



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Е.Л. Мицан

СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*



Магнитогорск
2023

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент,
учитель-дефектолог, методист МОУ
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат » № 3»
г. Магнитогорска
Е.В. Исаева

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Т.Г. Неретина

Мицан Е.Л.

Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] : учебное пособие / Елена Леонидовна Мицан ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,52 Мб). – Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ», 2023. – 1CD-ROM. – Систем. требования: IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM; 10 Мб HDD; MS Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод; мышь. – Загл. с титул. экрана.
ISBN 978-5-9967-2669-1

Пособие составлено в соответствии с типовой программой дисциплины «Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ».

В пособии представлен теоретический материал по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ, а также инновационным и классическим современным технологиям, используемым при воспитании и обучении детей с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Также в пособии представлены вопросы к зачету, основные темы для написания контрольной работы и реферата, практические задания. Пособие содержит библиографический список и глоссарий.

Пособие предназначено для студентов очной и заочной формы обучения направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (степень бакалавр, магистр) профиль «Логопедия», «Дошкольная дефектология», по дисциплине «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата».

УДК 376.22

ISBN 978-5-9967-2669-1

© Мицан Е.Л., 2023
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2023

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	4
1.1 Основные понятия и категории дефектологии. Предмет, цель, задачи, принципы дефектологии как науки. Основные методы дефектологии	4
1.2 Причины нарушений, отклонений и задержки развития человека с учетом единства социальных и биологических факторов	16
1.3 Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ	19
РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	42
2.1 Особенности детей с нарушениями слуха.....	42
2.2 Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха	49
2.3 Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха	52
2.4 Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха	53
2.5 Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с нарушениями слуха	56
2.6 Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения индивидуального пользования детьми с нарушениями слуха	61
Практическое задание к разделу 2 Современные специальные технологии образования детей с нарушением слуха	72
РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	75
3.1 Особенности детей с нарушениями зрения.....	75
3.2 Инновационные технологии в обучении с детьми с нарушением зрения	80
РАЗДЕЛ 4. СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	87
4.1 Особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	87
4.2 Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с НОДА	97
4.3 Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с НОДА	101
4.4 Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с НОДА.....	106
4.4 Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения коллективного пользования детьми с НОДА.....	108
Практическое задание к разделу 4 Современные специальные технологии образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	126
Примерный перечень тем для написания контрольной работы по дисциплине «Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ»	129
Методические рекомендации по написанию контрольной работы по дисциплине «Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ»	130
Перечень тем и заданий для подготовки к зачету	132
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	136
ГЛОССАРИЙ.....	138

РАЗДЕЛ 1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

1.1 Основные понятия и категории дефектологии. Предмет, цель, задачи, принципы дефектологии как науки. Основные методы дефектологии

Ключевые понятия: дефектология, воспитание, образование, обучение, коррекция, компенсация, олигофренопедагогика, логопедия, реабилитация, адаптация.

1. Дефектология как отрасль педагогической науки

Дефектология (от лат. недостаток и греч. - слово, учение) относится к педагогическим наукам и изучает психофизиологические особенности развития детей с нарушениями в развитии, закономерности их воспитания и обучения.

Предметом исследования дефектологии как отрасли научного познания являются дети с физическими и психическими недостатками и проблемы их обучения и воспитания.

Дефектология объединяет ряд самостоятельных отраслей: это сурдопедагогика, изучающая вопросы воспитания и обучения детей с недостатками слуха; тифлопедагогика - вопросы воспитания и обучения детей с дефектами зрения; олигофренопедагогика - вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей; логопедия - вопросы изучения и исправления недостатков речи. Дефектология включает также специальную психологию, изучающую психологические особенности детей с нарушениями в развитии.

В дефектологии продолжается процесс дифференциации, возникают новые направления научных исследований (например, изучение детей с задержкой психического развития, с двигательными нарушениями, а также с различными сложными дефектами - слепо-глухо-немота, слепота или глухонемота с интеллектуальными нарушениями и др.).

Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии - сложная социальная и педагогическая проблема. Ее решение служит целям подготовки этих детей в соответствии с их возможностями к самостоятельной, активной общественно полезной жизни. Деятельность - основная социальная функция личности, поэтому изучение ее своеобразия и путей совершенствования у детей с нарушениями в развитии способствует их социальной адаптации, т.е. осознанному усвоению системы норм, ценностей и правил общества, приспособлению к условиям жизни и труда.

Советская дефектология исходит из материалистического принципа единства среды и организма. Поскольку дефектология включена в систему педагогических наук, это обуславливает единство ее философских и общепедагогических основ.

Используя различные методы научного исследования, ученые-дефектологи изучают объективные закономерности развития детей с нарушениями в развитии, обосновывают и совершенствуют систему их воспитания и обучения. Разрабатывая содержание, принципы, формы и методы воспитания и обучения

детей с нарушениями в развитии, советская дефектология исходит из возможности существенного развития их познавательной деятельности в условиях специально организованного учебно-воспитательного процесса.

Дефект развития, т.е. физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка, не означает наличие только отрицательных признаков. Он не отрицает в развитии ребенка с ОВЗ некоторых положительных тенденций, которые зависят от соответствующих условий воспитания и являются результатом адаптации ребенка к окружающей среде. Так, у слепого ребенка обостряются слух, обонятельная и тепловая чувствительность, помогающие его ориентировке в пространстве. Глухой ребенок улавливает движение, музыку посредством вибрационных ощущений, доводя их до совершенства.

Особенности нарушения физического и психического развития ребенка влияют на весь процесс и конечный результат его познавательной деятельности. Вместе с тем аномальный характер психофизического развития ведет к значительному своеобразию формирования личности ребенка.

Представление об аномальном развитии как о чисто количественной ограниченности несостоятельно. Это развитие прежде всего отличается качественным своеобразием, опорой на более сохранные функции. В условиях специального обучения и воспитания у детей с нарушениями в развитии преодолевается или сглаживается их биологически обусловленная недостаточность. Именно эта концепция составляет методологическую основу дефектологии, позволяющую оптимистически оценивать возможности развития на дефектной основе.

Принципы и способы познания качественного своеобразия аномального развития являются предметом исследований в дефектологии.

Дефектология как педагогическая наука оперирует рядом основных педагогических категорий.

Воспитание детей с нарушениями в развитии - одно из основных понятий дефектологии. Имеет большое значение для общего развития детей, их общения со сверстниками и взрослыми, формирования личности.

Цели и задачи воспитания ребенка с ОВЗ определяются общими принципами педагогики - подготовка к активной общественно полезной жизни, формирование гражданских качеств, но реализуются они в доступном объеме методами и средствами, соответствующими степени и структуре дефекта. В зависимости от характера нарушения выдвигаются специальные задачи, связанные с преодолением его последствий. Воспитание ребенка с ОВЗ осуществляется в тесном контакте семьи и школы, в обстановке взаимопонимания, взаимопомощи, разумного сочетания требовательности и щадящего режима.

Воспитательная работа с ребенком с нарушением в развитии проводится с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей, направлена на формирование у него самостоятельности, навыков самообслуживания, труда и культуры поведения, умения жить, и работать в коллективе.

Наряду с формированием системы определенных качеств, взглядов и убеждений в содержание воспитания с ребенком с нарушением в развитии входит решение определенных воспитательных задач, связанных с вопросами умственного, трудового, нравственного, эстетического, правового и физического воспитания.

Воспитание с ребенком с нарушением в развитии требует деликатного, тактичного отношения окружающих к его психическим или физическим недостаткам, исключающего фиксацию внимания на дефекте, подчеркивающую его неполноценность. Важно воспитать у ребенка оптимизм и уверенность, сформировать способность преодолевать трудности, стимулировать его компенсаторные возможности, ориентировать на положительные качества и вместе с тем развить способность к критической оценке своих действий и поступков.

Обучение и развитие детей с нарушением в развитии - это целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки к жизни и труду.

В ходе обучения осуществляются цели образования и воспитания. Дефектология занимается вопросами специальной дидактики (теории образования и обучения детей с нарушениями в развитии). Задачи, содержание, принципы, организация учебного процесса разрабатываются для каждого конкретного типа специального учебного заведения с учетом глубины и характера дефекта. В зависимости от этого выбираются методы обучения, наглядные и технические средства, решается проблема дифференциации обучения. Эта проблема является одной из главных в дефектологии. По мнению Т.А. Власовой, цель всех разделов данной науки - определение тех условий обучения и воспитания, которые наиболее адекватно учитывают особенности развития ребенка с ОВЗ и максимально способствуют преодолению имеющихся у него отклонений. Например, результатом совершенствования дифференциальной диагностики было выявление детей с задержками психического развития среди неуспевающих в массовой школе.

При подборе системы и методов обучения для с ребенком с нарушением в развитии учитывается также возраст ребенка, время возникновения дефекта. Особое значение имеет момент потери слуха (успела ли развиться речь) или зрения (сохранились ли зрительные представления).

Развитие ребенка с нарушением в развитии в большей степени, чем нормального, зависит от обучения. Поэтому при отсутствии обучения или его несвоевременном начале наносится непоправимый ущерб развитию детей, тормозится формирование их психических функций, углубляется отставание от нормальных сверстников; при сложных дефектах возможности умственного развития могут оказаться нереализованными.

Очевидно, что воспитание и обучение должны носить развивающий характер, учитывая зону ближайшего развития, т.е. тот запас потенциальных возможностей, формирующихся функций ребенка с ОВЗ, которые он еще не может реализовать самостоятельно, но уже реализует с помощью педагога. Согласно Л.С. Выгодскому, зона ближайшего развития определяет не только

имеющиеся возможности, но и перспективу психического развития ребенка с ОВЗ. Обучение должно стимулировать переход зоны ближайшего развития в актуальное развитие, т. е. со временем руководство педагога становится излишним, а решение задач ребенком - самостоятельным. Это и составляет внутреннюю взаимосвязь между обучением и развитием, при которой правильно организованное обучение ведет за собой развитие, опираясь на формирующиеся психические функции.

Центральной проблемой специальной дидактики является проблема трудового обучения и воспитания. В специальных школах труд имеет особое значение, так как не только готовит учащихся к жизни и доступной профессиональной деятельности, но и способствует восстановлению нарушенных болезнью функций, ослаблению дефектов умственного и физического развития. Приобретая трудовые умения и навыки, дети получают возможность всестороннего развития.

Коррекция (лат. - исправление) в дефектологии - система педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков психофизического развития детей. Под коррекцией подразумевается как исправление отдельных дефектов (например, коррекция произношения или зрения), так и целостное влияние на личность ребенка с ОВЗ в целях достижения положительного результата в процессе его обучения, воспитания и развития. Устранение или сглаживание дефектов развития познавательной деятельности и физического развития ребенка обозначается понятием «коррекционно-воспитательная работа».

Коррекционно-воспитательная работа представляет систему комплексных мер педагогического воздействия на различные особенности аномального развития личности в целом, поскольку всякий дефект отрицательно влияет не на отдельную функцию, а снижает социальную полноценность ребенка во всех ее проявлениях. Она не сводится к механическим упражнениям элементарных функций или к набору специальных упражнений, развивающих познавательные процессы и отдельные виды деятельности детей с нарушениями в развитии, а охватывает весь учебно-воспитательный процесс, всю систему деятельности специальных учреждений.

Коррекционно-воспитательной задаче подчинены все формы и виды классной и внеклассной работы в процессе формирования у школьников общеобразовательных и трудовых знаний, умений и навыков. На ранних этапах обучения и развития эта работа предусматривает обогащение представлений детей с нарушениями в развитии об окружающей действительности, формирование навыков самообслуживания, произвольных движений и других видов деятельности в зависимости от типов специальных школ и возраста их воспитанников.

В дальнейшем коррекционно-воспитательная работа осуществляется в процессе обучения детей с нарушениями в развитии общеобразовательным знаниям. Большие возможности для коррекционно-воспитательной работы открывает трудовое обучение, в процессе которого формируются не только профессиональные умения, но и воспитываются навыки планирования своей

работы, умения руководствоваться словесными инструкциями, критически оценивать качество работы и т. п.

Таким образом, трудовая деятельность имеет разностороннее значение в обучении и развитии детей с нарушениями в развитии, а трудовые процессы оказывают исключительное влияние на коррекцию дефектов их умственного и физического развития.

Важное значение имеет коррекционно-воспитательная работа для формирования эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями в развитии и исправления отдельных личностных недостатков и отклонений в поведении. Коррекционно-воспитательная работа учитывает индивидуальные особенности детей с применением в необходимых случаях охранительного режима либо соответствующих форм обучения, стимулирующих интенсивную умственную деятельность.

С целью коррекции недостатков важно создать условия для общения детей с нарушениями в развитии с нормально развивающимися. В ряде случаев детям с ОВЗ необходимы лечебно-коррекционные мероприятия (лечебная физкультура, массаж, артикуляционная и дыхательная гимнастика, применение медикаментозных средств и др.).

Система коррекционно-воспитательной работы строится на активном использовании сохранных возможностей ребенка с ОВЗ, «пудов здоровья», а не «золотников болезни», по образному выражению Л.С. Выгодского, что позволяет развивать нарушенные и ослабленные функции, высшие психические процессы, без которых немислимы деятельность и существование человека. В зависимости от типов специальных школ варьируются формы и методы коррекционно-воспитательной работы, но все они направлены на разностороннее физическое и психическое развитие детей.

Компенсация (лат. - возмещение, уравнивание) - замещение или перестройка нарушенных или недоразвитых функций организма. Это сложный, многообразный процесс приспособляемости организма вследствие врожденных или приобретенных аномалий.

Так, компенсация функций зрительного анализатора у ребенка, родившегося слепым, возможна преимущественно через развитие осязания, т.е. с помощью сенсорной системы кожного и кинестетического анализаторов.

Процесс компенсации опирается на значительные резервные возможности высшей нервной деятельности. Этот процесс типичен и для животных при нарушении или утрате какой-либо функции, являясь проявлением биологической приспособляемости организма, которая устанавливает его равновесие со средой. Компенсация нарушенных функций у человека имеет качественно иной характер. Она «представляет глубоко своеобразный процесс развития всех сторон личности, в основе которой лежит единство биологических и социальных явлений. Определяющими в развитии процессов компенсации у человека являются сознательная трудовая деятельность и общественные отношения, в которые он вступает в процессе этой деятельности».

У детей с нарушениями в развитии в процессе компенсации происходит формирование новых динамических систем условных связей, исправление нарушенных или ослабленных функций, развитие личности.

Диалектико-материалистическое понимание компенсации нарушенных функций в советской дефектологии основывается на том, что при аномальном развитии сохраняются тот же принцип протекания нервных процессов, та же решающая роль социальных факторов в становлении и развитии психической деятельности, что и в норме.

Специфическое развитие детей с нарушениями в развитии, вызванное нарушением одной из систем организма и его функций, проходит на фоне активизации защитных средств и мобилизации резервных ресурсов, сопротивляющихся наступлению патологических процессов. Здесь и проявляются потенциальные возможности компенсации. Специальное обучение и воспитание открывают широкие возможности развития функций.

В этой связи Л.С. Выготский говорил о законе превращения минуса дефекта в плюс компенсации. «Положительное своеобразие дефективного ребенка и создается в первую очередь не тем, что у него выпадают те или иные функции, наблюдаемые у нормального, но тем, что выпадение функций вызывает к жизни новые образования, представляющие в своем единстве реакцию личности на дефект, компенсацию в процессе развития. Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка».

При этом оптимальное развитие функций сохранных органов, замещающих пораженный орган, Л.С. Выготский объясняет не их особым врожденным строением у ребенка с ОВЗ, а активным функционированием, вызванным жизненной необходимостью. В развитии ребенка с ОВЗ ведущую роль играет не первичный дефект, а его вторичные социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Процессы компенсации не в состоянии полностью выправить дефект, но они помогают преодолеть затруднения, создаваемые дефектом. Поэтому Л.С. Выготский считал социальное воспитание ребенка с ОВЗ, основанное на методах социальной компенсации его природного недостатка, единственным научно состоятельным и верным путем. Это означает включение ребенка в разнообразные социальные отношения, активное общение, общественно полезную деятельность на основе компенсаторных возможностей.

Чем раньше начинается специальное педагогическое воздействие, тем лучше развивается процесс компенсации. Коррекционно-воспитательная работа, начатая на ранних этапах развития, предупреждает вторичные последствия нарушений органов и способствует развитию ребенка в благоприятном направлении.

Приемы коррекционно-воспитательной работы последовательно применяются на всех этапах развития, так как компенсация нарушенных

функций формируется не сразу, а постепенно, согласно определенным закономерностям.

Высшая форма компенсации означает всестороннее развитие личности ребенка. Однако для некоторых форм аномального развития пределы компенсации ограничены. Так, при грубых аномалиях умственного развития возможна лишь частичная компенсация дефекта, так как глубокие нарушения интеллекта препятствуют развитию высших психических процессов. Но это не означает фатально предопределенных пределов развития умственно отсталых детей. Определенный положительный уровень познавательной деятельности, достигаемый в процессе коррекционно-воспитательной работы, позволяет говорить о 'значительных потенциальных возможностях умственно отсталых детей.

В связи с тем, что аномальные дети весьма подвержены неблагоприятным влияниям и состояниям (болезненные процессы, психические перегрузки и стрессы), компенсаторные механизмы могут разрушаться. При этом резко снижается работоспособность и замедляется развитие. Это явление называют декомпенсацией. Подобные рецидивы функциональных нарушений приводят к неустойчивости и ослаблению психических процессов. В таком состоянии ребенок нуждается в создании охранительного режима, ограничении учебной нагрузки.

Протекание компенсаторных процессов у детей с нарушениями в развитии зависит от ряда условий. К числу благоприятных условий их развития относятся следующие:

а) правильно организованная система обучения и воспитания, предусматривающая дифференцированное построение сети специальных учреждений, построение учебного процесса на основе применения специальных приемов и методов коррекционно-воспитательной работы;

б) использование принципа соединения обучения с трудом как основного средства разностороннего гармонического формирования умственных и физических способностей детей;

в) правильные отношения в детском коллективе, а также между педагогами и учащимися;

г) правильная организация режима учебной работы и отдыха детей, предупреждающая возможности перегрузки учебными занятиями;

д) чередование разнообразных методов обучения учащихся, направленных на повышение их активности, самостоятельности;

е) использование разнообразных технических средств, широкое применение системы специального оборудования и учебных пособий для оптимального использования возможностей детей.

Важным условием компенсации, исправления и восстановления функции является коррекционно-воспитательная работа, строящаяся с учетом своеобразия развития разных групп детей с нарушениями в развитии, а также опирающаяся на знание индивидуальных особенностей каждого ребенка».

Социальная реабилитация (лат. - восстановление пригодности, способности) в медико-педагогическом значении - включение ребенка с ОВЗ в

социальную среду, приобщение к общественной жизни и труду на уровне его психофизических возможностей. Это главная задача в теории и практике дефектологии.

Реабилитация осуществляется с помощью медицинских средств, направленных на устранение или смягчение дефектов развития, а также специального обучения, воспитания и профессиональной подготовки.

В процессе реабилитации компенсируются функции, нарушенные болезнью. Задачи реабилитации решаются в системе специальных учебных заведений для разных категорий детей с нарушениями в развитии, где особенности организации учебного процесса определяются особенностями аномального развития детей.

Социальная адаптация (от лат. - приспособляю) - приведение индивидуального и группового поведения детей с нарушениями в развитии в соответствие с системой общественных норм и ценностей. У детей с нарушениями в развитии из-за дефектов развития затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения, усложняющиеся требования. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и привести к отклонениями в поведении.

В задачи обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, коллективом, осознанного выполнения социальных (в том числе и правовых) норм и правил. Социальная адаптация открывает аномальным детям возможность активного участия в общественно полезной жизни. Опыт специальных учебных заведений показывает, что учащиеся этих школ способны овладеть принятыми в нашем обществе нормами поведения.

Семейное воспитание - активный фактор реабилитации. Совместные усилия семьи и школы обеспечивают приобщение ребенка с ОВЗ к активной общественно полезной деятельности, выявление его трудовых возможностей и выбор доступной профессии.

С каждым годом расширяются возможности реабилитации. Научные и технические достижения совершенствуют методы и приемы реабилитации. Технические средства обучения, новейшая аппаратура, применяемые в школах для глухих (например, приборы, преобразующие звучащую речь в оптические сигналы) и слепых, повышают результативность обучения и компенсируют недостатки развития.

Дефектология оперирует и рядом других категорий и понятий, которые будут раскрыты в соответствующих разделах.

2. Задачи дефектологии

Глубокое и разностороннее клинико-физиологическое и психолого-педагогическое изучение объективных закономерностей и особенностей физического и психического развития детей с разными видами дефектов является одной из основных задач дефектологии.

Дефектология как целостная отрасль знания сложилась в результате развития и интеграции отдельных ее отраслей, установления общих закономерностей развития, обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии разных категорий. Выявление этих закономерностей возможно при условии комплексного, разностороннего подхода к изучению детей с нарушениями в развитии различных специалистов (педагогов, дефектологов, врачей, физиологов, психологов и др.).

Естественнонаучную основу специальных педагогики составляет разностороннее клиническое, физиологическое, психологическое изучение детей с нарушениями в развитии. Оно включает: определение сущности, структуры дефекта и коррекционно-компенсаторных возможностей ребенка с различными отклонениями в развитии; решение проблемы педагогической классификации детей с нарушениями в развитии с целью осуществления организации дифференцированного обучения и воспитания; выявление и учет детей с нарушениями в развитии.

На основе научной разработки эти мероприятия должны осуществляться в раннем возрасте и по всем регионам страны. Полученные данные используются для планирования и организации специальных детских учреждений с целью наиболее полного охвата детей с нарушениями в развитии обучением.

С задачами выявления и учета непосредственно связана проблема научной разработки методов ранней диагностики аномалий развития. Разработаны методы выявления нарушений слуха уже на первом году жизни ребенка, что позволяет своевременно начинать работу по развитию слуха и речи. Успешно диагностируются на ранних этапах развития нарушения зрения и опорно-двигательного аппарата. Диагностика нарушений умственного развития осуществляется на медико-педагогических комиссиях. Дефектология занимается разработкой теоретических вопросов, средств диагностики, эффективных методик, гарантирующих надежные результаты отбора умственно отсталых детей, составляющих абсолютное большинство всех детей с нарушениями в развитии (при нарушениях слуха, зрения, двигательной сферы также нередко наблюдаются недостатки умственного развития). Однако ранняя диагностика нарушений умственного развития в настоящее время остается несовершенной, требует глубокой научной разработки и нового подхода к организации и работе комиссий по отбору детей в специальные детские учреждения.

Обоснование и разработка принципов организации и развития сети специальных учреждений для детей с нарушениями в развитии. История обучения, воспитания и развития детей с нарушениями в развитии показала преимущество содержания их в условиях специальных педагогических учреждений.

Организация системы образования детей с нарушениями в развитии в нашей стране на общегосударственных принципах обеспечивает обязательность, преемственность и сроки их обучения. Дефектология научно разрабатывает и практически решает проблему раннего (дошкольного) воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии. Компенсация и

коррекция дефектов развития успешно осуществляются в условиях раннего вовлечения ребенка с ОВЗ в процесс специального обучения и воспитания.

Единство обучения и воспитания, детей с нарушениями в развитии - один из основных принципов деятельности специальных школ.

Одним из ведущих принципов, обязательным для всех специальных образовательно-воспитательных учреждений, является гуманное отношение к аномальным детям, уважение их человеческого достоинства.

Определение целей, задач, содержания и методов учебно-воспитательного процесса в учреждениях для детей с нарушениями в развитии. Принципиальными для дефектологии являются вопросы о сущности взаимоотношений общего и специального воспитания, о возможности лечебными мерами и средствами преодолеть дефекты развития, о возможности психолого-педагогическими средствами корригировать развитие ребенка с ОВЗ.

Специальные дидактические системы предусматривают для каждого типа спецшкол определенные принципы обучения, характерные формы организации учебного процесса, типичные средства и методы обучения.

Изучаемым в школах учебным дисциплинам соответствуют специальные учебники, методики, наглядные и технические средства обучения. Педагогические средства играют основную корригирующую роль в обучении детей с нарушениями в развитии, повышают их познавательные возможности, стимулируют остаточные функции дефектных анализаторов. Медико-лечебным средствам отводится вспомогательная, дополнительная роль в необходимых случаях. «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, - писал Л.С. Выготский, - но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом».

Умственное воспитание детей с нарушениями в развитии осуществляется в ходе усвоения основ наук. Общее образование неразрывно соединено с трудовым обучением и воспитанием. Физическое воспитание, с одной стороны, выполняет функцию укрепления физических качеств, развития пространственной ориентации и моторики, а с другой - выправляет и сглаживает последствия перенесенных заболеваний, т.е. несет коррекционную функцию.

Разработка системы профилактических мероприятий по предупреждению аномального детства. Профилактика обеспечивается здоровыми условиями труда и быта населения, квалифицированным медицинским обслуживанием, предупреждающим заболевания, охраной материнства и детства. Исключительно важное значение для профилактики детской дефективности имеют санитарное просвещение и воспитание, пропаганда дефектологических знаний среди широких слоев населения.

Повышение эффективности процесса социализации аномального индивидуума на разных этапах развития. Дефектология изучает широкий круг проблем жизни и деятельности взрослых аномальных лиц, их включения в социальную жизнь, трудовые коллективы, эффективности их трудовой

деятельности. Советская дефектология признает возможность формирования социально активной зрелой личности в результате последовательного и целенаправленного обучения, воспитания и развития ребенка с ОВЗ.

3. Основные принципы и методы дефектологии

Дефектология связана с рядом смежных наук - психолого-педагогических и медицинских. Дефектология имеет единую цель и принципы с общей педагогикой, хотя и разрабатывает свою концептуальную систему исходя из специальных задач обучения, воспитания и развития детей с нарушениями в развитии.

Изучение психического развития детей с нарушениями в развитии различных возрастов сближает дефектологию с педагогической и детской психологией, основной задачей которой является установление законов формирования личности на разных возрастных этапах развития нормального ребенка. Педагогическая психология, изучая психологические закономерности усвоения знаний, умений, навыков и формирования личности в процессе обучения и воспитания в массовой школе, дает необходимый материал для дефектологии, изучающий закономерности аномального развития. Без знания закономерностей функционирования человеческой психики и психического развития в норме нельзя разработать научную систему обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии.

Поскольку дефектология занимается вопросами изучения, обучения, воспитания и развития детей с физическими, и психическими отклонениями, ей необходимы данные их клинического изучения, которые можно получить из невропатологии (науки об органических и функциональных болезнях нервной системы), патологической анатомии (науки, изучающей отклонения в строении организма), патофизиологии (науки о закономерностях возникновения, развития и течения патологических процессов), общей и медицинской генетики (науки о законах наследственности и наследственных заболеваниях), психопатологии (науки, изучающей болезни психики, их причины, течение, предупреждение и лечение), детской психиатрии (науки, изучающей психопатологические проявления в детском возрасте). Для сурдопедагогики и тифлопедагогики имеют большое значение данные отоларингологии (науки о заболеваниях уха, носа, горла) и офтальмологии (науки о заболеваниях органов зрения). Разработке методов восстановления нарушенных психических функций с использованием приемов компенсации дефекта помогает патопсихология (отрасль психологии, изучающая изменения психической деятельности при патологических состояниях мозга).

С целью изучения психофизических особенностей развития детей с нарушениями в развитии и закономерностей их обучения и воспитания дефектология использует систему методов научно-педагогических исследований. Особое значение имеют те методы, которые направлены на изучение индивидуальных отклонений и особенностей различных категорий детей с нарушениями в развитии. Исследование особенностей детей с нарушениями в развитии, закономерностей развития отдельных категорий

способствует повышению уровня образования. Оно проводится сначала в семье ребенка, затем - в школе на протяжении всех лет обучения, впоследствии - в условиях самостоятельной жизни. Комплексность изучения, т.е. сравнение данных, полученных учителями, воспитателями, психологами, врачами, - обязательное условие психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии.

Основная задача научных исследований и дефектологии - это разработка эффективных способов предупреждения и преодоления аномалий развития у детей.

В научно-педагогических исследованиях дефектология использует известные педагогические и психологические методы. Это наблюдение, заключающееся в целенаправленном изучении определенного психолого-педагогического явления в естественных условиях, обследование или беседа по заранее намеченному плану, позволяющие выяснить особенности формирования личности учащихся или эффективность коррекционно-воспитательного процесса.

Широко используются различные виды эксперимента - естественного (констатирующего и обучающего) и лабораторного, который проводится в специально создаваемых условиях. Экспериментальные задания выявляют не только сформированные особенности и различные затруднения, но и возможности развития. Это позволяет, правильно поняв своеобразие ребенка, успешно организовать с ним работу по преодолению дефектов развития.

Важным источником получения сведений об аномальных детях является анализ результатов их деятельности - письменных работ, рисунков, различных поделок, характеризующих психические особенности детей, их представления об окружающей жизни. Этот метод отражает индивидуальность учащихся, их склонности и способности.

Ценными средствами изучения детей с нарушениями в развитии являются социологические и психологические методы исследования. Среди них анкетирование - метод массового сбора материала с помощью анкет, методы исследования самооценки и уровня притязаний личности, социометрия - исследование межличностных отношений в группе, а также математические методы, выявляющие количественные показатели исследуемых характеристик.

Дефектология совершенствует имеющиеся методы научных исследований и разрабатывает новые. Обычно в психолого-педагогических исследованиях используется не один, а несколько взаимно дополняющих методов. Такое комплексное применение различных методов обеспечивает надежность результатов.

В основу коррекционно-педагогической деятельности положены педагогические принципы:

1. принцип целенаправленности педагогического процесса;
2. принцип целостности и системности педагогического процесса;
3. принцип гуманистической направленности педагогического процесса;
4. принцип уважения к личности ребенка, в основе которого - разумная требовательность к нему;

5. принцип опоры на положительное в человеке;
6. принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе;
7. принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий.

Кроме вышеуказанных педагогических принципов, в основу коррекционно-педагогической деятельности положены специальные принципы:

1. принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
2. принцип единства диагностики и коррекции;
3. принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;
4. деятельностный принцип коррекции;
5. принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности;
6. принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

Также дефектология как наука призвана разрабатывать различные методы и приемы, направленные на помощь детям с отклонениями в развитии.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Какое место занимает дефектология среди педагогических наук?
2. Назовите главные задачи дефектологии.
3. С какими смежными науками связана дефектология?
4. Раскройте сущность понятий: «социальная адаптация и реабилитация детей с нарушениями в развитии», «компенсация и коррекция аномального развития».
5. В чем сущность методологических основ дефектологии?
6. Принципы коррекционно-педагогической деятельности: общепедагогические и специальные.

1.2 Причины нарушений, отклонений и задержки развития человека с учетом единства социальных и биологических факторов

Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, число лиц с отклонениями в развитии имеет тенденцию к увеличению. Этому есть ряд причин: дестабилизация общества и отдельных семей, отсутствие нормальных гигиенических, экономических и экологических условий для будущих матерей и детей разных возрастных групп. У многих людей возникают психическая или познавательная депривация, недостаточность удовлетворения сенсорных и эмоциональных контактов и потребностей. Эти патологические факторы приводят к различным заболеваниям и отклонениям в развитии.

Понятие «*аномалия развития*» входит в круг понятий, объединяемых термином «*дизонтогенез*», которым обозначают различные формы нарушений онтогенеза, т. е. развития индивида, в отличие от развития вида (филогенеза). Многочисленными психолого-педагогическими исследованиями доказано, что ранняя диагностика и коррекция отклонений развития детей являются главными условиями их эффективного обучения и воспитания, а также

предупреждения более тяжелых нарушений (вплоть до инвалидности) и социальной депривации.

Понятие «аномалия» в переводе с греческого означает отклонение от нормы, от общей закономерности, неправильность в развитии. В таком значении оно существует в педагогической и психологической науках.

Нарушенным развитием называется процесс, в ходе которого наблюдаются отклонения в физическом или психическом развитии организма, вызванные различными по характеру и времени возникновения причинами.

Физический недостаток — подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии и (или) функционировании органа человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание.

Психический недостаток — подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе аутизм, последствия повреждения мозга, в том числе умственная отсталость, задержка психического развития, создающие трудности в обучении.

В основе аномального развития всегда лежат органические либо функциональные нарушения нервной системы или периферические нарушения определенного анализатора. Однако в ряде случаев отклонения от нормального развития могут быть вызваны влияниями социальной среды, не связанными с нарушением анализаторных систем или центральной нервной системы. Так, неблагоприятное воспитание ребенка в семье может привести к «педагогической запущенности».

Отклонения возникают в процессе внутриутробного и послеродового развития или в результате действия наследственных факторов. В зависимости от причин возникновения аномалий и нарушения развития их подразделяют на врожденные и приобретенные.

К группе *внутриутробных нарушений* относятся факторы, вызывающие заболевания матери в период беременности: токсикозы, интоксикация, нарушение обмена веществ, иммунопатологические состояния и многообразная акушерская патология (узкий таз, затяжные или стремительные роды, обвитие пуповиной, неправильное предположение плода и др.). Помимо указанных факторов, негативную роль играют некоторые химические вещества и радиоактивное излучение. К последствиям внутриутробных инфекций нервной системы относят микроцефалию (уменьшение размеров черепа (мозга)), гидроцефалию (накопление ликвора вследствие дисбаланса его секреции и всасывания), спастические параличи и парезы, непроизвольные навязчивые движения (гиперкинезы).

Возможны различные эмбриональные мозговые поражения вследствие *резус-несовместимости крови матери и плода*.

В этом случае часто страдают подкорковые образования, височные части коры и слуховые нервы. Чем раньше в эмбриогенезе повреждается мозг плода, тем более выражены нарушения.

К группе *врожденных нарушений* относятся наследственные генетические поражения. Они характеризуются разнообразными наследственно обусловленными отклонениями в обмене веществ. Нарушения хромосомного набора генов родителей могут привести к наследованию некоторых форм умственной отсталости (болезнь Дауна), глухоты, дефектов зрительного анализатора.

Крайне отрицательно влияют на потомство, вызывая врожденные аномалии, алкоголизм и наркомания родителей.

Приобретенные нарушения включают разнообразные отклонения в развитии, вызванные родовыми и послеродовыми поражениями организма ребенка. Наиболее важное место в данной группе патологий занимают асфиксия (кислородная недостаточность) и внутричерепная родовая травма. К внутричерепной родовой травме (изменения ЦНС, возникшие в период родов) относят кровоизлияния в вещество мозга и в его оболочки в результате механической травмы головки плода и повреждения ее сосудов, а также расстройства мозгового кровообращения. Возникновению травмы способствуют разные виды акушерской патологии, а также неправильная техника проведения родоразрешающих операций.

Особую группу нарушений в развитии составляют *детские церебральные параличи* (ДЦП), которые являются следствием повреждений мозга, вызванных хроническими и перенесенными инфекционными заболеваниями будущей матери, интоксикациями, несовместимостью крови по резус-фактору, иногда — асфиксией новорожденных и родовой травмой, реже — энцефалитом. Признаком ДЦП является нарушение двигательного развития ребенка, обусловленное аномальным распределением мышечного тонуса и нарушением координации движений. Часто ДЦП сочетается с чувствительными расстройствами, задержкой физического и речевого развития, судорогами.

Послеродовые приобретенные аномалии развития являются *последствиями перенесенных в раннем детском возрасте заболеваний*. К ним относятся нейроинфекционные заболевания: менингиты и энцефалиты. Заболевание менингитом (воспалением мозговых оболочек) может привести к развитию гидроцефалии, глухоте, двигательным расстройствам, задержке физического развития. Последствия перенесенного энцефалита (воспаления головного мозга) зависят от возраста больного. В раннем детском возрасте он может стать причиной глубоких задержек психического и моторного развития, аффективных вспышек, неустойчивого настроения.

К острым инфекционным заболеваниям нервной системы относится *полиомиелит* — поражение двигательных нейронов головного и спинного мозга. Болезнь приводит к резкому ограничению двигательной способности и характеризуется стойкими параличами отдельных групп мышц. К поражениям нервной системы приводят также такие инфекционные болезни, как грипп и корь.

Черепно-мозговая травма в 25—45 % случаев является причиной нарушений в развитии в детском возрасте. Черепно-мозговые повреждения делятся на закрытые (сотрясения, ушиб, сдавливание мозга) и открытые, при

производятся поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов: оздоровление, воспитание, коррекция нарушений развития, социальная адаптация, а так же использование в практике эффективных педагогических технологий:

- здоровье сберегающие технологии: пальчиковая гимнастика, занятия в спортивных кружках и секциях, гимнастика для глаз, различные дыхательные упражнения, элементы самомассажа, прогулки, пешеходные экскурсии.

- игровые технологии (коррекционно-развивающие игры и упражнения);

- поэтапное формирование умственных действий (концентрическая система обучения);

- разноуровневое обучение;

- технология индивидуализированного обучения;

- элементы ИКТ.

Рассмотрим подробнее наиболее эффективные и доступные технологии:

1. Здоровьесберегающие технологии: основной их целью является создание условий для формирования у обучающихся представления о здоровом образе жизни, об умении оказать себе и ближнему первую медицинскую помощь, а также формирование и развитие знаний, умений и навыков, необходимых для поддержания собственного здоровья. Формами работы являются спортивные праздники, физкультминутки между занятиями, утренняя гимнастика, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, пальчиковая и динамическая гимнастика, релаксация, прогулки не только на территории школы, но и в лесопарковых зонах.

2. Проектная деятельность: её смысл заключается в создании проблемной деятельности, которая осуществляется ребёнком совместно с педагогом. Знания, которые ребёнок получает в ходе работы над проектом, становятся его личным достоянием и прочно закрепляются в уже имеющейся системе знаний об окружающем мире.

3. Развивающие технологии: в традиционном обучении ребёнку представляется для изучения уже готовый продукт, шаблон действия. При развивающем обучении ребёнок самостоятельно должен прийти к какому-либо мнению, решению проблемы в результате анализа своих действий.

4. Коррекционные технологии: их целью является снятие психоэмоционального напряжения. Виды: сказкотерапия, цветотерапия, музыкальная терапия.

5. Информационные технологии: использование ИКТ на занятиях имеет ряд преимуществ перед традиционными формами организации занятий. Компьютер привлекателен для детей, использование анимации, слайдовых презентаций, фильмов позволяет вызвать активный познавательный интерес у

детей к изучаемым явлениям. Способы визуальной поддержки материала позволяют добиться длительной концентрации внимания, а также одновременного воздействия сразу на несколько органов чувств ребёнка, что способствует более прочному закреплению новых получаемых знаний.

При проведении занятий компьютерные технологии используют как способ представления и облегчения процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, для коррекции нарушений устной и письменной речи, развития памяти, мышления, внимания. В результате соединения образовательной, воспитательной и игровой деятельности дети учатся моделировать материал, самостоятельно добывать знания (пользуются познавательной литературой, энциклопедией, на занятиях по видам деятельности, классных и общешкольных праздниках выступают с сообщениями, пользуясь информационными ресурсами сети Интернет). Эта форма работы помогает прививать интерес детей к предлагаемым темам и поддерживать его в дальнейшем.

6. Познавательно-исследовательская деятельность: основной её целью является создание экспериментальной деятельности, активным участником которой выступает ребёнок. Непосредственное участие ребёнка в ходе эксперимента позволяет ему воочию увидеть процесс и результаты.

7. Личностно-ориентированные технологии: цель данной технологии – создание демократичных партнёрских гуманистических отношений между учителем и учеником, а также обеспечение условий для развития личности обучающихся. При личностно-ориентированном подходе личность ребёнка ставится во главу обучения.

Помимо использования вышеперечисленных технологий, одной из ведущих целей инновационной деятельности является развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики.

Руководство инновационной деятельностью осуществляется в различных формах. Основным принципом руководства является поддержка педагога различными средствами, как образовательными (педагогическая учёба, консультации, семинары и т.д.), так и материальными (различные формы доплат, премий и т.д.) Одним из наиболее важных моментов является разворачивание среди педагогов процесса рефлексии и понимания относительно собственной педагогической деятельности.

Участие педагога в инновационной деятельности противоречиво. С одной стороны, это должно быть полезно для его профессионального развития, так

как позволяет освоить новые педагогические технологии, приобрести новый педагогический опыт, а с другой — инновация — это деятельность, сопряженная с преодолением ряда типичных трудностей, способных привести педагога к кризису профессионального развития.

Наблюдения показывают, что для эффективного обеспечения процесса непрерывного профессионального развития педагога — как преподавателя-специалиста в предметной области, как педагога-воспитателя, как педагога-исследователя, наконец как педагога-новатора — необходимы по крайней мере следующие два основных фактора:

1) психологическая готовность педагога к инновационной деятельности и, как показывают исследования, особая группа навыков и умений рефлексивно-аналитического и деятельностно-практического порядка;

2) переориентация всех форм профессионального образования, повышения квалификации педагога на задачи поддержки его как педагога-профессионала в стремлении к непрерывному профессиональному росту.

Высокие достижения педагога в учебной деятельности являются фактором, существенно развивающим личность. Занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, достойное внимания, педагог и сам растет, поскольку "участие в творческих, доблестных делах человека — важнейший источник его роста". С другой стороны, чем проще, однороднее деятельность, выполняемая преподавателем, чем меньше поле проявления его активности, тем в меньшей степени оказывается развитой его личность. Ведь человек, выполняющий всю жизнь простые операции, не требующие напряжения умственных способностей, в конце концов, собственноручно деформирует свою личность.

2. Коррекционный компонент образования детей с ограниченными возможностями здоровья

Среди всех специфических принципов следует особо выделить принцип коррекционной направленности обучения, воспитания и развития аномальных детей.

Этот принцип реализуется во всех компонентах учебно-воспитательного процесса в специальных школах и ДОУ. Его определяющее значение подчёркивается в работах российских дефектологов.

Признавая за этим принципом ведущее и направляющее значение, главенствующее положение в иерархической классификационной схеме, тем не менее не следует его абсолютизировать и тем самым ослаблять значение других принципов. Это может привести к снижению эффективности специфики общеобразовательной работы в школе и дошкольном учреждении.

Коррекционная направленность обучения, воспитания и развития детей с различными нарушениями предполагает разработку специальных педагогических мероприятий, направленных на исправление (преодоление) недостатков психического и физического развития детей, на компенсацию дефекта.

Принцип коррекционной направленности определяет систему исходных и основополагающих требований к педагогическому процессу, выполнение которых поможет эффективному его осуществлению, несмотря на имеющийся дефект у ребёнка. Однако успех коррекционной работы будет полным только тогда, когда в её проведении будут учитываться и другие специфические принципы. Нельзя квалифицированно организовать учебно-воспитательный процесс в школе и ДОУ, не учитывая диагностические данные о дефектах развития воспитанников, этиологию заболевания, возраст приобретения дефекта ребёнком, наличие сложных и сочетанных форм дефекта и т. д. Учёт всех перечисленных особенностей потребует использование и других специфических принципов, кроме коррекционной направленности педагогического процесса.

Более того, все специфические дефектологические принципы должны быть связаны с общедидактическими принципами построения учебно-воспитательного процесса. Без этой связи и взаимообусловленности невозможно качественно и эффективно решать задачи специального обучения детей, успешно реализовывать предметные методики, приёмы и способы обучения. Только комплексное применение дефектологических и общедидактических принципов позволит решить задачи современной специальной школы и дошкольного учреждения. Это будет способствовать развитию нового педагогического мышления, умения применять их в диалектической взаимосвязи, рассматривать комплексно и системно, с учётом дефекта детей и реальных возможностей их обучения, воспитания и развития.

Так, например, в общей дидактике и в коррекционной педагогике существует принцип индивидуализации обучения. С позиций общей педагогики этот принцип реализуется с учётом способностей, уровня подготовки ребёнка, его склонностей, предметной избирательности, увлечённости, динамизма деятельности и др. Использование дефектологического принципа индивидуализации предусматривает особенности индивидуального подхода к ребёнку с учётом диагноза заболевания, структурно-функциональных нарушений в его развитии, отклонений в психике и физическом статусе.

Комплексный учёт всех перечисленных факторов, совместное использование общепедагогических и дефектологических принципов в их тесной связи и взаимодействии позволит организовать успешный образовательный процесс, соединить коррекцию с учебно-воспитательной работой, эффективно перейти к формированию личности ребёнка.

Такое соединение общедидактических и дефектологических принципов позволит успешно и грамотно организовать коррекционную работу в специальных школах и дошкольных образовательных учреждениях, поскольку в его основе заложены фундаментальные теоретические положения о первичных и вторичных дефектах, о ведущей роли обучения и воспитания в развитии ребёнка (Л.С. Выготский).

Чтобы правильно определить содержание коррекционной работы в специальной школе и ДОУ, необходимо увязать коррекцию со всеми

основными компонентами системы, и только после этого рассматривать внутренние структуры подсистемы и их содержательно-педагогическую роль.

Надо сказать, что сам термин «образование» и сущность этого процесса во многих исследованиях трактуется неоднозначно, много путаницы в терминологическом значении и структурном построении таких компонентов образования, как обучение, воспитание и развитие.

Процесс образования в педагогической литературе зачастую отождествляют с воспитанием или обучением (в широком смысле), а образовательную функцию трактуют как одну из функций обучения, связывают её с формированием интеллекта ребёнка, либо объединяют понятие «образование» и «содержание образования».

На наш взгляд, наиболее полное определение понятия «образование» дал В.С. Леденев, в котором показал и структуру этого понятия: «Образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности. В этом процессе, характеризующимся содержанием, формами и методами, выделяются три основных структурных аспекта: познавательный, обеспечивающий усвоение опыта личностью; воспитание типологических свойств личности, а также физическое и умственное развитие».

Таким образом, образование включает в себя три основные части: обучение, воспитание и развитие. Обучение непосредственно направлено на усвоение учащимися опыта, а воспитание и развитие осуществляется в большей степени опосредованно.

Все три процесса, три составные части образования выступают едино, органично связаны друг с другом и выделять их отдельно, разграничивать практически невозможно да и нецелесообразно в условиях динамики срабатывания системы.

Определив триединство образовательной системы и подсистемность по отношению к ней коррекции, необходимо перейти к рассмотрению положений последней. Следует обозначить её место, роль и взаимосвязи в метасистеме.

Во многих работах по дефектологии и специальной педагогике коррекцию, как правило, связывают чаще всего с развитием ребёнка. Это действительно обосновано, поскольку она нацелена на исправление, преодоление вторичных отклонений в развитии аномальных детей. Но, когда мы говорим о коррекционно-педагогической работе, а именно с таким акцентом она должна выступать в специальной школе и ДОУ то мы не можем её искусственно вычленивать из триединой схемы образования: обучение, воспитание, развитие.

В практическом осуществлении учебно-воспитательной работы в специальной школе и ДОУ коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс мало различим и не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания (за исключением саморазвития и природосообразности этого процесса).

Поскольку развитие учащихся осуществляется и в ходе обучения и в процессе воспитания, то, естественно, и коррекционное воздействие будет

несомненно присутствовать в этой деятельности. На одном уроке и по его результатам мы не сможем обнаружить сколько-нибудь ощутимых сдвигов в коррекционном развитии учащихся, в изменениях типологических свойств и качеств личности. Определённые коррекционные знания мы можем констатировать у школьников с сенсорно-физическими нарушениями по результатам одного занятия, но этих знаний недостаточно, чтобы как-то повлиять на исправление вторичных отклонений в развитии ребёнка. Чтобы получить оптимальный результат в виде полной или частичной компенсации дефекта, знания должны быть включены в процесс коррекционного воспитания и развития. И задача заключается в том, чтобы достигнуть максимального эффекта в коррекционном обучении для воспитания и развития. Тогда коррекционная направленность обучения органически войдёт и в эти процессы специального образования аномальных учащихся. То есть коррекционная работа, также как и общее образование, триединая и включает:

- коррекционное обучение;
- коррекционное воспитание;
- коррекционное развитие.

Различие всех трёх составляющих частей педагогической коррекции возможно лишь путём абстрагирования функций специального образовательного процесса в целях осмысления, целенаправленности работы и для ориентировки специалистов, особенно практических работников.

Для понимания составных частей коррекции постараемся дать примерную содержательную расшифровку каждого коррекционного действия в системе образовательного процесса.

Коррекционное обучение – сообщение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития детей и взрослых с нарушением развития, усвоение способов применения полученных знаний.

Коррекционное воспитание – это процесс целенаправленного влияния на формирование типологических свойств и качеств личности лиц с дефектами развития, инвариантных предметной специфике деятельности (познавательной, трудовой, коммуникативной, игровой и др.), позволяющих адаптироваться в социальной и природной среде.

Коррекционное развитие – преодоление недостатков психофизического развития учащихся в результате активного действия социальных и биологических факторов и формирование нейродинамических механизмов компенсации дефекта.

Система коррекции и её использование в процессе направленного обучения и воспитания детей с дефектами развития позволяет наметить определённые контуры в построении специфики специального образования. Логика учебно-воспитательного и развивающего процессов в специальных школах и ДОУ состоит в том, что всякое специальное обучение начинается путём объяснения и показа определённого материала. Этот материал должен быть организован так, чтобы учащиеся с нарушениями развития смогли его воспринять, учитель при этом оказывает им помощь в осознании этого

материала. Воспринятый материал включается учащимися в имеющийся арсенал представлений и знаний. Сюда же относятся знания и о способах деятельности и её корригирования.

Далее осуществляется руководство познавательной деятельностью учащихся с сенсорно-физическими нарушениями в процессе усвоения способов применения знаний. Это усвоение доводится до уровня умений и навыков при помощи специальных упражнений, модифицированных средств наглядности и оригинальных способов восприятия материала. Работа с детьми, имеющими различные нарушения, ведётся по образцу (эталону) с определённой последовательностью и темповой нагрузкой.

После овладения умениями и навыками, усвоения особенностей восприятия материала учащиеся включаются в обычное русло изучения основ наук, у них формируется готовность к творческому применению усвоенных знаний, умений и навыков, к использованию различных методов обучения и др. Коррекционная работа на этом этапе может осуществляться и параллельно процессу изучения основ наук.

Одновременно со всеми этими этапами целенаправленно реализуется связь всех компонентов коррекционного обучения (содержания, методов, приёмов, способов и др.) с возможностями учащихся, потребностями и мотивами осуществления этой деятельности. Таким образом обеспечивается формирование отношения к изучаемому материалу и к самому процессу учения, обуславливается процесс становления школьника как личности.

Коррекционное воспитание обязательно включает в себя процесс формирования обобщённых знаний об «объекте отношения» (термин И.Я. Лернера), что позволяет учащемуся с нарушением развития правильно ориентироваться в различных условиях и ситуациях.

Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивает, что относится и к коррекционным процессам. Вместе с тем коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения пересматриваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта, им придаётся новый характер.

В ходе коррекционного развития накапливаются и изменяются состояние и свойства личности по мере того, как происходит усвоение им социального опыта. В ходе коррекционной работы развиваются умственная, физическая, нравственная саморегуляция, способность организовывать и регулировать свою деятельность, навыки социально-трудовой ориентировки.

В процессе коррекции, как и в общеобразовательной деятельности, обучение и воспитание должны идти впереди развития и строиться не только на завершённых циклах развития, но и на тех психических и физических функциях, которые ещё не созрели (или не полностью сформировались).

В отношении умственного развития эти идеи были сформулированы ещё в трудах Л.С. Выготского, который ввёл понятия о двух уровнях ребёнка: уровень актуального развития и зона ближайшего развития. Первый уже сложился в результате завершившихся циклов развития и находит своё выражение в самостоятельном решении ребёнком интеллектуальных и других

задач. Второй уровень – это состояние созревания процессов, на этом уровне ребёнок не может самостоятельно решать поставленные задачи, однако с помощью взрослого, в коллективной деятельности или по подражанию он с задачами справляется. Те есть то, что сегодня ребёнок делает с какой-то посторонней помощью, завтра он будет делать самостоятельно.

Таким образом, педагог-дефектолог при формировании зоны ближайшего развития всегда ставит перед учеником задачи, которые несколько выше уровня его подготовки, что активизирует деятельность ребёнка, направляет её на решение более сложных задач. Вместе с этим разрабатывается система коррекционных приёмов, которые делают учебный материал доступным для восприятия и усвоения, несмотря на нарушение слуха, зрения, двигательной активности у учащихся.

По мере того, как учащиеся под руководством педагога решают поставленные задачи, зона ближайшего развития актуализируется, и ученики в этой зоне справляются с предложенными задачами и упражнениями самостоятельно, без помощи педагога. Далее намечается новая зона ближайшего развития, с новыми, более сложными задачами обучения, воспитания и коррекции. В ходе учебно-воспитательного и коррекционно-восстановительного процессов эта зона также актуализируется. Намечается новая зона и так далее.

Обучение и воспитание идут впереди развития и с помощью коррекционных процессов как бы подтягивают развитие на новый качественный и количественный уровень.

Коррекционно-педагогическая работа пронизывает все компоненты образовательного процесса (обучение, воспитание и развитие).

В сложившейся практике педагоги-дефектологи не всегда правильно формируют зону ближайшего развития, определяя для неё лишь интеллектуальные задачи, не вполне учитывая процесс саморазвития детей с различными дефектами, принцип природосообразности развития ребёнка и др.

И очень важный вывод, который можно сделать на основании работ Л.С. Выготского (1956), более поздних исследований Л.В. Занкова и который очень важен для системы коррекционной работы, заключается в следующем: обучение и воспитание, опираясь не только на уже созревшие функции, но и на те, которые только созревают, двигают развитие вперёд.

Все эти идеи были высказаны для того, чтобы показать составные части коррекционной работы, их единство, определённую взаимосвязь и подойти к определению самого целостного процесса коррекции как прогрессивного и специфически целенаправленного. Но прежде чем давать определение постараемся схематически изобразить структурные компоненты системы, определив коррекцию как подсистему общего образования.

Если соотношение коррекционных компонентов изобразить графически и воспользоваться как основой той схемой, которая была предложена В.С. Ледневым для иллюстрации соотношения феноменов обучения, воспитания и развития в системе образования, то необходимо будет показать выведенное триединство коррекции.

В схеме В.С. Леднева обучение, воспитание и развитие показаны в виде трёх взаимопересекающихся окружностей, которые символизируют взаимосвязь этих трёх компонентов между собой.

Попробуем развить эту схему и показать графически систему специального образования, определив в ней место коррекции.

Во-первых, исходя из концепции специального образования (1989), коррекционно-педагогическая работа должна занимать центральное положение в системе, так как определяет дефектологическую направленность и сущность специфики учебно-воспитательного процесса.

Во-вторых, коррекция должна находиться на перекрёстке составных частей общего образования и в то же время иметь свои специфические оттенки (направленность) при осуществлении обучения, воспитания и развития аномальных школьников.

В-третьих, коррекция как условно самостоятельная система должна иметь самостоятельный выход на среду, так как она функционирует не изолировано, а в конкретных природных и социальных условиях. На этот важный аспект обращается большое внимание (особенно в последнее время) в связи с движением демократизации общества, милосердия и необходимостью социальной защиты детей с отклонениями в умственном и физическом развитии.

Среда выступает для коррекционно-педагогического процесса не компонентным элементом, а сферой окружения, куда он входит как составная внутренняя часть. Социальная и природная среда сказывается на всех уровнях рассмотрения процесса, но в разной степени. Прежде всего она обуславливает общественные цели специального образования: разностороннее развитие учащихся, социально-трудова (ре) абилитация, компенсация дефекта, усвоение социального опыта человечества в доступной форме и др.

На уровне действительности и конкретной разработки модели (проекта) специального образования должны учитываться все условия, вплоть до микросреды (численность популяции детей с данным дефектом развития, наличие учебно-производственных предприятий обществ инвалидов, их профилированность и др.).

На уровне учебников, учебной литературы, специальных программ, средств наглядности и методик помимо общих условий сказываются и региональные (набор учебных предметов, язык обучения, краеведческий доступный материал...)

На теоретическом уровне важно учитывать наиболее общие черты социальной сферы (хозяйственно-экономические условия, общественно-политические структуры, исторически сложившиеся традиции, духовная жизнь, уровень интеграции людей с нарушениями развития и др.).

При характеристике системы специального образования лиц с сенсорно-физическими нарушениями важно учитывать не только социальную, но и природную среду, которая влияет на развитие ребёнка, на становление и совершенствование биофизиологических процессов его организма (климатические условия, растительный и животный мир, экология и др.).

Понятие «содержание образования» по предложенной схеме будет определяться целевыми установками метасистемы, т. е. воспитание всесторонне и гармонически развитой личности. Коррекционно-педагогический процесс связан с этой целевой установкой и должен содействовать преодолению всех тех барьеров, которые связаны с нарушениями развития ребёнка. Вся система коррекционно-педагогической работы призвана реабилитировать (абилитировать) и социально адаптировать человека с психофизическими нарушениями к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным тружеником страны, который наравне с нормально развивающимися людьми может включиться в трудовую и общественную жизнь и приносить пользу обществу.

Благодаря осуществлению специально организованного учебно-воспитательного процесса целевая установка всей системы коррекции должна привести к определённой компенсации дефекта.

Таким образом, вся нейродинамическая перестройка, образование новых внутренних и межанализаторных функциональных связей, которые лежат в основе компенсации нарушенного развития органа, будут формироваться в процессе направленной коррекционной работы.

Предложенная схема, показывающая место коррекции в образовательном процессе, не застывшее и статичное формирование, а динамичная система, все компоненты которой обусловлены взаимосвязью и взаимозависимостью и находятся в постоянном движении. Основными факторами, которые определяют и направляют движение системы и её компонентов, являются: социальный заказ общества специальному образованию детей с нарушением психофизического развития и конкретные задачи, выдвигаемые к предметному преподаванию, к различным видам деятельности детей и к каждому отдельному занятию.

3. Сущность и особенности индивидуализации в процессе обучения детей с ОВЗ

Ведущей задачей образования в соответствии с ГОС является создание условий для воспитания, становления и формирования личности обучающегося, развитие его склонностей, интересов и способностей к социальному самоопределению. К окончанию школы ребенок должен овладеть базовой культурой, которая включает в себя духовно-нравственную, познавательную и эстетическую культуру, культуру труда и физическую культуру.

Для воспитания такой личности нужна особая педагогическая работа по выявлению и формированию интересов, способностей, склонностей каждого школьника. Весьма сложен путь многих учащихся, особенно воспитанников школ-интернатов, к духовной и нравственной зрелости.

Но вместе с этим каждый ребенок развивается в обществе, а конкретнее, в коллективе. Каждая личность играет важную роль в воспитании коллектива, но в это же время коллектив оказывает влияние на воспитание личности, на

формирование ее социальной компетентности - способности личности продуктивно сотрудничать с партнерами в группе и команде, выполнять различные роли и функции в коллективе.

Необходимо отметить, что общественные ожидания требуют наиболее полного раскрытия личностных особенностей каждого ребенка, испытания его сил в деятельности, связанной с предполагаемой профессией, ищут широкий спектр возможностей для реализации потребностей в общении и повышения социальной и коммуникативной компетентностей воспитанников. Эти требования также выполнимы при условии широкой индивидуализации процесса образования.

При этом на практике мы сталкиваемся с некоторыми противоречиями в воспитании. Так, формируя коллектив, воспитатель может выпустить из поля зрения отдельную личность. Другим противоречием является «борьба» между «хочу» и «надо», между «хочу» и «могу». Преодоление этих противоречий – между социальным и личностным - возможно именно при индивидуализации воспитания, при знании индивидуальных особенностей, направленности каждой личности, ее мотивов.

В соответствии с государственным стандартом основного общего образования одним из условий реализации образовательной программы определена индивидуализация процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников и тьюторов.

Индивидуализация обучения также является обязательным условием гуманизации и гуманитаризации образования. Индивидуализация представлена в современной педагогической науке и как учет индивидуальных особенностей (А.А. Кирсанов, И.Э. Унт и др.), и как современная стратегия обучения (М.А. Холодная), и как выбор учащимися индивидуальной образовательной траектории, ранняя профилизация и др.

Индивидуализация образования рассматривается в рамках новых концепций, прежде всего, в рамках концепции индивидуальности (О.С. Гребенюк) и концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, М.И. Рожков, Н.А.Тучинская и др.).

Концепция индивидуальности (О.С. Гребенюк) позволяет осуществлять индивидуализацию образования на основе знания сущностных сфер человека, знания его индивидуальности и личности в единстве.

Заслуживает особого интереса осуществление индивидуализации образования на основе компетентного подхода, который предусматривает формирование ключевых компетентностей (в том числе социальной) в процессе обучения и воспитания.

Т.М. Ковалева - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского педагогического государственного университета, президент Межрегиональной Тьюторской Ассоциации России в своих работах говорит о том, что существует принципиальное различие между процессом индивидуализации и индивидуальным подходом в образовании.

Индивидуальный подход – это подход, предполагающий, что педагоги подбирают в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка содержание и технологии обучения и воспитания; выявление проблемных или сильных сторон в развитии ребенка и определение путей коррекции или дальнейшего развития (Свирская Л.В.).

Так, индивидуальный подход в образовании направлен на поддержку эффективности самого процесса обучения и воспитания, и в этом случае педагог является главным звеном в образовательной системе: учитывая индивидуальные особенности каждого своего ученика, и затем, проведя анализ средней успеваемости, подготовки и успешности, педагог подбирает определенные формы, средства и методы обучения и воспитания не для отдельной личности, а для общей массы учащихся. В итоге, при индивидуальном подходе каждого конкретного ученика сравнивают не с самим собой, а сравнивают его достижения и успехи с достижениями и успехами других ребят в классе: «отстающий» ученик сравнивается со средне успевающим, которого в то же время сравнивают с отлично успевающим. Иными словам, отмечается прогресс не конкретной личности, а всего класса (группы).

Индивидуальный подход в воспитании предполагает организацию педагогических воздействий с учётом особенностей и уровня воспитанности ребёнка, а так же условий его жизнедеятельности

Получается, что при индивидуальном подходе субъектом процесса образования является педагог, именно он, опираясь на особенности своих воспитанников, выстраивает определенную программу образования, и что самое важное, не одного конкретного ученика, а всего класса, что в этом случае делает современное образование направленным на среднего ученика. И здесь дети являются объектом обучения.

В государственных образовательных стандартах в качестве основного принципа задекларировано «...построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования...».

В этом контексте именно индивидуализация выступает в качестве того процесса, при котором активным в выборе содержания своего образования становится сам ребенок. При индивидуализации позиция ученика становится активной, т.е. ученик выступает в качестве субъекта обучения.

Индивидуализация – это гармоничное взаимодействие взрослого (педагога) и ребенка по поддержке и развитию единичного, своеобразного - того, что заложено в данном индивиде от природы, и что он приобрёл в индивидуальном опыте.

Задача индивидуализации – это, прежде всего, научить ребенка самостоятельно управлять своей образовательной траекторией. И тогда педагог выступает уже как помощник, наставник, репетитор. При таком подходе педагог помогает воспитаннику выявлять и нарабатывать свои собственные

техники, приемы работы, необходимые в построении своей индивидуальной образовательной программы.

- Необходимо отметить, что принципиально отличаясь по сути, эти два понятия неразрывно связаны между собой, ведь в основе процесса индивидуализации лежит принцип индивидуального подхода: построение индивидуальной траектории обучения (воспитания) основывается на учете индивидуальных личностных особенностей и потребностей учащихся, что и позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка.

Индивидуализация образования основана на стимулировании стремления детей самостоятельно ставить цели и достигать их и предполагает (по О.С.Газман):

- индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства;

- создание условий для максимальной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

- поддержку человека в автономном, духовном саморазвитии, в развитии способности к самоопределению.

Принцип индивидуализации можно реализовать в разных масштабах: в рамках урока или воспитательного мероприятия через индивидуальный план; в рамках образовательного учреждения - через индивидуальную программу обучения или воспитания; в рамках образовательной среды через индивидуальную образовательную траекторию.

Говоря об индивидуализации образовательного процесса также важно знать и понимать составляющие понятия «индивидуальность» и на основе данных знаний уметь планировать и организовывать предметно-пространственную развивающую среду с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

4. Технологии индивидуализации в коррекционно-образовательной деятельности: метод проектов, портфолио, индивидуальная траектория развития, индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ограниченными возможностями здоровья

Существует ли двое детей, которые могли бы учиться и развиваться совершенно одинаково? Конечно, нет! Почему? Ответ очевиден. Во-первых, индивидуальные особенности не равнозначны. Во-вторых, разные семьи, разная среда, условия жизни семьи, в которой воспитывается ребенок. У детей заведомо разная социальная ситуация развития. Массовое образование никогда не дает ответ на вопрос: «Что именно послужило развитию ребенка?». Конечно, кто-то может возразить: - А что плохого в устоявшейся структуре, она никогда ни кому не мешала. Многие с этим согласятся. Но невозможно не признавать и не видеть значительных отличий в развитии и мышлении современных детей от

предыдущих поколений. Именно этот фактор становится отправной точкой для поиска новых путей решения проблем современного образования и воспитания. Меняется мир – меняются дети – необходимо менять подходы к образованию, искать образовательные траектории, отвечающие индивидуальным потребностям каждого ребенка и обеспечивающим его гармоничное развитие, успешную адаптацию и социализацию в обществе.

Одним из решений в данной ситуации является индивидуализация образовательного процесса, направленная, прежде всего, на преодоление несоответствия между уровнем, который задают образовательные программы, и реальными возможностями каждого воспитанника.

Рассмотрим подробнее возможные пути и средства реализации индивидуализации воспитательного процесса в школе-интернате в контексте формирования социальной компетентности и социализации воспитанников.

Педагогическая технология индивидуализации в контексте формирования социальной компетентности воспитанников вариативна и поэтапна, включает следующие компоненты:

- сбор информации об индивидуальных и личностных особенностях детей;
- анализ результатов воспитательной работы (итоговый, промежуточный) и перспективное планирование индивидуальной работы с детьми по социально-личностному развитию;
- использование различных форм и методов индивидуализации и социализации в образовательном процессе;
- организация педагогического пространства для индивидуализации и социализации детей;
- индивидуальная коррекция имеющихся социально-личностных проблем ребенка.

Метод проектов как средство внедрения индивидуализации в воспитательную работу.

Образовательная система в республике в настоящее время переживает эпоху реформирования, на смену сложившимся представлениям об организации образовательного процесса в детском саду сформулированы новые ориентиры. Некогда господствующую модель вытесняет индивидуализированное обучение, соответствующее принципам государственного образовательного стандарта: «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования».

Меняются образовательные ориентиры и меняются требования предъявляемые к качеству образовательных услуг. Для обеспечения качественной составляющей воспитательно-образовательного процесса уже недостаточным является владение лишь методиками организации занятия. Необходимым условием становится использование инновационных подходов к построению образовательной деятельности, ориентированной на включение ребенка в образовательный процесс.

Сегодня в практику работы школ-интернатов внедряется множество инновационных методов, направленных на индивидуальное сопровождение воспитанников. Одним из наиболее результативных, уже подтвердившим свою эффективность, остается метод проектов.

Именно проектная методика позволяет на основе полученных воспитателем в ходе воспитательной работы, бесед, диагностики и анализе сведений об интересующих ребенка вопросах, увидеть его склонности и способности. Основанный на личностно-ориентированном и компетентностном подходах к обучению и воспитанию, метод проектов развивает познавательный интерес к различным областям знаний и сферам жизнедеятельности, способствует формированию у ребенка навыков сотрудничества. Тематика проектов в воспитательной деятельности используется самая разнообразная, в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей детей, особенностей классного коллектива, и, конечно, воспитательных целей и задач.

Использование метода проектов позволяет каждому ребенку раскрыться творчески и личностно, развить любознательность, привить интерес к исследовательской и экспериментальной деятельности.

Важный момент - реализация потребности в утверждении личности в коллективе. Дети зачастую склонны действовать «напоказ», соперничать между собой, использование проектной методики позволяет решить эту проблему: так, дети, с удовольствием и достоинством презентуя и защищая свои проекты, совершенствуют социально-коммуникативные навыки. Таким образом, очевидна значимость проектной деятельности по отношению к ребенку. Участие в проекте помогает ему осознать свою значимость, ощутить себя полноправным участником событий, проявить индивидуальность, сформировать коммуникативные навыки и нравственные качества.

Индивидуальная траектория развития воспитанника.

Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика. Изучение и поддержка индивидуальной образовательной траектории – основная ценность личностно-ориентированной школы, где все дети равны по возможностям и различны по способностям. (И.С. Якиманская)

Индивидуальная траектория развития – это целенаправленная дифференциальная программа, обеспечивающая ребенку выбор в развитии и реализации личностных качеств (самоопределение, самореализацию) при педагогической поддержке.

Ценность индивидуальной траектории развития состоит в том, что она позволяет каждому, на основе реализуемой самооценки, мотивации, формировать и развивать ценностные ориентации, творческую индивидуальность. Индивидуализация образования и воспитания обеспечивает разностороннее развитие личности школьника, позволяет формировать навыки самообразования и самореализации личности.

Создание условий для реализации индивидуальной траектории развития учащегося дает возможность педагогу использовать различные механизмы, адекватные современным условиям, формы и подходы, обеспечивающие

развитие личности учащихся и их социализации, учитывающие готовность детей к успешному овладению знаниями, умениями и навыками, индивидуально-психологические особенности, состояние здоровья, социальное положение воспитанников. Создание системы дополнительного образования и внеурочной деятельности позволяет сформировать воспитательную среду, которая будет обеспечивать воспитанникам школы-интерната творческое развитие и предоставит им свободу для самореализации.

Структура индивидуальной траектории развития включает следующие компоненты:

- 1) целевой (постановка целей);
- 2) содержательный (обоснование структуры и отбор содержания вариативных учебных программ, программ внеурочной и воспитательной деятельности);
- 3) технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания);
- 4) диагностический (определение системы диагностического сопровождения);
- 5) организационно-педагогический (условия и пути достижения педагогических целей);
- 6) результативный (формулируются ожидаемые результаты).

Таким образом, этапы проектирования индивидуальной траектории развития могут быть представлены следующим образом:

- 1) определение потребностей и мотивов;
- 2) постановка цели;
- 3) разработка содержания индивидуальной траектории развития;
- 4) определение технологического инструментария;
- 5) определение направлений диагностического сопровождения учащегося;
- 6) определение условий, обеспечивающих достижение цели;
- 7) обсуждение результатов и корректировка.

Индивидуальная траектория, как правило, развития разрабатывается для:

- детей, не усваивающих основную общеобразовательную программу образования;
- детей, требующих коррекции поведения и морально-личностных качеств;
- детей, с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;
- одаренных детей.

Алгоритм работы воспитателя по созданию индивидуальной траектории развития ребенка:

1 этап. Выбор: Коллегиальное решение для работы по построению индивидуальной траектории развития; обоснование цели разработки индивидуальной траектории.

2 этап. Наблюдение:

- Наблюдение за ребенком в организованной взрослым деятельности;
- Наблюдение за ребенком в свободной деятельности;
- Беседа о склонностях и предпочтениях ребенка с педагогами;

- Беседа о склонностях и предпочтениях ребенка с родителями (законными представителями) при наличии таковых.

3 этап. Диагностика:

- Определение «проблемных» и «успешных» зон развития (углубленное диагностическое обследование, проводится совместно с коллегами и узкими специалистами – социальным педагогом, психологом);

- Построение траектории с ориентированием на зону ближайшего развития ребенка – при участии ребенка;

- Подбор методик, определение методов и приемов работы.

4 этап. Работа:

- Подбор индивидуальных заданий

- Связь с родителями и педагогами

- Домашние задания

- Корректировка задач, методов работы с ребенком

5 этап. Контроль:

- Отслеживание результатов прохождения траектории (промежуточное и итоговое);

- Фиксация результатов (промежуточных и итоговых);

- Анализ результатов (промежуточных и итоговых), на основании его – внесение корректив в траекторию, подведение итогов успешности реализации ИТР.

Портфолио индивидуальных достижений воспитанников. Смысловое значения термина «портфолио».

Этимология понятия «портфолио» имеет свою давнюю историю и разностороннюю направленность. Оно появилось в Западной Европе еще в XV-XVI вв. Архитекторы эпохи Возрождения представляли заказчикам готовые работы и наброски своих строительных проектов в особой папке, которую называли «портфолио». Документы, представленные в этой папке, позволяли составить впечатление о профессиональных качествах претендента.

В настоящее время термин «портфолио» достаточно часто применяется в финансовой системе для обозначения состояния ценных бумаг предприятий или частных владельцев. Если рассматривать его шире, то можно заметить, что оно имеет в целом обозначение всех представленных достижений фирмы.

У фотографов и фотомоделей этот термин обозначает альбом с фотографиями.

В повседневной жизни «портфолио» представляют как:

- визитную карточку (совокупность сведений о человеке, конкретной организации, учреждении);

- досье (собрание документов, образцов работ, фотографий дающих представление о предлагаемых возможностях и услугах);

- портфель учебных и профессиональных достижений человека.

Стефановская Т.А. рассматривает технологию «Портфолио» как организацию педагогического процесса, как совокупность действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между компонентами

педагогического процесса, а также организацию педагогического процесса в соответствии с конкретной теоретической парадигмой.

По определению Г.К. Селевко, технология «Портфолио» есть «система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам».

Мейер Д. дает следующее определение: технология «Портфолио» - это целенаправленный продукт и коллекция работ обучающихся, демонстрирующая их усилия, прогресс, достижения в одной или более предметных областях различной направленности.

Таким образом, процесс постижения смыслового значения термина «портфолио» позволяет увидеть множество различных направлений, трактовок и характеристик, но общепринятого варианта данного понятия пока не установлено.

Идея создания и использования портфолио в сфере образования возникла в середине 80-х годов в Соединенных Штатах Америки. Далее, после Америки и Канады данная идея становится все более популярной в Европе и Японии. Уже в начале XXI века идея портфолио получает широкое распространение и реальное практическое применение в России. Еще совсем недавно в российском образовании портфолио принято было рассматривать как продукт деятельности выпускника «на выходе» конкретной образовательной ступени, а также степень готовности педагога к профессиональной деятельности, представленной в «портфеле» («папке специалиста»).

В педагогической литературе отечественными учеными также представлены различные подходы к определению данного понятия. Согласно позиции Е.Е.Федотовой, Т.Г.Новиковой, А.С. Прутченковой термин «портфолио» трактуется как «учебный портфель», что определяет целенаправленное собрание работ обучающихся, определяющих усилия и потенциал, развитие и достижения в одной или нескольких образовательных областях в соответствии с учебным планом.

Таким образом, «портфолио» – это отчет или портфель достижений, с помощью которого фиксируются, накапливаются и оцениваются индивидуальные достижения обучающегося в определенный период его обучения при определенных условиях.

Современное российское образование трактует данный термин как «папку индивидуальных достижений обучающегося или педагога».

Педагогическая идея портфолио предполагает:

- смещение акцента с недостатков знаний и умений обучающихся, на конкретные достижения по данной теме, разделу, предмету;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- доминирование самооценки по отношению к внешней оценке.

Образовательная технология «Портфолио» и возможность ее применения в учебно-воспитательном процессе.

Технология «Портфолио» – это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов ребенка в определенный период его обучения.

Портфолио позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной.

Портфолио нечто большее, чем просто папка ученических работ, это – заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения обучающегося в различных областях.

Именно технологический подход позволяет рассматривать «Портфолио» как педагогическую технологию.

Технология «Портфолио» способствует решению педагогических задач:

1. Поддерживать у детей высокую мотивацию к образовательному процессу.

2. Формировать у детей умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

3. Поощрять активность и самостоятельность воспитанников, расширять возможности образования и самообразования.

4. Развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности детей, формировать адекватную самооценку.

5. Содействовать индивидуализации образования.

6. Определять количественные и качественные индивидуальные достижения.

7. Максимально развивать познавательные и креативные способности детей, реализовывать их творческие способности и познавательные интересы.

8. Создавать предпосылки и возможности для успешной социализации воспитанников.

В настоящее время в отечественном и зарубежном образовании портфолио является одной из наиболее часто применяемых разновидностей технологий, ориентированных на результат.

С помощью портфолио как педагогической технологии, достаточно эффективно можно отслеживать сформированность ключевых компетенций и компетентностей обучающегося и педагога как современного человека XXI века (Дутко Н.П.).

Классификация портфолио: обязательные элементы, виды, типы портфолио.

Некоторый практический опыт показывает, что сегодня существует достаточно много взглядов и подходов к созданию портфолио как ведущего показателя и главной оценки системы качества образования. В связи с этим для расширения диапазона возможностей эффективного использования технологии «Портфолио» опытные педагоги охотно дают рекомендации не только по его содержанию, но и по структуре оформления, представлению защиты и др.

Для любой технологии и технологии «Портфолио» в том числе характерны наличие и взаимосвязь ведущих структурных компонентов: целевого,

содержательного, организационного, экспертно-оценочного, которые и образуют целостную систему.

Следовательно, рассматривать ее необходимо комплексно в тесной взаимосвязи с каждым из указанных компонентов. Вместе с тем важно учитывать тип, вид, цель и результат будущего портфолио, поскольку соотношение цели и результата способны констатировать реальную картину в целостной системе оценки качества образования школьника, педагога, а также всего образовательного учреждения.

Все разнообразие видов портфолио определяется разными факторами, обуславливающими целесообразность его создания:

- цель формирования самого портфолио;
- возрастная категория исполнителей участников, которой предстоит его создать;
- тип и вид учебного заведения, которое представляет свой продукт предметного и/или профессионального образования обществу;
- и целью его использования.

Одним из важных моментов успешной работы по созданию портфолио является разработка индивидуальной программы деятельности составителя с конкретными этапами и графиком по ее реализации.

По целям она может быть: стратегической и/или тактической.

Во временном отношении - краткосрочной и долгосрочной и т.д.

Типы и виды портфолио:

- по ведущим субъектам образования: портфолио ученика (воспитанника), педагога, семьи;
- по видам деятельности каждого субъекта:
 - портфолио ученика (воспитанника) с конкретной профильной направленностью;
 - портфолио учителя-предметника с конкретной предметной направленностью;
 - портфолио классного руководителя;
 - портфолио педагога дополнительного образования;
 - портфолио педагога-организатора;
 - портфолио социального педагога;
 - портфолио-методист,
 - портфолио-исследователь,
 - портфолио по работе с одаренными детьми.
- в зависимости от конкретных целей обучения:
 - портфолио документов;
 - портфолио достижений;
 - рефлексивный портфолио;
 - комбинированные варианты, соответствующие поставленной цели (проблемно-исследовательское, портфолио-антология, презентация.)

После определения цели решаются вопросы основных и специфических компонентов портфолио, процесса его оценки, внешнего оформления и обсуждения.

Структура портфолио должна быть логичной, содержательной, целесообразной, состоять из нескольких разделов, оставаться разнообразной и легкой для восприятия и осознания достижений субъекта любого возраста.

Портфолио должен включать три обязательных элемента:

1. Сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания данного документа.

2. Содержание портфолио с перечислением его основных элементов

3. Самоанализ и прогноз или план на будущее, для придания портфолио упорядоченности и удобства при пользовании заинтересованными лицами: педагогами, родителями, другими обучающимися, администрацией и др.

Варианты использования портфолио могут быть самыми различными и широкими по назначению:

- инструмент для обсуждения результатов обучения и личностного развития ребенка среди других учеников, родителей, педагогов;

- подготовка и обоснование целеполагания будущего профиля, выбранного учащимся;

- документ, индивидуальная карта ребенка, в которых отражено его развитие, система отношений и результаты самовыражения;

- показатель собственных изменений, представленных в различных формах рефлексивного анализа;

- сравнительная характеристика по установлению связи предыдущих и новых знаний.

Примерные продукты деятельности воспитанника.

В портфолио могут быть включены различные категории и наименования продуктов учебно-познавательной и воспитательной деятельности:

- работы ученика (классные самостоятельные и домашние работы, творческие работы);

- оригинальные решения или выполнение сложных занимательных учебных заданий по конкретной теме (по выбору ребенка);

- выполнение заданий самостоятельно сверх учебной программы;

- рефераты различной направленности и сложности;

- наглядные пособия, изготовленные по конкретной тематике;

- краткие эссе или резюме о прочитанной литературе по данной педагогом теме;

- дневник личностного роста ребенка;

- задания, составленные самим обучающимся по конкретной теме;

- фотографии, представленные по направления деятельности;

- описание проведенных мини экспериментов и лабораторных работ;

- аудио и видеоматериалы с выступлениями обучающегося;

- работы, имеющие интегративные связи со смежными дисциплинами;

- дипломы, поощрения, награды, благодарственные письма по конкретным предметам, за участие и победу в творческих конкурсах, спортивных соревнованиях и т.п.

В заключение раздела отметим, что кардинально меняющиеся условия современного рынка труда вносят существенные коррективы по отношению к

человеку к его профессионально-квалификационным характеристикам и выдвигают все новые и более жесткие требования к продукту его профессионального труда. В связи с этим основными морально-психологическими качествами работника становятся инициативность, самостоятельность, креативность, способность сотрудничать и взаимодействовать с другими субъектами общества, высокая мотивация к карьерному росту, повышению квалификации и профессиональному переобучению. Именно эти качества позволяют человеку быть мобильным и конкурентоспособным, а технология «Портфолио» как эффективный инструмент и ведущий показатель системы оценки качества образования позволяет наглядно представить целостную картину о степени сформированности личности как успешного, компетентного и делового человека.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

2.1 Особенности детей с нарушениями слуха

Выделяют две основные категории детей со стойкими нарушениями слуха: *глухие и слабослышащие*.

Глухие дети могут реагировать на голос повышенной громкости около уха, но при этом без специального обучения не понимают слова и фразы. Для глухих детей использование слухового аппарата или кохлеарного импланта обязательно. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Устная речь этих детей самостоятельно не развивается, поэтому они включаются в длительную систематическую коррекционно-развивающую работу. Основными направлениями такой деятельности являются: развитие речи (лексической, грамматической и синтаксической структуры), развитие слухового восприятия, в том числе речевого слуха, и формирование произношения. В единстве с формированием словесной речи (в устной и письменной формах) идет процесс развития познавательной деятельности детей и развития всех сторон личности ребенка.

Слабослышащие дети имеют разные степени нарушения слуха (легкую, умеренную, значительную, тяжелую) - от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов, особенно на занятиях и уроках, определяется специалистами (врачом-сурдологом и сурдопедагогом). Слабослышащие дети по сравнению с глухими могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Однако для полноценного развития речи этих детей также требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом, включающие вышеперечисленные направления слухоречевого развития.

Степени нарушения слуха

Согласно классификации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в области речевого диапазона частот выделяют 4 степени тугоухости:

I степень (легкая) — снижение слуха не превышает 30 дБ, возможно разборчивое восприятие разговорной речи громкости на расстоянии 5-6 м, а шепотной речи 0 до 3-х метров;

II степень (умеренная) — снижение слуха от 31 до 60 дБ, речь разговорной громкости воспринимается на расстоянии не более 3-х метров, ребенку трудно слышать обычную речь, не говоря о шепотной, что может повлиять на развитие языка, взаимодействие со сверстниками и чувство уверенности;

III степень (тяжелая)— значительное снижение слуха от 61 до 80 дБ, ребенок слышит только громкую разговорную речь на расстоянии не более 0,5 метра от ушной раковины;

IV степень (глубокая) — снижение слуха более 81 дБ, громкие звуки у ребенка воспринимаются как вибрации, полностью отсутствует восприятие разговорной речи.

На основе данной классификации диагноз «глухота» ребенку ставится при снижении слуха свыше 81 дБ. Измерить потерю слуха в процентах невозможно. Если вы плотно закроете уши пальцами, вы создадите себе пограничную, или минимальную потерю слуха. Вы поймете, что с такой потерей слуха вы сможете услышать, но звучание слов в разговоре будет нечетким, смазанным, и их значение будет трудно понять.

Дети с умеренной степенью нарушения слуха могут иметь в тишине «акустический пузырь» на расстоянии до 3-х метров, пропуская при этом до 25-40% от речевого сигнала. Даже небольшое количество фонового шума ухудшает разборчивость речи, так что 50% или более от сказанного ребенок не поймет. Ребенок с тяжелой потерей слуха будет иметь «акустический пузырь» еще меньших размеров — всего в несколько сантиметров от ушной раковины. Таким образом, расстояние очень важно для понимания и изучения новых слов.

Для коррекции нарушенного слуха используется слухопротезирование или кохлеарное имплантирование.

Слухопротезирование (электроакустическая коррекция слуха) - процесс подбора и настройки индивидуальных слуховых аппаратов, который осуществляет врач-сурдолог совместно с сурдопедагогом. Индивидуальный слуховой аппарат - это электроакустическое устройство, позволяющее усиливать и обрабатывать (в современных слуховых аппаратах с помощью цифровых технологий) звуки окружающего мира. Слуховые аппараты не являются «очками» для слуха, сразу корректирующими слух человека и формирующими речь. После слухопротезирования ребенку необходимы специальные систематические и длительные занятия с сурдопедагогом по развитию слухового восприятия и речи. При этом ребенок должен носить слуховые аппараты постоянно, чтобы иметь возможность все время слышать звуки и речь. Это обязательное условие для успешного его обучения и полноценного общения. Если аппараты подобраны и настроены правильно, то их постоянное использование не вызывает у ребенка дискомфорта и ухудшения слуха.

Существует еще один современный способ коррекции слуха – кохлеарное имплантирование – система мероприятий (диагностика, операция, подключение и настройка процессора, психолого-педагогическая реабилитация и коррекция) по восстановлению слухового ощущения путем непосредственной электрической стимуляции волокон слухового нерва (И.В. Королева, В.И. Пудов, Г.А. Таварткиладзе и др.). Кохлеарное имплантирование позволяет детям с тяжелой потерей слуха воспринимать звуки на значительном расстоянии, но также как и при слухопротезировании, обязательным условием

для этого являются систематические длительные занятия со специалистами по формированию слухового восприятия и развитию устной речи.

Дети с нарушениями слуха *воспринимают речь* окружающих тремя способами: слухо-зрительно, на слух, зрительно.

Слухо-зрительное восприятие устной речи - основное для детей с нарушенным слухом, осуществляется, когда они видят лицо, губы говорящего и «слышат» его с помощью слуховых аппаратов. Такой способ восприятия речи позволяет глухому/слабослышающему ребенку наиболее полно принимать информацию, что необходимо учитывать при проведении занятий, уроков и внеклассных мероприятий.

Слуховое восприятие - ребенок воспринимает речь, не глядя на собеседника, опираясь на возможности слухового анализатора. Доступен детям с незначительной степенью снижения слуха и кохлеарно имплантированным, которые прошли курс специальных коррекционно-развивающих занятий со специалистами. Для обученных детей с тяжелой степенью нарушения слуха, которые постоянно пользуются слуховыми аппаратами, такое восприятие возможно, но требует от них значительных усилий, поэтому не рекомендуется для частого применения педагогом в классе.

Зрительное (чтение с губ) - восприятие и понимание речи по артикуляции собеседника, без опоры на слух (без слуховых аппаратов, кохлеарных имплантов), сейчас практически не используется. Такое восприятие детьми речи собеседника затруднено, так как не все звуки можно «увидеть» по губам (например, звуки *М, П, Б* для ребенка «выглядят» одинаково и различить их можно только при «подключении слуха»).

Неслышащие/плохослышащие дети не всегда понимают собеседника по ряду причин. Особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие губы, особенности прикуса и др.), маскировка губ (усы, борода, яркая помада и др.) и специфика продуцирования речи (нечеткая, быстрая речь и др.) значительно затрудняют понимание ее ребенком с нарушенным слухом.

Значение имеет место расположения говорящего по отношению к неслышащему/плохослышащему ученику и количество включенных в беседу людей. Например, восприятие речи собеседника, располагающегося спиной к источнику света, спиной или боком к ребенку, участие в разговоре двух или более собеседников - негативно скажется на понимании речи.

Особенности слуховых возможностей (неисправность слухового аппарата; неполное «слышание») и ограниченность житейского и социального опыта ребенка с нарушенным слухом (недостаточная осведомленность по общему контексту/теме разговора и влияние этого на понимание сообщения) также являются дестабилизирующими факторами при восприятии речи.

Особенности развития речи, словарный запас ребенка с нарушенным слухом также значительно влияют на его возможности в восприятии речи.

Глухие/слабослышащие ученики могут иметь следующие особенности речевого развития: нарушения произношения; недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и

написании слов. На лексическом уровне дети с нарушенным слухом могут иметь ограниченный словарный запас, неточное понимание и неправильное употребление их, зачастую связанное с неполным овладением контекстным значением. Недостатки грамматического строя речи, особенности в усвоении и воспроизведении известных речевых (грамматических) конструкций также могут вызвать сложности ориентировки на синтаксическом уровне, выражающиеся в трудностях восприятия глухими/слабослышащими учащимися предложений с нетрадиционным/инвертным порядком слов/словосочетаний и ограниченном понимании читаемого текста.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого недоразвитие речи создают своеобразие в развитии такого ребенка.

У детей с нарушением слуха могут проявляться особенности не только в речевом развитии, но и в развитии *познавательной* и *личностной сферы*.

Среди наиболее значимых для организации учебного процесса *особенностей познавательной сферы* выделяют следующие: сниженный *объем внимания* и низкий *темп переключения* - ребенку с нарушением слуха требуется определенное время для окончания одного учебного действия и перехода к другому. Кроме того, для детей рассматриваемой категории характерна меньшая устойчивость внимания и, следовательно, *большая утомляемость*, так как получение информации происходит на слухо-зрительной основе. В отличие от слышащего школьника, который в течение урока при чтении опирается на зрительный анализатор, при объяснении материала – на слуховой, ребенок с нарушением слуха постоянно задействует оба анализатора. Глухой/слабослышащий ученик испытывает серьезные затруднения в *распределении внимания* и не может одновременно слушать и писать.

Особенности памяти проявляются в возможном преобладании образной памяти над словесной, в зависимости уровня развития словесной памяти от лексического запаса неслышащего/плохослышащего ребенка, в меньшем объеме словесной памяти. Это требует гораздо больше времени на запоминание учебного материала, при этом достаточно часто преобладает механическое, а не осмысленное запоминание.

У многих детей с нарушениями слуха в начальной школе *особенности мышления* выражаются в ведущей роли наглядно-образного мышления над словесно-логическим, в зависимости уровня развития словесно-логического мышления от развития речи учащегося.

Особенности развития эмоциональной сферы могут характеризоваться непониманием и трудностями дифференциации эмоциональных проявлений окружающих в конкретных ситуациях, в том числе и в связи с ограничениями в восприятии эмоциональной окраски речи, передаваемой интонацией. Узнавание и понимание эмоций у детей с нарушенным слухом тесно связаны со зрительным восприятием мимики собеседника, что часто без слухового подкрепления приводит к ошибочному или искаженному восприятию реальной ситуации.

У детей с нарушением слуха, может наблюдаться *обедненность эмоциональных проявлений*, связанная с неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение.

Среди *специфических особенностей формирования личности* необходимо отметить наличие у таких детей комплекса негативных состояний – неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка. Если ребенок воспитывался в пространстве стереотипов, запретов, ориентируясь на реакцию и оценку родителя, воспитателя, педагога (инструктивно-авторитарный подход), то этот комплекс может укрепиться. Реакция на новые обстоятельства (незнакомые задания, обстановку, незнакомых людей) может быть разной по форме, но в основе ее лежит боязнь ошибиться: уход, отказ от общения с незнакомым человеком – «Я не знаю, не умею, не могу», иногда капризы, «уход в себя» или агрессия.

У части глухих и слабослышащих детей необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка. Это объясняется тем, что с раннего возраста они находятся в зоне положительного оценивания своих достижений со стороны взрослых.

Отдельные школьники с нарушенным слухом могут проявлять агрессию, обусловленную (зачастую объективными) отрицательными оценками их возможностей со стороны учителя и одноклассников.

Глухие и слабослышащие дети бывают менее *социально зрелыми* (адаптированными в обществе), чем их слышащие сверстники: замкнуты, предпочитают общение с себе подобными, уходят от игр со слышащими сверстниками из-за боязни быть неуспешными.

Для неслышащего/плохослышащего ученика построить *межличностные отношения* особенно важно с педагогом, который является ведущим в формировании оценки одноклассников и самооценки на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов. Приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками может привести к нарушению социальной коммуникации, повышенной раздражительности, невротическим реакциям.

Учитель общеобразовательной школы, начиная работать с глухими/слабослышащими учениками, должен помнить об особенностях их познавательного и личностного развития для наиболее эффективной организации образовательного процесса.

При поступлении в общеобразовательное учреждение дети с нарушениями слуха имеют разный уровень психического и речевого развития, который зависит от степени снижения слуха и времени его возникновения, адекватности медицинской коррекции слуха, наличия своевременной, квалифицированной и систематической психолого-педагогической помощи, особенностей ребенка и его воспитания в семье.

Глухие и слабослышащие дети имеют *особые образовательные потребности*, возникшие в результате нарушения слуха: развитие и использование остаточного слуха в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение слухо-зрительному, слуховому и

зрительному восприятию обращенной речи говорящего человека и различным формам коммуникации; развитие всех сторон речи и восполнение недостатка знаний об окружающем мире, связанного с ограничением возможностей; формирование социальной компетентности и навыков поведения в инклюзивном образовательном пространстве; развитие потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы; формирование способности к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию и многое другое.

Учитывая *особые образовательные потребности* детей с нарушениями слуха, учитель должен быть готов к выполнению обязательных правил:

сотрудничать с сурдопедагогом и родителями ребёнка;

стимулировать полноценное взаимодействие глухого/слабослышающего ребенка со сверстниками и способствовать скорейшей и наиболее полной адаптации его в детском коллективе;

соблюдать необходимые методические требования (месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом; требования к речи взрослого; наличие наглядного и дидактического материала на всех этапах урока; контроль понимания ребёнком заданий и инструкций до их выполнения и т.д.);

организовать рабочее пространство ученика с нарушением слуха (подготовить его место; проверить исправность/работоспособность слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.);

включать глухого/слабослышающего ребёнка в обучение на уроке, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не задерживая при этом темп проведения урока;

решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; проверять понимание ребёнком обращенной речи, заданий, текстов; исправлять речевые ошибки и закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; развивать связную речь ученика; оказывать помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов и т.д.).

Для включения ребенка с нарушенным слухом в общеобразовательное учреждение необходимо создать *специальные условия*:

нормативно-правовая база;

материально-технические, кадровые и методические ресурсы;

социально-нравственный потенциал всех участников образовательного процесса.

Нормативно-правовая база на сегодняшний день находится в процессе становления, доработки и структурирования. Тем не менее, для администрации и сотрудников образовательного учреждения особенно важной является работа с локальными актами школы: составление положений о школьном консилиуме, формы договора с родителями и т.д.

Материально-технические ресурсы для включения ребенка с нарушенным слухом в общеобразовательную школу (архитектурная среда учреждения,

организация рабочего пространства ребенка с нарушенным слухом в классе) необходимо подготовить заранее.

Кадровые ресурсы являются одним из важнейших условий в процессе включения глухого/слабослышащего ребенка в общеобразовательную школу. Специальная подготовка учителей общеобразовательной школы, обучение администрации (заместителей директора), наличие в учреждении координатора по инклюзии и тьютора обеспечивает преемственность и развитие адаптивной среды в школе на всех ступенях (начальной, средней и старшей). Во многом успешность получения образования, психологический комфорт в коллективе слышащих детей зависит от работы специалистов сопровождения (сурдопедагог, логопед, специальный психолог, социальный педагог).

Методические ресурсы включают необходимый для обеспечения инклюзивной практики учебно-методический комплекс (учебные программы, учебники, пособия, справочники, атласы, тетради на печатной основе (рабочие тетради), хрестоматии, включенные в Федеральный перечень).

В процессе обучения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе необходимо использовать не только основную образовательную программу, но и адаптированные, коррекционные и индивидуальные образовательные программы.

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) составляется психолого-педагогическим консилиумом, определяет содержание и формы построения образовательного процесса для ребёнка с нарушенным слухом в соответствии с его реальными возможностями, особенностями развития и образовательными потребностями. ИОП включает несколько компонентов:

образовательный, разработанный по основной и адаптированной (программы для специальных (коррекционных) школ 1 и 2 вида) образовательным программам;

коррекционный, включающий направления, приемы, методы и формы коррекционно-развивающей работы специалистов сопровождения (учителя-дефектолога (сурдопедагога), учителя-логопеда, специального психолога, социального педагога, медицинского работника) с глухими/слабослышащими обучающимся в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, полученной ребенком при прохождении медико-социальной экспертизы; рекомендации специалистов учителю и родителям;

воспитательный, предусматривающий формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса.

Консультативно-методическое сопровождение всех участников образовательного процесса возможно специалистами специализированного психолого-педагогического центра и/или специальных (коррекционных) школ 1 и 2 вида. Такая деятельность позволяет решать конкретные вопросы по созданию и внедрению индивидуальных образовательных и коррекционных программ, внедрять специальные технологии обучения и воспитания детей с нарушениями слуха в общеобразовательном учреждении.

Анализ и трансляция опыта включения детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения обеспечивает возможность обмена

информацией, совместного с другими педагогическими коллективами поиска эффективных методов, приемов обучения данной категории школьников.

Разработка, апробация и внедрение специальных методов, приемов и средств работы с глухими и слабослышащими детьми в общеобразовательных школах также способствует оптимизации программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Социально-нравственный потенциал всех участников образовательного процесса проявляется в наличие определенного, положительного отношения к включению детей, имеющих нарушения слуха, в школьное сообщество.

Формирование социально-нравственного потенциала возможно в условиях специально организованной работы, в процессе которой проводится выявление готовности всех участников к взаимодействию. Как свидетельствует опыт зарубежных и отечественных практик инклюзивного образования, отношение к глухим и слабослышащим школьникам со стороны ученического и педагогического коллектива находится между двух полюсов: жалость и полное неприятие. Очевидно, что и тот и другой тип отношений способствует неадекватному взаимодействию в образовательном процессе, требуют корректирующего вмешательства специалистов. На первых этапах работа строится только под руководством/при сопровождении опытных специалистов (сурдопедагогов, специальных психологов, социальных педагогов). В дальнейшем, школьное сообщество будет воспроизводить опыт взаимодействия самостоятельно, обращаясь к специалистам за консультациями в наиболее сложных случаях.

Включение детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения требует учитывать их разноуровневую подготовку на момент поступления.

2.2 Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

В работе с глухими/слабослышащими детьми наглядные методы являются наиболее востребованными, особенно на начальных этапах обучения. Наглядные методы предполагают использование пособий (плакатов, таблиц, схем, картин и т.д.), демонстрацию приборов, опытов, кинофильмов, компьютерных презентаций и т.д., обеспечивающих полисенсорную основу восприятия информации.

Дети с нарушенным слухом, благодаря компенсаторному свойству организма, опираются на слухо-зрительное восприятие, где зрению отводится значимая роль в получении информации. Поэтому учитель должен обращать внимание на визуальную составляющую своих уроков. Длительные устные объяснения педагога требуют от глухого/слабослышащего ребенка максимальной концентрации внимания, что приводит к быстрой утомляемости, сужению объема принятой информации и вызывает практическое выключение этих детей из учебного процесса.

Оптимальное восприятие, осмысление, усвоение материала возможно обеспечить только при расширении сенсорной основы обучения, подключении у детей с нарушенным слухом максимального количества анализаторов (слуховой, зрительный, кинестетический, двигательный и др.) при работе с информацией.

С учетом индивидуальных особенностей учеников, педагоги должны подбирать наглядные методы обучения, которые обеспечат объемное, комплексное, многоаспектное восприятие информации, повышающей качество усвоения учебного материала. Кроме того, опора на разные наглядно-чувственные основы позволит обучающимся приобрести как теоретические, так и практические навыки и умения, повлияет на развитие познавательной активности и мотивации к учебной и исследовательской деятельности, создаст здоровьесберегающий и комфортный режим в восприятии информации.

Возможно использование разнообразных наглядных методов.

Метод иллюстрации позволяет демонстрировать обучающимся иллюстрированные материалы и пособия: картины, плакаты, портреты, графики, диаграммы, чертежи, схемы, карты, макеты, атласы, изображения информации на учебной доске и пр.

Метод демонстрации состоит в том, чтобы показывать, как действуют реальные приборы или их модели, различные механизмы, технические установки. К данному методу относят постановку опытов и проведение экспериментов, а также демонстрацию различных процессов, свойств материалов, особенностей конструкций и приборов, разных коллекций (например, минералов, насекомых, художественных изделий, образцов материалов и т.д.).

Метод демонстрации обеспечивает восприятие, как внешних форм (характеристик), так и внутреннего содержания не только в статике, но и динамике их протекания, что очень важно для понимания учащимися глубинной сущности, законов, закономерностей и принципов их действия и существования, условий их порождающих. Разновидностью метода демонстрации следует рассматривать и экскурсии.

Широкое применение ИТ и постоянное развитие электронных носителей в школьном образовании привело к постоянно применяемому в учебной практике *видеометоду* - демонстрация материала с помощью фильмоскопов, кодоскопов, диапроекторов, киноаппаратов, телевизоров, видеомагнитофонов, компьютеров и т.п... Видеометод является одним из мощных источников воздействия на сознание и подсознание человека.

Использование видеоматериалов помогает за очень короткое время в сжатом, концентрированном виде представить большое количество информации, профессионально подготовленной для восприятия, помогает заглянуть в сущность явлений и процессов, недоступных человеческому глазу (ультразвуковое изображение, спектральный анализ, влияние радиоактивных элементов на протекание биологических, химических и биохимических процессов, протекание быстрых и медленных процессов и т.д.).

Данный метод может использоваться на всех этапах обучения как многофункциональный метод. Использование метода видеонаглядности создает благоприятные условия для повышения эффективности всего учебного процесса.

В условиях общеобразовательной школы при работе с глухим/слабослышащим ребенком необходимо подбирать различные наглядные методы, которые в условиях конкретного урока будут эффективными и позволят решить поставленные задачи, получить положительные результаты. Используя необходимую наглядность, педагог должен разъяснить цель демонстрации, акцентировать внимание на объекте и помочь детям удержать его в поле зрения, охарактеризовать свойства, показать разные его стороны, сделать соответствующий комментарий.

Использование наглядных методов требует учитывать особенности школьников с нарушенным слухом (меньший объем восприятия, его замедленный темп, неточности и др.) и применять доступные схемы, таблицы, приближенные к жизни, реалистические иллюстрации, при этом необходимо предварительно информировать ребенка о тематике, содержании и задачах просмотра, строго дозировать и структурировать предлагаемый материал.

Наглядный материал должен соответствовать психологической готовности учащегося с нарушенным слухом к его усвоению, учитывать возрастные и другие особенности. Текстовое сопровождение (письменные комментарии, аннотации, субтитры) наглядного материала оптимизирует его восприятие глухим/слабослышащим ребенком.

Объем, количество пособий, место и время их демонстрации должны согласовываться с темой, содержанием и структурой урока, ровно на столько, насколько это необходимо для самостоятельного восприятия и понимания информации учеником с нарушенным слухом. Важно отметить, что избыточный наглядный материал не способствует научению такого ребенка поиску и отбору необходимой информации в процессе урока и самостоятельного выполнения домашней работы. Глухой/слабослышащий обучающийся из-за чрезмерного стремления опираться на визуальную основу восприятия, может ограничиваться просмотром демонстрируемых единиц на уроке/дома, без осмысления и переработки полученной информации. Поэтому ребенка с нарушенным слухом надо учить пользоваться наглядным материалом в пределах необходимого.

Эффективность применения наглядных методов также во многом зависит от использования качественных наглядных средств (натуральных, изобразительных, символических) и приспособлений для их демонстрации (подъемных столиков, экранов, медиа техники и др.). Значимым является планирование продуманного и гармоничного использования наглядных средств на уроке, учет их различных дидактических функций и возможностей для комплексного применения и правильного соотношения наглядности и других источников информации. Кроме того, необходимо заранее подготовить четкие комментарии, обобщения информации, выделения главного в содержании и

т.д., предусмотреть активное включение учащихся в процесс поиска информации, решения задачи, составления комментариев и т.д. на их основе.

При демонстрации учебного фильма, если отсутствуют субтитры, учитель должен позаботиться о том, чтобы глухому/слабослышающему ребенку на слухозрительной основе воспроизводили звучащее на экране речевое сопровождение или необходимо предоставить покадровую письменную аннотацию.

Использование наглядных методов предусматривает обязательное речевое сопровождение.

Применение традиционных и инновационных наглядных средств в инклюзивном образовательном пространстве активизирует мыслительную и речевую деятельность ученика с нарушенным слухом, способствует повышению его познавательной активности в целом, формирует мотивацию общения со сверстниками, а также создает благоприятные условия для организации партнерского взаимодействия в ученическом коллективе.

2.3 Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

Практические методы обучения (метод упражнений, лабораторные и практические работы, игра и др.) также широко используются в процессе обучения детей с нарушениями слуха для расширения их возможностей познания действительности, формирования предметных и универсальных компетенций. Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет формировать у детей с нарушениями слуха сенсомоторную основу понятий об окружающем мире, более точно, полноценно воспринимать и осмысливать информацию, удерживать ее и перерабатывать.

Применение этих методов возможно с использованием таких приемов, как планирование выполнения задания, постановка цели, оперативное стимулирование, контроль и регулирование, анализ результатов, определение причин недостатков.

Внедрение практических методов требует учитывать особенности школьников с нарушенным слухом (меньший практический опыт, специфика понимания речи, возможное превалирование наглядных форм мышления и др.).

Для детей с нарушенным слухом важными среди практических методов являются упражнения - планомерные и повторяющиеся действия с целью овладения ими или повышения качества их реализации, в том числе и по развитию речи. Школьные упражнения условно можно разделить на три группы: подготовительные, тренировочные и творческие. Основная цель упражнений – систематическая отработка умений и навыков путем ритмично повторяющихся умственных действий, манипуляций, практических операций в процессе взаимодействия учащихся с учителем или в специально организованной индивидуальной деятельности. Для ученика с нарушенным слухом упражнения могут сопровождаться одновременным выполнением словарной работы, чтобы задание было выполнено осознано и

самостоятельно. В перспективе большинство практических приемов направлены на получение и усвоение знаний и на дальнейший перевод их в плоскость учебных и практических умений и навыков с последующим совершенствованием до репродуктивного и творческого уровня.

Работа с упражнениями начинается с формирования алгоритма учебных действий и поведения в процессе урока. Школьник с нарушением слуха учится ориентироваться на план урока; учитель на первом этапе адаптации школьника с нарушенным слухом предлагает алгоритмизированные инструкции, фиксирует внимание глухого/слабослышащего ребенка на начале действия и побуждает его к полноценному восприятию инструкции, анализу, обобщению и закреплению практического опыта в слове. Кроме того, ребенку предлагаются такие виды работ, как совместное с учителем/партнером чтение и выполнение задания; объяснение учителем/партнером и показ образца выполнения задания упражнения; самостоятельное чтение задания ребенком и развернутое объяснение своих действий в процессе его выполнения, сначала с учителем, затем в паре с партнером или в группе. Учителю необходимо помнить о своевременном отказе от алгоритмов и стереотипов в постадаптационный период, когда ребенок начинает справляться с пониманием инструкции и выполняет упражнения самостоятельно.

Наиболее трудным для ребенка с нарушенным слухом, придерживающегося подражательной манере поведения, является участие в лабораторных работах, где требуется самостоятельное проведение исследований и экспериментов. Чаще всего такой метод применяется при изучении химии, биологии, физики. Для неслышащего/плохослышащего ребенка лабораторная работа может проводиться индивидуально или в паре с учеником - партнером. Успешное участие ребенка с нарушенным слухом в проблемном лабораторном эксперименте требует определенной подготовки и отработанных навыков, как у него самого, так и у его одноклассников.

В процессе лабораторных и практических работ учитель не только направляет глухого/слабослышащего ученика на изучение объекта, но и сообщает о способах и приемах наблюдения, обследования, диагностики, в том числе в изменяющихся условиях, тем самым расширяя знаниевый и деятельностный компонент.

Использование дидактических, ролевых игр активизирует познавательную деятельность детей, стимулирует личностное развитие, позволяет построить адекватное взаимодействие ребенка с нарушенным слухом в классном коллективе.

2.4 Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) имеют наибольшую специфику в процессе обучения детей с нарушениями слуха и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Глухие/слабослышащие дети, обучающиеся в общеобразовательной школе, могут иметь следующие особенности речевого развития: нарушения произношения; ограниченный запас слов; недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов; неточное понимание и неправильное употребление слов; недостатки грамматического строя речи; ограниченное понимание читаемого текста.

Перечисленные особенности требуют соблюдения некоторых условий при использовании словесных методов: сопровождение устного высказывания учителя/учащихся письменными/схематическими/ визуальными материалами; привлечение внимания детей к теме урока, новым словам и определениям с помощью игровых приемов; алгоритмизированное на первых этапах и структурированное объяснение нового материала, представленное в виде коротких тезисов, перечней, схем и др. на индивидуальной карточке/на доске; смена деятельности обучающихся (узнавание, воспроизведение, применение), которая позволит избежать монотонности в изложении материала и предотвратит утомление; использование приемов, направленных на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения и т.п.; использование специальных коррекционных приемов, применяемых в сурдопедагогике при работе с детьми, имеющими нарушения слуха, в соответствии с различными языковыми уровнями (лексическо- семантический - слово; синтаксический - словосочетания и предложения; уровень текста).

Специальные приемы, направленные на расширение и пополнение словарного запаса детей с нарушениями слуха, раскрытие значений новых слов, уточнение или расширение значений уже известных, по мнению А.Г.Зикеева, можно разделить на группы: наглядные, вербальные и смешанные.

Наглядные приемы подразумевают использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок, изображений); демонстрацию слайдов, учебных фильмов; демонстрацию действий и создание наглядных ситуаций.

Вербальные приемы включают подбор синонимов (стужа - мороз, холод), антонимов (жара - холод); перефразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико- грамматическими средствами (затаился – сидел тихо, не шевелился; осчастливить – очень обрадовать); подбор определений (полусапожки – короткие, «неполные» сапоги); морфологический анализ структуры слова (солнцезащитный – защищающий от солнца); тавтологические толкования (кожаные туфли – туфли, сшитые из кожи); опора на контекст – незнакомое слово помещается в контекст, который позволяет детям самим догадаться о значении слова (отчизна – Наша Отчизна - Россия); использование игровых приемов для активизации усвоения лексического значения слова: «Замени словосочетания одним словом», «Третий лишний» и др.

Смешанные приемы используются при объяснении абстрактных понятий, например, юность бесшабашная: подбор иллюстраций (наглядный прием) и подбор синонимов - беззаботная, веселая, озорная (вербальный прием).

На синтаксическом уровне возможно использование упражнений в употреблении диалогических форм речи, которые играют значимую роль в успешном развитии речевого общения, в осуществлении самостоятельных контактов слабослышащих детей с окружающими людьми. Чтобы научить учащихся словесному общению, необходимо совершенствовать умение слушать и понимать диалогическую речь, ставить перед детьми цель — запомнить содержание того или иного разговора, реплики, вопроса и ответа на него. Эта задача достаточно сложная для слабослышащих/глухих детей и реализация ее требует определенной последовательности. Приведем примеры некоторых упражнений: повторение реплик учителя или одноклассников на уроке («Повтори, что я сказала»; «Повтори, что сказала Аня»); придумывание реплики к заданной ситуации («Ты приехал в незнакомый город. Тебе нужно попасть в музей. О чем ты спросишь прохожего?»); коллективное обсуждение задания (учащимся предлагается указать правильное предложение и аргументировать выбор - Грачи прилетели, потому что пришла весна. Пришла весна, потому что прилетели грачи); организация дискуссии по предложенной учителем проблеме («Быть щедрым хорошо», аргументы «за» и «против»); банк идей (организация коллективного обсуждения заданной проблемы, целью которого является найти рациональное/правильное в любом из предложений) и др.

Развитие описательно-повествовательной речи детей с нарушениями слуха происходит в единстве с обогащением лексикой и овладением грамматическими формами. В описательно-повествовательной речи используются наиболее сложные языковые средства. Развитие описательно-повествовательных форм речи требует применения различных методических приемов: подбор картинок, иллюстраций к предложению; подбор предложений, которые относятся к данной картине (например, к описанию весны); самостоятельное составление предложений и вопросов по картинкам, изображениям; описание картин с изображением помещений, пейзажей без действующих лиц, сюжетных картин по вопросам, плану, опорным словам и фразам; составление рассказов по серии картинок; составление рассказа о возможных предшествующих или последующих событиях по содержанию картинки.

Необходимым условием, обеспечивающим понимание содержания текста, является правильная организация чтения. В процессе раскрытия содержания любого произведения важно учитывать особенности понимания глухими/слабослышащими детьми читаемого текста.

Работа над содержанием произведения включает различные этапы, во время которых происходит формирование сознательности чтения и выработка активного отношения учащихся к читаемому тексту:

вступительная беседа с предъявлением наглядного материала с целью мотивации к чтению, введения в тему и активизации словаря;

самостоятельное чтение текста и проверка понимания содержания прочитанного в целом - используются ответы на вопросы по прочитанному тексту, комментированное чтение, демонстрация основных событий текста,

составление схем, конспектов, планов, поиск предложений в тексте по заданию учителя;

подробный анализ текста: выделение частей текста, составление плана, выбор из текста слов/выражений, характеризующих тему учебного текста, героя произведения (описание внешности, поступков, внутренних качеств), происходящее явление и т. п.:

устный пересказ и изложение в письменной форме содержания прочитанного.

2.5 Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с нарушениями слуха

Основу теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха составляют *общедидактические принципы*: сознательность и активность, систематичность и последовательность, наглядность, доступность, научность, прочность, связь теории с практикой, индивидуальный и дифференцированный подход, воспитывающий характер обучения.

Немаловажными являются условия реализации этих принципов, которые зависят от индивидуальных различий неслышащих/плохослышащих учеников; учреждения, где обучаются такие дети (малокомплектная школа, школа надомного обучения, образовательный комплекс и др.); форм организации процесса обучения (отдельный класс с ограниченным количеством учащихся, обычный класс с двумя-тремя «включенными» детьми); методов осуществления учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные и практические др.) и уровня профессиональной компетентности их педагогов (Н.М.Назарова и др.).

Обучение плохослышащих/неслышащих детей в общеобразовательном учреждении осуществляет педагог этого учреждения при поддержке специалистов (учитель – дефектолог (сурдопедагог), методист, специальный психолог, социальный педагог, логопед), оказывающих консультативную, коррекционно-развивающую, компенсаторную и методическую помощь.

Успешное решение образовательных задач во многом зависит от выстраивания необходимой для ученика с нарушенным слухом системы «обходных путей» обучения, позволяющей в соответствие с его образовательными потребностями обеспечить компетенциями для усвоения программы и успешной социализации в современном обществе.

Такая система предусматривает использование педагогом разнообразных методов, приемов, средств и форм организации обучения и воспитания детей с нарушенным слухом. Важным при этом является отбор, композиция и особая реализация их в условиях инклюзивного обучения. Общепедагогические методы применяются в сочетании друг с другом и с использованием специальных приемов и средств, что способствует формированию оригинальных образовательных технологий. Реализация их проходит с учетом основных трудностей в обучении данной категории детей: особенности в приеме, переработке, хранении и использовании информации, связанные с

ограниченными возможностями слухового восприятия, своеобразием речевого развития; специфика развития познавательной и личностной сферы.

Отбор, композиция методов и приемов для организации образовательного процесса ребенка с нарушенным слухом в инклюзивном пространстве определяется рядом факторов, важнейшими из которых будут: уровень готовности ребенка с нарушенным слухом к обучению в общеобразовательной школе; эффективность сотрудничества и взаимодействия учителя с сурдопедагогом и родителями ребёнка; компетентность и готовность родителей к систематической работе с ребенком дома во второй половине дня; степень адаптации глухого/слабослышающего ученика в детском коллективе и возможность организации партнерских взаимоотношений с одноклассниками; адекватность организации рабочего пространства учителя и школьника с нарушенным слухом; необходимость решения некоторых задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулирование слухо- зрительного внимания; коррекция речевых ошибок и закрепление навыков грамматически правильной речи; расширение словарного запаса и пояснение слов и словосочетаний; специальная помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов).

В процессе обучения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном пространстве и применение дидактических ресурсов возникают различные ситуации (в том числе и образовательные), которые педагог должен предусмотреть заранее, учитывая особенности таких школьников.

Представленные рекомендации позволяют организовать деятельность учителя по прогнозированию и преодолению трудностей ребенка с нарушенным слухом на уроке.

В связи с тем, что темп работы детей с нарушениями слуха замедлен, давайте больше времени для выполнения заданий, особенно письменных.

В любой ситуации обучения подавайте информацию таким образом, чтобы ребенок мог ее воспринимать обязательно с использованием своего зрения.

Каждая ситуация должна быть ситуацией общения в контексте осуществления какого-то общего дела, действия. Поэтому каждое новое слово, чтобы включиться в активную речь детей, должно мотивироваться конкретной ситуацией дела, общей со сверстниками работой.

В любой ситуации отдавайте приоритет самостоятельному выполнению заданий.

В любой ситуации включайте детей в диалог, обсуждение по поводу результатов и процесса их достижения.

При смене видов деятельности или задания убедитесь, что ребенок Вас понял(например, используйте прием «повтори, что ты будешь делать», «расскажи ребятам что надо сделать»).

Не допускайте повышенного уровня шума в классе, включайте в учебный процесс «минуты молчания», которые являются своеобразным отдыхом для слуха и будут полезны всем учащимся класса.

Повторяйте основные положения предлагаемого материала несколько раз, при этом просите ребенка с нарушенным слухом/всех учащихся повторять за учителем.

Ставьте вопросы четко, кратко, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание. Не торопите их с ответом, дайте время на обдумывание.

Во время беседы или урока используйте способы оперативной помощи ребенку с нарушением слуха: повторите фразу, напишите ключевое или непонятое слово; напишите всю фразу.

Используйте по максимуму площадь доски. Выносите часть учебного материала/новый словарь на школьную доску. Ребенку с нарушением слуха легче один раз увидеть, чем сто раз услышать. Используйте как можно шире иллюстративный материал.

Ребенок с нарушением слуха обязательно должен иметь возможность поворачиваться к говорящему, это не нарушение дисциплины, а необходимость (зрительная поддержка восприятия звуковой информации).

Если отвечают одноклассники или беседа на уроке ведется в режиме диалога/полилога, обращайтесь внимание глухого/слабослышающего учащегося на говорящих (установка постоянно поворачиваться к ним лицом) – это оптимальные условия восприятия речи (слуховое и слухо- зрительное восприятие).

Формы организации обучения и воспитания детей с нарушенным слухом также являются значимой составляющей в условиях инклюзии.

В рамках сложившейся в школе традиционной классно-урочной системы можно рекомендовать более активное использование таких *форм* работы с детьми, имеющими нарушения слуха, как групповые, подгрупповые, работа в парах и индивидуальные занятия.

Безусловным расширением возможностей глухого/слабослышающего ребенка будет использование нестандартных уроков в форме деловых/ролевых игр, пресс-конференций, урока - КВН, урока-конкурса, урока-концерта, интегрированного урока и учебно-практического занятия. Огромный потенциал имеет самостоятельная работа ребенка с нарушенным слухом над исследовательскими или творческими проектами (под руководством учителя) и их защита.

Дидактические материалы нацелены на помощь в решении образовательных (расширять понятийный аппарат; формировать предметные и универсальные компетенции) и воспитательных (формировать инклюзивную культуру учреждения; способствовать социально- образовательной адаптации глухих и слабослышающих детей) и коррекционно-развивающих (совершенствовать навыки восприятия и воспроизведения устной речи и т.д.) задач. Решение этих задач невозможно без использования в учреждении специального оборудования и специальных дидактических ресурсов: создание информационного пространства в школе; открытие специальных кабинетов для отдыха/релаксации и коррекционно- развивающих занятий, организация учебного пространства классной комнаты.

Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения коллективного пользования детьми с нарушениями слуха

В современном образовательном пространстве применяются ассистивные технологии -устройства, программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности лиц с нарушениями слуха в процессе адаптации их к условиям жизни и социальной интеграции. Ассистивные технологии нацелены на то, чтобы «компенсировать» с помощью техники и технологий недостатки развития человека и, в дальнейшем, включить его в общество.

Ассистивные устройства для лиц с нарушенным слухом условно можно разделить на следующие группы: средства коррекции слуха индивидуального и коллективного пользования (слуховые аппараты, кохлеарные импланты, разнообразная звукоусиливающая аппаратура, FM-системы и др.); специальные тренажеры для развития слухового восприятия, совершенствования артикуляции, навыков чтения с губ; многофункциональные приборы для комфортного жизнеобеспечения (беспроводные устройства оповещения, приборы для подключения и использования гаджетов и др.); комплекс светотехнических и звуковых учебных пособий и аппаратуры.

Остановимся более подробно на технических средствах обучения *коллективного пользования*.

К современным средствам коррекции слуха коллективного пользования могут быть отнесены FM-технологии - вид беспроводной связи, применение которых в классе обеспечивает хорошую слышимость во всех звуковых ситуациях (шум, эхо в помещении, расстояние и др.) и передачу чистого, без искажений сигнала непосредственно в ухо ребенка. FM-система используется совместно со слуховыми аппаратами и работают следующим образом: учитель говорит в микрофон передатчика (петличный или подвесной), посредством радиосвязи FM-система передает его голос в FM-приемник ученика, соединенный со слуховым аппаратом. В зависимости от цели и задач урока передатчик может также располагаться в центре группы детей и передавать речь всех ее участников.

Миниатюрные многочастотные FM-приемники и передатчики помогают глухому/слабослышащему ребенку воспринимать голос учителя на значительном расстоянии, получать удовольствие от учебы и взаимодействия с одноклассниками. FM-системы также дают детям с нарушением слуха возможность смотреть телевизор/ видеофильмы на комфортном для окружающих уровне громкости и успешно общаться по телефону.

Современная индустрия звукоусиливающего оборудования предлагает также новые приборы для школ, основанные на технологиях звукового поля. Эта технология обеспечивает максимально однородное распределение звуковых волн в замкнутом пространстве, усиливает голос преподавателя и помогает ученикам (с нормальным и нарушенным слухом) воспринимать чистый, высококачественный сигнал, равномерно распространяющийся по площади классной комнаты, слышать и понимать речь, уменьшает нагрузки на голосовые связки преподавателей.

Комплексы светотехнических и звуковых учебных пособий и аппаратуры активизируют процесс обучения и обеспечивают наглядную конкретизацию изучаемого материала в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания.

Главная задача учителя заключается в том, чтобы сделать информацию доступной и интересной для ребенка с нарушенным слухом, помочь ему увидеть за формулами, таблицами и т.п. настоящие живые явления природы.

Технические средства обучения условно можно разделить на следующие виды: пассивные, активные и интерактивные. В процессе обучения детей с нарушениями слуха возможно и рекомендуется использование всех технических средств с учетом специфических особенностей данной категории учащихся.

Пассивные технические средства обучения (обучающие машины и компьютеры, а также средства программированного обучения) дают возможность получения визуальной и звуковой информации, которую педагог использует в процессе обучения в том порядке, которого требует конкретный урок. Современное образование характеризуется тем, что впервые за всю историю развития педагогики появилось поколение средств обучения, функционирующих на базе информационных и коммуникационных технологий.

К группе активных технических средств обучения следует отнести: тренажеры, обучающие компьютерные программы; технические средства статической проекции (диапроекторы, установки полиэкранных фильмов, установки стереопроекции, голограммы и др.); звукотехнические устройства (стереомагнитофоны, микшеры, эквалайзеры, стереоусилители, лингафонные классы, диктофоны и др.).

Группа активных технических средств обучения предполагает опосредованное предъявление информации, при этом организует и стимулирует индивидуальные и коллективные формы учебной деятельности, а также позволяет проводить контроль этой деятельности.

Интерактивные технические средства обучения – это обучающие программы, которые дают возможность менять и формировать в процессе обучения его содержание и обладают адаптивной методикой информационного взаимодействия с обучаемыми. К интерактивным техническим средствам обучения относятся современные технические средства, которые обеспечивают взаимоадаптивное взаимодействие обучающего комплекса с обучаемыми.

Современное мультимедиа - компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, речь, видеоизображение, графическое изображение и анимацию. Мультимедиа объединяет в рамках одного документа или программы элементы, воздействующих на разные органы чувств и, таким образом, моделирующие реальный мир.

Направления использования мультимедиа в сфере образования детей с нарушениями слуха: видеоэнциклопедии; тренажеры; электронные лектории; персональные интеллектуальные гиды по различным научным дисциплинам;

системы самотестирования знаний обучающегося; моделирование ситуации до уровня полного погружения - (для развития коммуникативной компетенции, изучения иностранного языка) и т.д.

Мультимедийная аппаратура, представленная в образовательных учреждениях: мультимедиа-компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска.

Мультимедиа-компьютеры – компьютеры с совокупностью программных и аппаратных средств, позволяющие воспроизводить звуковую (музыка, речь и др.), а также видеoinформацию (видеоролики, анимационные фильмы и др.).

Мультимедийный проектор - высокотехнологичное электронно-оптическое устройство, позволяющее проецировать на экран видеосигнал с различных электронных носителей информации (от компьютера, видеомаягнитофона, сканера, видеокамеры (документ-камеры), цифрового фотоаппарата, флеш-карты и др.)

Интерактивная доска - инструмент, помогающий активизировать учебный процесс путем использования иллюстративного материала, усиления исследовательского подхода в обучении, возможности на доске осуществления действий по систематизации, обобщению, выделению главного, моделированию процессов и т.д.

Новые информационные технологии помогают глухому/слабослышащему учащемуся в реализации следующих возможностей: компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение больших объемов информации и легкий доступ к ней; автоматизация вычислительной и информационно-поисковой деятельности; интерактивный диалог; управление отображенными на экране моделями различных объектов, процессов, явлений; автоматизированный контроль; тренинг и т.д.

2.6 Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения индивидуального пользования детьми с нарушениями слуха

Организация индивидуального рабочего пространства ребенка с нарушенным слухом в классе предполагает наличие исправного слухового аппарата/кохлеарного импланта, улучшения акустики классной комнаты, выбор парты и партнера, оснащение класса мультимедийной аппаратурой.

Главным при создании рабочего пространства ученика с нарушенным слухом является наличие исправного слухового аппарата/кохлеарного импланта, которым активно пользуется ребенок. При необходимости возможно использование FM-системы (учитель-ребенок) для улучшения разборчивости речи в помещении класса.

Организация учебного пространства класса необходимо начинать с улучшения акустики классной комнаты (звукопоглощающие панели, шторы).

Кроме того, классная комната должна быть оборудована интерактивной доской, мультимедийным оборудованием, компьютером с колонками и

выходом в Internet, средствами для хранения и переноса информации (USB накопители), принтер, сканер.

Важным моментом в организации учебного пространства является выбор парты для ребенка с нарушенным слухом. Этот выбор осуществляется с учетом особенностей коррекции слуха ученика. Обычно рекомендуется первая парта (около окна или учительского стола) с организацией достаточного пространства, чтобы ученик с нарушенным слухом в условиях (речевого) полилога имел возможность поворачиваться и слухозрительно воспринимать речь одноклассников. Иногда целесообразно расположить ребенка так (справа/слева от учителя), чтобы его лучше слышащее ухо было максимально приближено к педагогу на уроке. Помощь в размещении ученика с нарушенным слухом в классе может оказать сурдопедагог.

Далее педагог (при непосредственной помощи специалистов – сурдопедагога, специального психолога, социального педагога) должен найти среди учеников класса партнера для глухого/слабослышащего ребенка. Первым партнером может быть ответственный, хорошо успевающий по основным предметам, имеющий достаточно четкую дикцию и правильную речь, добрый, отзывчивый, спокойный, внимательный ученик класса. Он будет сидеть рядом со школьником, имеющим нарушение слуха, помогать ему ориентироваться в учебном материале на уроке. С самого начала необходимо статус партнера сделать престижным в классе и впоследствии, возможна смена партнеров.

Для индивидуальных/групповых занятий в специальных кабинетах необходимо наличие мультимедийного оборудования (SMART-доска/SMART-столик/интерактивная плазменная панель с программным обеспечением к ним); мультимедийного компьютера с периферическими устройствами (колонки, микрофон, наушники, синтезатор и т.д.) и выходом в Internet; средства для хранения и переноса информации (USB накопители), принтер, сканер; беспроводные системы (FM-система); специальные аудиовизуальные приборы и компьютерные программы для работы над произношением и развитием слухового восприятия; музыкальный центр с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями, аудиокниги; дидактический материал для педагогической диагностики и оценки состояния и динамики развития слухового восприятия речи и неречевых звучаний, слухозрительного восприятия речи, произносительной стороны; наглядный дидактический материал по изучаемым темам (иллюстрации, презентации, учебные фильмы); специальная литература по сурдопедагогике и сурдопсихологии.

Методические рекомендации по проведению групповых коррекционных занятий с детьми с нарушениями слуха

Взаимодействие ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе имеет определенные трудности и специфику для всех участников:

Ребенок с нарушенным слухом может испытывать трудности восприятия и понимания устной текстовой информации при работе в условиях школьной кооперации (сотрудничества). Однако в процессе совместного выполнения задания он должен учитывать результаты труда предыдущего слышащего участника деятельности и построить свою работу так, чтобы она могла быть продолжена следующим, тоже слышащим исполнителем. Для глухого/слабослышащего ученика такая работа является достаточно сложной. Тем не менее, чтобы работать в команде, необходимо учиться устанавливать рабочие отношения со сверстниками и обеспечивать получение запрограммированного результата.

Школьники с нормативным развитием при осуществлении совместной деятельности могут испытывать собственные, личные психологические трудности в процессе корпоративного взаимодействия и при этом учитывать недостаточно успешное и «нединамичное» включение ребенка с нарушенным слухом в работу группы, осложняющее выполнение предложенного задания, и относиться к нему социально корректно.

Учитель, организуя и сопровождая совместную деятельность, должен понимать перечисленные трудности ученического коллектива и предусмотреть заранее способы их преодоления. Необходимо помнить, что на первом этапе организации работы в группах главное - создание, а в дальнейшем и поддержание, мотивации взаимодействия у учащихся, формирование необходимых навыков социального поведения, терпимости, позитивного отношения к отстающему товарищу и желания оказать адекватную поддержку и помощь.

Таким образом, организация режима кооперации ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками возможна в процессе учебной деятельности и с учетом выделенных трудностей.

На уроках учащимся в рамках выполнения заданий предлагаются ситуации кооперации, когда необходимо соотнести способы работы каждого участника деятельности с ожидаемым результатом, что и сформирует в дальнейшем умение выбирать наиболее оптимальные способы взаимодействия в совместной деятельности. Важно помнить, что главной целью сотрудничества является оказание поддержки любому входящему в состав мини-коллектива учащемуся для достижения решения поставленной задачи.

Организация успешного совместного выполнения задания в коллективе возможна при соблюдении пяти важных условий сотрудничества (Е.Г.Речицкая, С.А.Зуробьян, 2012г.): взаимобязательства и взаимоответственность; взаимодействие и взаимопомощь; взаимозависимость; взаимоотношения; взаимоконтроль. Опыт специалистов специальных (коррекционных) школ для детей с нарушенным слухом показывает, что учет учителями этих элементов при совместной работе на уроке приводит к положительным результатам.

Условия организации взаимодействия в учебном процессе реализуются следующим образом:

четкость планирования урока (определение его конкретных целей, понятные формулировки задания и выбор критерия оценки качества его выполнения);

организованное проведение (наблюдение за учащимся, сопровождение взаимодействия по заданной теме, стимулирование к достижению гармоничных совместных действий, направленных на решение задачи, устные опросы для экспресс-скрининга понимания темы, указания для коррекции хода урока, вмешательство в действия мини-коллективов, если это необходимо при нежелательных ситуациях);

оценка результатов (самими учащимися, самооценка, оценка своих товарищей, оценка и советы учителя, как по знаниям, так и по результатам взаимодействия, совместная рефлексия, умение учителя стимулировать учеников и вознаграждать их за успехи). Необходимо с первых дней кроме нормативной, типичной для общеобразовательной школы оценки для неслышащего/плохослышащего ребенка, особенно на начальных этапах, давать личностную оценку индивидуальных достижений («я сегодняшний лучше, чем я вчерашний»), без привязки к академическим нормам.

Практика показывает, чтобы учитель мог выстраивать урок с эффективной отдачей от всех учащихся, ему необходимо не только работать над пониманием и усвоением ими нового материала, но и над развитием их коммуникативной деятельности и индивидуальной рефлексии. Благодаря режиму постоянного сотрудничества (кооперации) учащиеся изучают не только дисциплины школьной программы, но и получают навыки межличностного общения и умение работать в команде. Ряд трудностей (недостаток опыта межличностного общения, отсутствие умения работать в команде, социальное иждивенчество (стремление «затеряться в толпе»), неоднородность задач, страх перед дискуссиями и публичными выступлениями), встречающийся в начале такой деятельности, в процессе целенаправленной работы начинает успешно преодолеваться. Важно подчеркнуть, что академическая и социальная успешность такого ребенка находится в прямой зависимости от сформированности у него навыков коллективной коммуникативной деятельности.

Организацию режима кооперации (взаимодействия) ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе необходимо проводить поэтапно, учитывая особенности обеих групп.

этап. Формирование инклюзивной культуры взаимодействия школьников с нормативным развитием и с нарушенным слухом. Учитель на уроках и во внеурочной деятельности формирует культуру взаимодействия детей. Так например, обычным школьникам рекомендуется рассказать об основных особенностях глухого/слабослышащего ученика, которые связаны с возможностями восприятия и воспроизведения речи: наиболее полное понимание обращенной речи при условии слухо-зрительного восприятия, когда ребенок видит лицо и губы собеседника; ухудшение понимания речи, когда собеседник использует громкий голос или кричит; ограниченные возможности восприятия речевой информации в шумных местах и больших помещениях (в

школьных коридорах, на игровой площадке, спортивном зале); ответы невпопад при неполном понимании вопроса; трудности понимания информации в условиях полилога и, следовательно, участия в нем; возможность использования альтернативных средств общения с неслышащим/плохослышащими; замедленная обработка информации и ответная реакция и т.п.

Учитель, работая с неслышащим/плохослышащим учеником, демонстрирует школьникам приемы и способы организации общения, побуждает учеников класса взаимодействовать с ним.

этап. Формирование понимания глухими/слабослышащими детьми устных и письменных указаний на уровне диалога/ полилога. На этом этапе идет развитие навыков общения через отработку на уроке технологий взаимодействия в группе (небольшие задания, предусматривающие совместный поиск недостающей учебной информации, анализ полученных результатов и др.). При этом учащиеся тренируются не только понимать устные и письменные указания, инструкции бытового, социального и учебного характера, но и быстро реагировать и адекватно рефлексировать на реплики товарищей.

этап. Формирование коммуникативной компетенции глухих/слабослышащих детей в режиме партнерских взаимодействий.

Перед организацией урока в режиме кооперации педагогу необходимо создать работающую связку: ученик-партнер и ученик с нарушенным слухом. Педагог среди учеников класса выбирает партнера для глухого/слабослышащего ребенка, который будет сидеть рядом со школьником, имеющим нарушение слуха, и помогать ему ориентироваться в учебном материале на уроке, взаимодействовать в процессе выполнения задания. С самого начала необходимо статус партнера сделать престижным в классе и, впоследствии, возможна смена партнеров. Налаженная связка повышает устойчивость у ребенка с нарушением слуха в адаптационных процессах и готовит к дальнейшей совместной работе в классе.

Одной из задач на этом этапе является обучение школьника с нарушенным слухом быстро реагировать (принимать задание, реплику, выполнять действие), ориентируясь на поведение партнера/одноклассников. Здесь важно научить слышащих школьников вовремя увидеть проблему с приемом информации у глухого/слабослышащего ученика и придти к нему на помощь.

этап. Формирование коммуникативной компетенции глухих/слабослышащих детей в режиме взаимодействий в группах. Педагог формирует группы по следующим схемам: в одной группе ученик с нарушенным слухом, его партнер и четверо разноуровневых учеников (сильный, средний, слабый); ученик с нарушенным слухом и его партнер в разных группах, при этом совместно с глухим/слабослышащим школьником в группе работают дети, расположенные к такому взаимодействию.

Работа в группе организовывается следующим образом:

учитель дает по одному заданию каждой группе (решение задачи/выполнение упражнений/чтение текста и т.д.) и помогает распределить

роли среди учеников (кто следит за активностью в данном коллективе, кто отвечает за культуру общения, взаимопомощь, взаимодействие);

наблюдает за деятельностью группы и работы ученика с нарушенным слухом, сопровождая организацию его взаимодействия с остальными, в рамках доброжелательной обстановки, спокойного и корректного обращения друг к другу;

отслеживает ход выполнения задания, включается в работу группы, когда необходимо оказание помощи;

участвует в обсуждении достигнутых результатов, проверке и оценке знаний учащихся группы и индивидуальных.

Методические рекомендации по организации взаимодействия в процессе работы в группах.

При постановке задачи, проведении инструктажа и объяснений учитель должен убедиться в том, что ученик с нарушенным слухом воспринял и понял задание. Ученик-партнер помогает плохослышащему/неслышащему товарищу своими действиями подсказать алгоритм действий.

При организации режима образовательной кооперации на уроках учитель должен помнить и выполнять следующие рекомендации:

содержание задания и инструкции должны быть доступны ученику с нарушением слуха для восприятия на слухо-зрительной основе;

перед началом работы важно проверить понимание учеником с нарушенным слухом содержания инструкции и задания, а в случае затруднения необходимо подключать ученика-партнера;

обязательно проверять результаты работы не только группы, но и ученика с нарушенным слухом. Такая проверка в начале может осуществляться в индивидуальном порядке.

В настоящее время существуют различные методики организации сотрудничества в детском (школьном) коллективе, но при включении в такой вид деятельности детей с нарушенным слухом процесс взаимодействия может существенно измениться.

Важно подготовить ученика с нарушенным слухом к такому взаимодействию и сформировать у него ряд необходимых умений и навыков в организации собственного поведения, которые вначале могут контролировать окружающие (учитель, партнер, ученики).

Таким образом, для успешной организации режима кооперации (взаимодействия) ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе необходимо координировать совместную деятельность, учитывать индивидуальные возможности каждого, оказывать поддержку каждому входящему в состав группы, основываясь на важных элементах сотрудничества.

Методические рекомендации по проведению индивидуальных коррекционных занятий с детьми с нарушениями слуха

Коррекционно-развивающее сопровождение глухих/слабослышащих учащихся направлено на преодоление возникающих у них трудностей включения в общеобразовательный процесс.

Такое сопровождение может осуществляться в двух направлениях. Первое направление - организация специальных индивидуальных и групповых занятий с неслышащими и плохослышащими школьниками, которые проводят сурдопедагог, специальный психолог и логопед. Второе направление осуществление коррекционно-развивающей деятельности учителем школы в процессе урока.

Организация специальных индивидуальных/групповых коррекционных занятий

Одним из главных специалистов в реализации этого направления является учитель-дефектолог (сурдопедагог). Специфика работы *сурдопедагога* в общеобразовательной школе заключается в том, что на индивидуальных и групповых занятиях он вырабатывает у детей с нарушениями слуха умение воспринимать речевой материал (работа над звуками, слогами, словами, предложениями, текстами) в специально осложненных акустических условиях (позиция говорящего, маскирующие шумы); закрепляет умение получать и анализировать информацию, адекватно и быстро отвечать по обсуждаемой в условиях диалога и полилога теме; формирует умение узнавать и понимать речевой материал по неполным слуховым данным, т.е. опираться на догадку. На занятиях, к которым сурдопедагог может привлекать слышащих одноклассников, формируются и совершенствуются навыки коммуникации глухих и слабослышащих школьников, отрабатываются правила, приемы и средства общения, построение и реализация моделей межличностного взаимодействия (диалоги, мини-диалоги, ролевые игры); вырабатывается навык контроля не только за своей речью, но и за речью товарищей.

Работа проводится на речевом материале предметных уроков по программе, которая разрабатывается индивидуально для каждого ребенка.

Логопедическое воздействие направлено на коррекцию и развитие устной и письменной речи и осуществляется по традиционным разделам работы: автоматизация, дифференциация звуков, развитие фонематического восприятия и интонационной стороны речи, совершенствование слоговой структуры слова, закрепление навыков языкового анализа и синтеза, уточнение, расширение и активизация словарного запаса, преодоление аграмматизма на всех уровнях, развитие связной речи; предупреждение и преодоление нарушений письма и чтения. При этом на занятиях применяются специфические (сурдопедагогические) приемы работы над устной речью глухих и слабослышащих учащихся, а содержание занятий является вариативным в зависимости от состояния слуха и уровня речевого развития ребенка.

Работа специального психолога направлена на развитие познавательных процессов, коррекцию эмоционально-волевой сферы, формирование социальных умений и совершенствование коммуникативных навыков у детей данной категории. Коррекционно-развивающая работа проводится психологом на индивидуальных занятиях, обязательных для всех детей, имеющих нарушения слуха, и групповых, в которых активно участвуют слышащие учащиеся.

Осуществление коррекционно-развивающей деятельности учителем школы в процессе урока.

Одной из наиболее значимых в инклюзивном пространстве форм организации учащихся на уроке является работа в режиме кооперации (взаимодействия) ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе. По данным последних психолого-педагогических исследований, многие школьники испытывают трудности во взаимодействии на кооперативной основе.

Социальная среда является не только источником воздействий, но и способствует тому, что школьник в ней становится активным участником в изменении и совершенствовании самой социальной среды. Во многом эта активная организованность зависит от того, как воздействуют на личность каждого учащегося взрослые (педагоги) и ученическое сообщество в целом.

Проблема речевого и коммуникативного развития слабослышащих/глухих учащихся с целью активизации дальнейшего взаимодействия со слышащими людьми всегда была одной из актуальных и сложных в сурдопедагогике. Особенности речи детей с нарушениями слуха не только на начальной, но и на средней и старшей ступени школы достаточно часто препятствует их кооперации со слышащими сверстниками.

По данным психолого-педагогических исследований и практических наблюдений речевая культура школьника во многом формируется через чтение и собственное «речепроизводство». При этом «речепроизводство» зависит не только от овладения определенным объемом научных знаний в процессе обучения, но и от умения действовать в режиме кооперации, диалога (полилога), координации, лежащих в основе любой совместной деятельности.

Непрерывное и компетентное участие родителей в образовательном процессе также становится составляющей в инклюзивном обучении детей с нарушенным слухом. Важным является адекватное включение родителей в образовательный процесс глухого/слабослышащего ребенка в общеобразовательное учреждение и формирование их компетентности. С одной стороны, многие дети интегрируются в общеобразовательную среду по желанию родителей, которые справедливо считают, что социализация детей/подростков с нарушением слуха в нормальной образовательной и социальной среде содержит огромный потенциал. С другой стороны, это включение часто проводится взрослыми формально, без надлежащей готовности как глухих/слабослышащих детей, так и самих родителей. В этом случае различные сложности испытывают все ученики класса, их родители, педагоги общеобразовательных учреждений. Часть родителей обучение и воспитание своего ребенка перекладывают на школу, следуя «иждивенческой парадигме»: «Наше (родительское) дело - кормить и поить, а ваше (школьное) дело - учить и воспитывать». Такой подход оказывает серьезное, негативное влияние на развитие ребенка с нарушенным слухом и сам процесс включенного обучения. Общеобразовательная школа на сегодняшний день не в состоянии успешно решать узко специфические коррекционные задачи и обеспечить всестороннее и полноценное развитие ребенка с нарушенным слухом. Другая не

менее значительная часть родителей, приложив огромные усилия и подготовив глухого/слабослышащего ребенка к общеобразовательной школе, завышают требования к нему, оказывают на него серьезное давление, что также негативно сказывается и на его развитии, и на обучении в общеобразовательном учреждении.

Безусловно, необходимо организованное специальными психологами и педагогами самое непосредственное и активное участие родителей в воспитании и обучении такого ребенка. Роль родителей в обучении ребенка с нарушенным слухом в условиях инклюзии является потенциально основной по определению, так как контактное индивидуальное время родителей со своим ребенком составляет в среднем 35 -40 часов в неделю. На сегодняшний день многие родители остро нуждаются в сопровождении со стороны специалистов (сурдопедагога, специального психолога, тьютора), которые и помогут в значительной степени формированию и развитию родительских компетенций, необходимых, в том числе, для помощи ребенку с нарушенным слухом в общеобразовательной школе.

Постоянно ребенок должен быть готов к взаимодействию с одноклассниками в сложной для него социальной ситуации, иметь возможность получать всю необходимую информацию (в том числе и не воспринятую на уроках), выполнять и отрабатывать сложные задания и т.д., что безусловно не возможно/затруднено без организации родительской поддержки.

Компетентная родительская поддержка должна быть направлена на преодоление трудностей ребенка в усвоении программного материала и формирование личностных качеств, позволяющих адаптироваться в любой социальной среде. При этом сами родители должны иметь непосредственную возможность консультироваться (в том числе, дистанционно) с учителем класса и со специалистами, занимающимися вопросами развития и коррекции таких детей. Во многом от построения сопровождения родителей будет зависеть адекватность сформированных у них родительских компетенций, умений и возможностей поддержать глухого/слабослышащего ребенка в школе. Такая направленная и систематическая родительская помощь ученику оказывается, как правило, во второй половине дня, в выходные, каникулы. Родители должны быть готовы работать с ребенком наравне с учителем и сурдопедагогом.

Учитель класса должен помочь родителям и пояснить, как излагается учебный материал по теме в классе. Специалисты (сурдопедагог, специальный психолог) объяснят, как организовать домашние занятия с ребенком и научить его самостоятельному выполнению уроков, какие коррекционные занятия и в какой форме следует проводить дома, сколько времени должны они занимать, как сделать отдых познавательным и развивающим для ученика и т.д. В старших классах родителей волнуют вопросы будущей профессий и умения адаптироваться к различным социальным средам (занятия в спортивной секции, учеба на производстве, находиться в гостях и т.д.), коммуникативная компетентность их подрастающего ребенка, умение налаживать контакты с другими людьми.

Таким образом, родители ученика с нарушенным слухом при сопровождении учителем класса и специалистами, принимая активное участие в воспитании и обучении ребенка, обеспечивают непрерывность инклюзивного образовательного процесса.

Методические рекомендации по обеспечению доступа детей с нарушениями слуха в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность

Обеспечению доступа детей с нарушениями слуха в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и создание адекватной архитектурной среды заключается в организации информационного пространства; акустической подготовки классных комнат, создании специальных кабинетов для отдыха/релаксации и коррекционно-развивающих занятий.

При создании «безбарьерной среды» необходимо помнить, что серьезной проблемой для детей с нарушенным слухом является получение информации, следовательно, в первую очередь в организации создается доступное для этих учащихся пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через визуализированные источники:

удобно расположенные и доступные *стенды* с представленным на них наглядным материалом о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасности, распорядках/режиме функционирования учреждения, расписании уроков, последних событиях в школе, ближайших планах и т.д.;

табло с «бегущей строкой»/мониторы на этажах, где может быть представлена актуальная на сегодняшний день информация;

световая индикация начала и окончания урока в классах и помещениях общего пользования (залы, рекреации, столовая, библиотека и т.д.), которая позволяет детям ориентироваться в учебном пространстве и самостоятельно организовывать свое рабочее время;

доступный интернет и телефон с функцией работы в режиме СМС – сообщений, предназначенный для контактов с родителями, сверстниками, учителями.

Не менее значимым в создании архитектурной среды учреждения является и акустическая подготовка классных комнат, нормализация акустики класса, где будет учиться ребенок со слуховым аппаратом/кохлеарным имплантом. В большинстве классных комнат школы присутствует эффект реверберации (эхо), что значительно снижает возможность слухо-зрительного восприятия речи учителя и одноклассников глухими/слабослышащими учащимися. Оборудование классной комнаты специальными звукопоглощающими панелями и шторами из плотного материала поможет решению данной проблемы.

Создание специальных кабинетов для отдыха/релаксации и коррекционно-развивающих занятий – обязательное условие здоровьесбережения учеников с нарушенным слухом.

Необходимо создать не менее двух специальных кабинетов:

комнату релаксации - специальное место для отдыха, в которой ребенок с нарушенным слухом может расслабиться и получить возможность «отключить» на время слуховой и зрительный анализатор;

звукоизолированный, оснащенный оборудованием кабинет (не менее 15 м²) для коррекционно-развивающих занятий сурдопедагога, психолога и логопеда.

При включении детей с нарушениями слуха в общеобразовательное учреждение необходимо помнить об обязательном оснащении класса мультимедийной аппаратурой (доска, проектор, компьютер с колонками и выходом в Internet, средства для хранения и переноса информации (USB накопители, принтер, сканер) и телевизором.

Слуховые аппараты для детей

Современные детские слуховые аппараты, разработаны при активном участии детских аудиологов, сурдологов и педиатров. Поэтому новейшие функции и технологии в детских аппаратах учитывают особые потребности детей с тугоухостью и помогают им нормально учиться, расти, играть, открывать новый мир. Для гармоничного развития ребенку необходимы все звуки: высокочастотные («ф», «с», «з», «ц», «ч», «ш»), также шум машин и стук шагов, чтобы сигнализировать об опасности.

В новых детских слуховых аппаратах ребенок получает доступ к окружающим звукам в формате 360° и может без труда различать осмысленный звук, нерелевантный, или раздражающий.

Технология OpenSound Navigator™ улучшает понимание речи в шумной обстановке на 30% лучше (в сравнении с аппаратами предыдущего поколения) и поддерживает случайное обучение, предоставляя вашему ребенку доступ к нескольким собеседникам в этой среде.



Рисунок 2 - Слуховые аппараты для детей

Особое следует выделить технологию Speech Rescue™ («Спасатель речи»), которая помогает в распознавании звуков на высоких частотах. Неслышимые ребенком высокочастотные звуки (шипящие согласные с, ф, ц, ш, щ, п) копируются в тот частотный диапазон, в котором слух ребенка сохранен лучше, и усиливаются многократно.

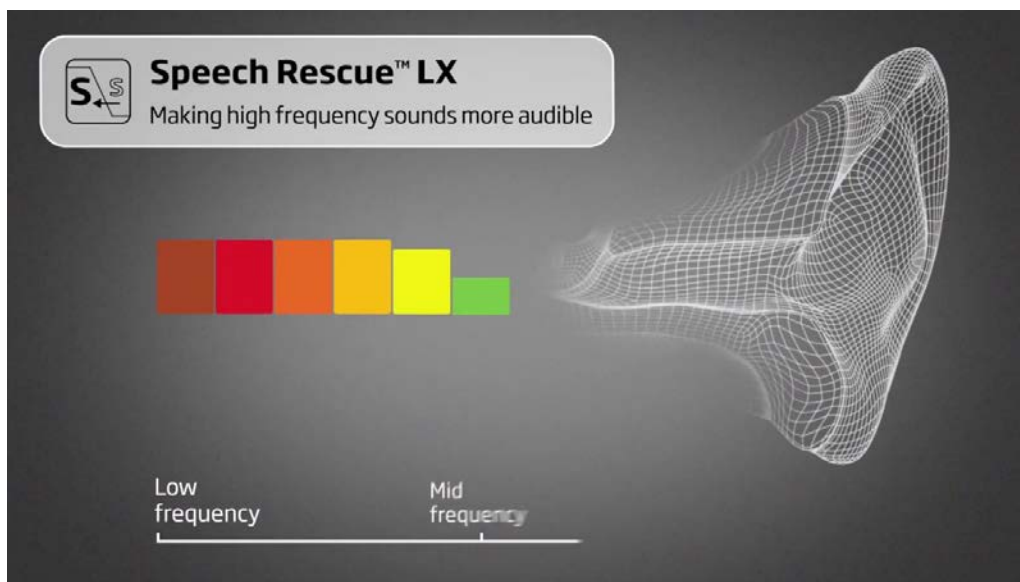


Рисунок 3 - технология Speech Rescue™

OpenSound Optimizer™ — уникальная технология, которая предотвращает при увеличении громкости появление свиста обратной связи, который знаком каждому пользователю слуховых аппаратов.

В современном мире дети и дню не могут прожить без электронных гаджетов, поэтому современные слуховые аппараты для слабослышащих детей легко соединяются со смартфонами и планшетами, и имеют маркировку Made for iPhone®, что означает прямое соединение с устройствами Apple. Дополнительные беспроводные устройства превращают слуховые аппараты ребенка в высококачественную гарнитуру, предоставляя доступ к беспроводной потоковой передаче музыки, фильмов, телефонных звонков и многого другого со смартфонов, планшетов и ноутбуков.

Корпус детских аппаратов создан с учетом активности растущего ребенка, протестирован на прочность и имеет степень защиты от пыли и влаги IP68.

Практическое задание к разделу 2 Современные специальные технологии образования детей с нарушением слуха

1. Письменно выполнить следующее задание:

Составление индивидуального коррекционного маршрута для ребенка с нарушением слуха (указать возраст)

При выполнении данного задания можно опираться на материалы данного раздела, а также на методические рекомендации по составлению программы. Выполненное задание должно быть в виде отдельного документа MS WORD

2. Подготовить реферата на одну из тем:

1. Нарушение слухового восприятия как препятствие овладению пространственной ориентировкой и социальной адаптации человека.
2. Роль зрительного восприятия в познавательных процессах.

3. Технические средства коррекции слуха.
4. Профилактика нарушений слуха
5. Новейшие разработки по коррекции слуха
6. Особенности психического развития детей с нарушением слуха

Выполненное задание должно быть в виде отдельного документа MS WORD

Методические рекомендации по написанию и защите рефератов

При написании реферата необходимо следовать следующим правилам: Раскрытие темы реферата предполагает наличие нескольких источников (как минимум 4-5 публикаций, монографий, справочных изданий, учебных пособий) в качестве источника информации.

- Подготовка к написанию реферата предполагает внимательное изучение каждого из источников информации и отбор информации непосредственно касающейся избранной темы. На этом этапе работы важно выделить существенную информацию, найти смысловые абзацы и ключевые слова, определить связи между ними.

- Содержание реферата ограничивается 2-3 главами, которые подразделяются на подразделы (например, 1.1)

- Сведение отобранной информации непосредственно в текст реферата, должно быть выстроено в соответствии с определенной логикой. Реферат состоит из трех частей: введения, основной части, заключения;

а) во введении логичным будет обосновать выбор темы реферата.

- актуальность (почему выбрана данная тема, каким образом она связана с современностью?);

- цель (должна соответствовать теме реферата);

- задачи (способы достижения заданной цели), отображаются в названии параграфов работы;

- историография (обозначить использованные источники с краткой аннотаций – какой именно источник (монография, публикация и т.п.), основное содержание в целом (1 абз.), что конкретно содержит источник по данной теме (2-3 предложения).

б) в основной части дается характеристика и анализ темы реферата в целом, и далее – сжатое изложение выбранной информации в соответствии с поставленными задачами. В конце каждой главы должен делаться вывод (подвывод), который начинается словами: «Таким образом...», «Итак...», «Значит...», «В заключение главы отметим...», «Все сказанное позволяет сделать вывод...», «Подводя итог...» и т.д. Вывод содержит краткое заключение по главе (объем 0,5 – 1 лист). В содержании не обозначается.

в) заключение содержит те подвыводы по главам, которые даны в работе (1-1,5 листа). Однако прямая их переписка нежелательна; выгодно смотреться

заклучение, основанное на сравнении. Например, сравнение типов политических партий, систем, идеологий и др. Уместно высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему.

Литература:

1. Логопедическая работа с детьми с нарушением зрения : учебное пособие [для вузов] / составитель И. А. Кувшинова ; Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова. - Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2019. - 1 CD-ROM. - ISBN 978-5-9967-1570-1. - Загл. с титул. экрана. - URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3944.pdf&show=dcatalogues/1/1530519/3944.pdf&view=true> (дата обращения: 17.01.2022). - Макрообъект. - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.

2. Мицан Е. Л. Лечебная физкультура в работе с дошкольниками, больными ДЦП [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е. Л. Мицан ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Режим доступа:

<https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3332.pdf&show=dcatalogues/1/1138451/3332.pdf&view=true>. - Макрообъект. - ISBN 978-5-9967-0994-6.

3. Мицан Е. Л. Психология детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Е. Л. Мицан ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2820.pdf&show=dcatalogues/1/1133040/2820.pdf&view=true>. - Макрообъект.

4. Мицан Е. Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Е. Л. Мицан ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2926.pdf&show=dcatalogues/1/1134556/2926.pdf&view=true>. - Макрообъект.

5. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / Т.Г. Неретина . – 2 изд. – М.: ФЛИНТА; МПСИ, 2010. – 376 с. - ISBN 978-5-9765-0127-0. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.phppl1_id=2417

6. Физическое развитие школьников с ограниченными возможностями: уч. пособие для студентов педагогических специальностей/ Е.Л. Мицан. - Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2015. – 95 с.

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

3.1 Особенности детей с нарушениями зрения

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Основная задача государства в сфере образования сосредоточена на создании образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья. Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования, решающих перечисленные задачи, является внедрение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий.

Под информационно-коммуникационными технологиями предлагается понимать комплекс объектов, действий и правил, связанных с подготовкой, переработкой и доставкой информации при персональной, массовой и производственной коммуникации. Особенное значение данная технология имеет при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения зрения.

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это «особые» дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития. По степени нарушения зрения и зрительных возможностей В.З. Денискина разработала следующую классификацию:

1 Слепые дети. У детей, относящиеся к данной категории, резко ограничены познавательная и ориентировочная виды деятельности. Острота зрения находится в диапазоне от 0 (0%) до 0,04 (4%) на глазу, зрение которого корректируется ношением очков. Также в данную группу входят дети с высокой остротой зрения. У таких детей сужены границы поля зрения (до 10-15 градусов или до точки фиксации). Важно отметить, что в зависимости от времени образования дефекта выделяют: во-первых, 14 слепорожденных детей с врожденной тотальной слепотой или ослепших в возрасте до трех лет. Слепорожденные не имеют зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях выпадения зрительной системы. Во-вторых, ослепшие дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте или на более поздних периодах развития.

2 Слабовидящие дети. Характерной особенностью детей, относящихся к данной категории, является выраженное снижение остроты восприятия зрительного анализатора, который является основным источником восприятия информации их окружающего мира. Зрительный анализатор используется в качестве основного источника по организации процесса обучения, получения навыков чтения и письма. Острота зрения у слабовидящих детей составляет: от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

3 Дети с пониженным зрением (пограничным зрением). Острота зрения у детей, относящихся к данной категории, составляет: от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу, зрение которого корректируется ношением специальных очков. Дети с пониженным зрением находятся между нормой и слабовидением. Основными причинами нарушения зрения могут быть органические и функциональные поражения зрительного анализатора [1]. При органических нарушениях (В.И. Белецкая, А.Н. Гнеушева, А.В. Хватова и др.) возникают структурные изменения в тканях глаза, сопровождающиеся ухудшением зрения. К болезням, вызывающим такие изменения, относят блефарит, конъюнктивит, катаракту, опухолевые заболевания глаза, атрофию зрительного нерва. При функциональных нарушениях (А.Н. Гнеушев, Л.И. Григорян, В.П. Жохов и др.) происходит изменение хода световых лучей, которые формируют изображение на сетчатке, поэтому такие нарушения в первую очередь представляют собой патологии рефракции и аккомодации, а именно: близорукость, дальнозоркость, астигматизм, косоглазие и т.п. Основными причинами образования нарушений зрения являются врожденные, приобретенные и наследственные (В.П. Ермаков, Г.А. Якунин, Л.И. Плаксина и др.). Охарактеризуем подробно причины образования зрительных нарушений. Врожденные: вызванные различными вирусными и инфекционными заболеваниями (грипп, токсоплазмоз и др.), нарушениями обмена веществ у матери во время беременности; обусловленные врожденными доброкачественными мозговыми опухолями (данные нарушения проявляются не сразу). Наследственные (генетические): наследственная передача некоторых дефектов зрения (уменьшение размеров глаз, катаракта, астигматизм и др.). Приобретенные: внутричерепные и внутри глазные кровоизлияния, травмы головы во время родов и в раннем возрасте ребенка; в связи с повышением внутриглазного давления; на фоне общего соматического ослабления здоровья ребенка; недоношенные дети с ретинопатией (снижение чувствительности сетчатки), при которой часто наступает тотальная слепота. По мнению В.Г. Петровой и И.В. Беляковой, у детей с нарушением зрения наблюдаются:

1) нарушения системы психической деятельности. Основными психологическими особенностями детей с нарушениями зрения, по мнению исследователей, являются: своеобразие эмоционально-волевой сферы, характера, чувственного опыта; снижение скорости, точности, дифференцированности зрительного восприятия; трудности в овладении сенсорными эталонами; трудности в игровой деятельности, воспитании, обучении, овладении профессиональной деятельностью; социально-бытовые проблемы, вызывающие психологический дискомфорт и негативные реакции;

своеобразие характера и поведения сказывается на развитии отрицательных черт: с одной стороны, неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции, с другой - повышенной возбудимости, раздражительности, переходящей в агрессивность; своеобразие мыслительной деятельности с преобладанием развития абстрактного мышления;

2) отклонения в приеме, переработке и использовании информации, поступающей из окружающей среды. Для решения проблем в сфере образования у детей с нарушениями зрения внедряются информационно-коммуникативные технологии, что способствует их полноценному развитию и благоприятной социальной адаптации. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Они могут использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при контроле знаний, при закреплении, при обобщении и систематизации материала.

Компьютерные технологии, доступные для использования в образовательном учреждении, условно разделяют на 3 основные группы:

- ИКТ - лечебно-профилактические;
- ИКТ - коррекционно-развивающие;
- ИКТ - учебные презентации.

Образовательная составляющая должна быть направлена на коррекцию отклонений в развитии, восстановление остаточных функций зрения, оздоровление детей, развитие всей компенсирующей системы (слух, осязание, мобильность и ориентировка в пространстве), формирование навыков самообслуживания.

Обучение детей с нарушениями зрения опирается на следующие основные принципы:

- широкое применение наглядности, адаптируемой к условиям восприятия (зрительного или осязательного);
- использование оптических средств коррекции зрительного восприятия;
- проведение специальной работы по ознакомлению с окружающим миром (экскурсии, наблюдения) при регулирующей роли речи как средства компенсации слепоты и слабовидения;
- развитие предметно-практических действий на основе поэтапного, пооперационного выполнения заданий (ручной труд, конструирование, лепка, аппликация и др.);
- организация преемственности между обучением в детском саду и школах-интернатах для детей с нарушениями зрения, между общественным и семейным воспитанием;
- создание оптимальных условий для зрительного восприятия (достаточная освещенность, удобное размещение детей, доступное расположение наглядного материала, регулирование зрительных нагрузок, организация коррекционных упражнений для зрения).

И.В. Роберт применительно к традиционному учебному процессу выделила следующие методические цели использования программных средств учебного назначения:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления;
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях; - развивать определенный вид мышления;
- усилить мотивацию обучения;
- формировать культуру познавательной деятельности и др.

Перечисленные задачи решаются с помощью различных информационно-коммуникационных средств: аппаратных (компьютер, проектор, фото и видеотехника, звукозаписывающие устройства, мультимедиа и т.п.) и программных (виртуальные конструкторы, тренажеры, комплексные обучающие пакеты, поисковые системы, интернет). Использование в обучении новых информационно-коммуникационных технологий позволяет формировать специальные навыки у детей с различными познавательными способностями и развивать ключевые компетенции учащихся. Наглядное отображение информации повышает эффективность образовательной деятельности. Внедрение современных технологий в образовательный процесс детей со зрительными дефектами позволяет развивать творческие способности, умение ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладение практическими способами работы с информацией; навык обмена информацией с помощью современных технических средств.

Кроме того, применение ИКТ позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Организация образования детей с нарушениями зрения на основе внедрения новых информационно-коммуникационных технологий связана с реализацией следующих основных принципов обучения:

1 Активизация самостоятельной познавательной деятельности, повышение ее эффективности и качества способствует созданию открытой системы обучения. Обучающимся предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения.

2 Интерактивность системы компьютерного обучения с использованием новых информационных технологий способствует получению информации вне зависимости от пространственных и временных ограничений, позволяет находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля, что создаёт условия для социальной реабилитации детей с нарушениями зрения.

3 Мультимедийность компьютерных систем обучения способствует активизации компенсаторных механизмов обучающихся на основе сохранных видов восприятия с учетом принципа полисенсорного подхода к преодолению нарушений в развитии (активизация внимания, пространственной ориентации, наблюдательности, коррекция логического мышления, зрительного восприятия, зрительной памяти, цветового восприятия).

Таким образом, можно выделить преимущества в использовании информационно-коммуникационных технологий при обучении детей с нарушениями зрения:

во-первых, визуализация предоставляемого учебного материала (сокращение времени на трансляцию учебного материала, увеличение объема продуктивных видов деятельности, создание интересных учебных и дидактических пособий, раздаточных, оценочных и тестирующих материалов);

во-вторых, преодоление имеющихся и предупреждение новых отклонений в развитии (концентрация внимания, развитие мышления, воображения, мелкой моторики);

в-третьих, индивидуализация коррекционного обучения (обеспечение каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной помощи);

в-четвертых, повышение мотивации и активизация познавательной деятельности учащихся (решение психолого-педагогических задач, повышение эффективности познавательной деятельности).

Использование ИКТ предоставляет возможность педагогам организовывать образовательный процесс (подбор материала, составление заданий, конструирование педагогических и коррекционных задач с учетом индивидуальных психолого-педагогических и возрастных особенностей детей). В современных условиях к учебникам предъявляются новые требования (наличие электронной версии). Следовательно, электронные учебные пособия могут использоваться в виде: презентаций; учебников, рабочей тетради; толкового словаря; справочника с учебными видеофильмами; тренажера для закрепления новых знаний; практического пособия.

Для образования детей с нарушениями зрения используют: брайлевский дисплей, программы невидимого доступа к информации (ScreenReader), синтезаторы речи (RHVoice), брайлевские принтеры (Embossing), аудиозаписи (DAISY), читающие устройства (SaraCE), тифлокомпьютеры, программы увеличения изображения на экране компьютера (MAGic), видеоувеличители (Toraz, Опух) и др.

Итак, следует отметить, что использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе позволяет: расширить спектр видов учебной деятельности, совершенствовать существующие и породить новые организационные формы и методы обучения детей с нарушениями зрения.

Процесс обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий способствует решению основной задачи коррекционного воспитания - развитие индивидуальности воспитанника, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе. Информационно-коммуникационные технологии повышают интерес детей к обучению, активизируют их познавательную деятельность, улучшают процесс усвоения материала и способствуют развитию образного мышления, ставя

перед ребенком и помогая ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность и ведущий вид деятельности.

3.2 Инновационные технологии в обучении с детьми с нарушением зрения

В процессе реализации практики инклюзивного обучения школьники с глубокими нарушениями зрения должны использовать учебные пособия наравне со своими одноклассниками. Вследствие того, что плоскочечатные издания не доступны для данной категории учащихся, необходимо выбирать альтернативные формы представления учебных материалов:

1. издания рельефно-точечным шрифтом Брайля;
2. цифровая аудиозапись;
3. электронные форматы хранения текстов TXT, RTF, DOC, DOCX, HTML;
4. рельефные изображения и наглядные пособия.

Выбор того или иного способа представления учебного материала зависит от многих факторов.

В частности, можно указать следующие:

1. Насколько данный формат представления учебного материала удобен для конкретного учащегося (группы учащихся);
2. Насколько адекватно можно представить материал учебного пособия в данном формате.

Так, например, географические карты и геометрические рисунки должны быть представлены в виде рельефных изображений; материалы по алгебре, физике и химии должны быть отпечатаны рельефно-точечным шрифтом Брайля; материалы по истории и литературе могут быть представлены в форме аудиозаписи или электронном виде (в некоторых случаях их необходимо представлять в рельефно-точечной системе Брайля).

1. Рельефно-точечная система Брайля

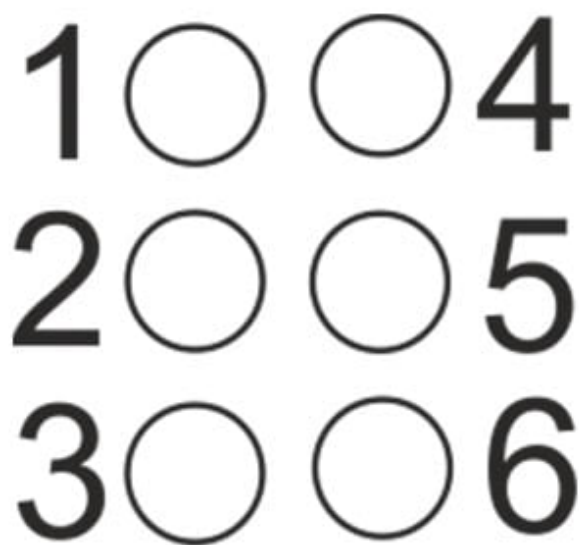
Рельефно-точечная система Брайля позволяет представить в доступной для незрячего форме информацию по всем изучаемым в школе дисциплинам. Несмотря на кажущуюся примитивность (всего 6 точек) в системе Брайля предусмотрены способы записи всех алфавитно-цифровых символов (русского, латинского и греческого алфавитов), нот и музыкальных знаков, а также сложных выражений и формул (математических, химических, физических и др.). Использование рельефно-точечной системы Брайля школьниками с глубокими нарушениями зрения играет особенно важную роль при изучении предметов естественно математического цикла и иностранных языков. Используя систему Брайля, можно сравнительно легко оперировать длинными математическими формулами, изучать правила грамматики языка или транскрипционные выражения, причем школьники изучают материал самостоятельно, т.е. "без посредника".

Написание текста по системе Брайля

Для обозначения букв Луи Брайль применял шесть точек, расположенных в три ряда и два столбца. Позднее появилась расширенная система Брайля – были добавлены ещё две точки.

Для записи символов шрифта Брайля используются особые письменные принадлежности – прибор и грифель. При письме точки прокалываются, поскольку читать можно только по выпуклым точкам. Главной особенностью шрифта по системе Брайля считается то, что текст следует писать справа налево, затем переворачивать и читать написанное уже слева направо.

Для читающего человека точки нумеруются по столбцам слева направо и по строкам сверху вниз. Для пишущего человека на перевёрнутой странице нумерация выглядит по-иному: точка 1 находится в правом верхнем углу, под ней – точка 2, в левом нижнем углу – точка 6. Параметры выпуклой точки в шрифте Брайля четко обозначены государственными стандартами. Используются три размера шрифта (крупный, средний, мелкий), но стандартным является крупный размер.



ПОРЯДОК НУМЕРАЦИИ

Рисунок 4 - Порядок нумерации в шрифте Брайля

⠠А ⠠Б ⠠В ⠠Г ⠠Д ⠠Е
 ⠠Ё ⠠Ж ⠠З ⠠И ⠠Й ⠠К
 ⠠Л ⠠М ⠠Н ⠠О ⠠П ⠠Р
 ⠠С ⠠Т ⠠У ⠠Ф ⠠Х ⠠Ц
 ⠠Ч ⠠Ш ⠠Щ ⠠Ъ ⠠Ы ⠠Ь
 ⠠Э ⠠Ю ⠠Я

КИРИЛЛИЦА

Рисунок 5 - Шрифт Брайля

При использовании традиционного (шеститочечного) шрифта Брайля можно записать 64 различных символа, расширенного (восьмиточечного) – 256 символов. Строчные и прописные буквы обозначаются специальными символами, которые ставятся перед нужной буквой. Для изменения начертания текста (жирный, полужирный, курсив), записи верхнего и нижнего индекса, математических символов действует несколько другое правило: один специальный символ ставится в начале текста, другой – в конце.

Использование рельефно-точечной системы Брайля, рельефных графических и наглядных пособий должно быть неотъемлемой частью внедрения инклюзивного образования. Без брайлевской литературы и рельефно-графических пособий дать качественное образование невозможно. Запись формул по математике, химии, физике и другим наукам в рельефно-точечной системе Брайля существенно отличается от записи формул плоским шрифтом. Самое существенное отличие состоит в том, что в системе Брайля все математические конструкции записываются линейно – слева направо, переходя со строки на строку. Для разделения частей формулы в системе Брайля применяется довольно сложная система признаков. Признак – это брайлевский символ, отличный от букв и цифр, определяющий логический смысл выражения, следующего за ним. Например, существуют признаки алфавита (русского, латинского и греческого), и для каждого алфавита определен признак малой и заглавной буквы; признак начала подкоренного выражения, признак показателя корня и признак конца корня; признак жирного

или курсивного шрифта и многие другие признаки. Следует заметить, что каждый признак – это один или несколько рельефно-точечных символов, он занимает место в строке и влияет на то, какая часть формулы уместится на текущей строке, а какая перейдет на следующую.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что:

1. Обучение детей с глубоким нарушением зрения невозможно без учебных материалов, отпечатанных рельефно-точечным шрифтом Брайля;
2. Рельефно-точечная система Брайля – это не просто закодированные с помощью шести рельефных точек буквы и цифры, а достаточно сложная система не визуального представления информации;
3. Для подготовки текстов к печати рельефно-точечным шрифтом Брайля нужны квалифицированные специалисты;
4. Для малотиражного издания учебных материалов рельефно-точечным шрифтом Брайля необходимо специальное дорогостоящее оборудование и специальная брайлевская бумага.

2. Цифровая аудиозапись

Аудиозапись также является одним из доступных форматов представления учебных материалов. Ее можно использовать для представления как гуманитарных, так и естественнонаучных материалов. Однако в первом случае этот формат имеет ряд преимуществ по сравнению с рельефно-точечной системой Брайля, тогда как во втором – он менее предпочтителен. Часто бывает полезно, прослушивая аудиозапись, вести дополнительный конспект материала. Использование аудиозаписи имеет следующие преимущества:

1. Сравнительно высокая скорость восприятия информации;
2. Портативность звуковоспроизводящих устройств и носителей информации.

Основным недостатком учебных материалов, представленных в виде аудиозаписи, является тот факт, что восприятие материала зависит от стиля чтения диктора (тембр голоса, интонация, ударения, индивидуальные особенности речи и пр.), диктор является "посредником" между учебным материалом и учащимся. А также невозможность использования аудиозаписи для формирования навыков чтения (в том числе на иностранных языках) и невозможность восприятия на слух сложных математических, физических и химических формул и теорем.

Процесс изготовления учебных материалов в виде аудиозаписи должен отвечать следующим требованиям:

1. Диктор обязан грамотно читать все научные термины, иностранные слова, выражения и математические, физические, химические формулы;
2. Для обеспечения необходимого качества запись должна осуществляться в студии или в условиях, максимально приближенных к студийным;
3. Аудио учебник должен позволять осуществлять навигацию по структурным элементам текста.

Навигация по структурным элементам текста дает возможность пользователю прослушать, например, предыдущий абзац или предложение,

перейти на начало необходимой главы или параграфа, прослушать сноску и т.д. Если запись представляет собой литературное произведение, то такая навигация не является обязательным условием. Но, если это учебник, то навигация совершенно необходима.

Для реализации возможности навигации по структурным элементам используется особый формат аудиозаписи DAISY. DAISY - Digital Accessible Information System (цифровая доступная информационная система) позволяет не только реализовать навигационные возможности, но и синхронизировать звуковое и текстовое представление информации. DAISY-книга может быть представлена как текст в электронном виде, как аудиокнига и как синхронизованная презентация текста и аудиодорожки. DAISY значительно упрощает работу с учебниками, особенно это касается точных наук, где неизбежно используются математические символы.

Существуют также программные решения – DAISY- проигрыватели, которые можно установить на компьютер или на мобильный телефон. Несмотря на все возможности, книги в формате DAISY достаточно компактны, например, на одном стандартном CD может быть записано до девяноста часов звука.

Специальные плееры эргономичны, кроме того, большинство моделей имеет ряд дополнительных полезных функций, таких как диктофон, mp3 плеер и прочее. Существует немало интернет-ресурсов, где можно найти множество литературы в формате DAISY.

Таким образом, электронная форма представления учебных материалов представляется наиболее простой в подготовке перед использованием слепыми учащимися. На базе образовательного учреждения возможно организовать подготовку таких материалов при условии следования выше приведенным рекомендациям.

3. Рельефные изображения и наглядные пособия

Рельефные изображения, являясь по своей сути средством наглядности, в тифлопедагогике рассматриваются как составная часть особого вида учебной деятельности — тифлографики (специальная графика). Программой общеобразовательных школ для слепых детей чтение рельефных рисунков рассматривается как один из видов занятий по изобразительному искусству. В связи с этим методика работы с ними определяется спецификой обучения учащихся умению «читать и понимать рисунок как произведение искусства» и практическими методами обучения рисованию, лепке, аппликации. Использование рельефных изображений как средства наглядности в общеобразовательных предметах. Рельефные изображения представляют собой большую и разнообразную группу пособий, различающихся по исходному материалу и способу изготовления, характеру используемых изобразительных средств, а также степенью обобщенности свойств предмета, структурным и композиционным построением изображения.

По способу изготовления рельефные изображения можно разделить следующим образом:

1. Матричный оттиск на пластиковой пленке;
2. Использование рельефообразующей бумаги;
3. Печать на бумаге для письма по брайлю;
4. Получаемые на мастике (прибор Семевского), на специальной пленке (прибор «Школьник»).

Основным правилом при создании рельефно-графических пособий должно быть соблюдение единства способа восприятия свойств предмета и отражения их в рисунке. Если в рисунке зрячих передаются зрительно воспринимаемые свойства натуральных предметов, то в рельефном рисунке должны быть переданы свойства предметов, воспринимаемых осязанием.

Использование рельефных изображений и наглядных пособий при обучении школьников с глубокими нарушениями зрения имеет ряд особенностей, в частности:

1. Каждый учащийся должен иметь индивидуальное пособие;
2. Преподаватель должен объяснить каждому учащемуся (и проконтролировать) правильное позиционирование пособия;
3. При необходимости, преподаватель должен показать и прокомментировать те или иные элементы пособия каждому из учащихся индивидуально.

4. Программы незрительного доступа к информации.

Программы незрительного доступа к информации (Screen Reader)- это специальные программы, позволяющие людям с нарушением зрения работать на персональном компьютере без визуального контроля. Эти программы по своему функционалу похожи на «зрячего ассистента», который отыскивает на экране текстовую информацию и либо прочитывает ее вслух, либо отображает на брайлевском (тактильном) дисплее. Наиболее распространенной в настоящий момент программой этого класса является JAWS for Windows американской компании Freedom Scientific (<http://www.freedomscientific.com>).

NVDA - это бесплатная программа экранного доступа для операционных систем семейства Windows, позволяющая незрячим пользователям работать на компьютере без дополнительных финансовых затрат на специализированное программное обеспечение. NVDA пока еще не может обеспечить столь же комфортные условия работы, как коммерческие программы незрительного доступа, однако, позволяет выполнять все основные операции, необходимые в процессе освоения школьных дисциплин.

Основные проблемы на пути к компьютерной грамотности незрячих людей:

Работа на компьютере пользователей с нарушенным зрением имеет множество значимых особенностей, поэтому требует специального подхода при обучении. К сожалению, методических разработок в этой области пока крайне мало.

Специализированные школы, вузы, курсовые программы, где преподают компьютерную грамотность для слепых, есть не в каждом городе и даже не в каждом регионе нашей страны.

А между тем основным условием успешного обучения слепых пользователей работе на ПК является особая подготовка учителя. К примеру, помимо традиционных тифлопедагогических знаний, учитель информатики специальных школ для детей с нарушением зрения должен в совершенстве владеть невизуальными приёмами работы, особым функционалом программы невизуального доступа и специальными методиками обучения.

Зачастую у сотрудников структур, ответственных за общую организацию и проведение работы по социальной и профессиональной реабилитации инвалидов, нет понимания важности применения компьютерных технологий в работе с незрячими и слабовидящими людьми. Многие из них не имеют представления ни о самих компьютерных тифлосредствах, ни о возможностях их применения.

Как результат — данные технологии остаются невостребованными. Необходима целенаправленная работа по формированию у специалистов социальной сферы адекватного представления о компенсаторных возможностях компьютерных тифлотехнологий.

Общаться по скайпу, переписываться в соцсетях, узнавать новости — это лишь малая часть тех возможностей, которые появляются у слабовидящего и незрячего человека благодаря компьютеру. Умение самостоятельно пользоваться ПК, путешествовать по всемирной паутине для слепого человека значит намного больше, чем для обычных людей и в каком-то смысле действительно расширяет горизонты. Тифлотехнические средства для компенсации нарушения зрения вы можете найти на нашем сайте

РАЗДЕЛ 4. СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

4.1 Особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Понятие «*нарушение функций опорно-двигательного аппарата*» (НОДА) носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение.

Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата представлены следующими категориями:

дети с церебральным параличом (ДЦП);

с последствиями полиомиелита в восстановительной или резидуальной стадии;

с миопатией;

с врожденными и приобретенными недоразвитиями и деформациями опорно-двигательного аппарата.

Причинами этих расстройств могут быть генетические нарушения, а также органические повреждения головного мозга и травмы опорно-двигательного аппарата.

Клинико-психолого-педагогические особенности этой группы детей описаны в трудах М.В. Ипполитовой, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, О.Г. Приходько, Н.В. Симоновой, и др. Большой вклад в изучение таких детей и разработку методов их реабилитации внесли также клиницисты К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова и др.

По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков дети разделяются на три группы.

В первую группу входят дети с тяжелыми нарушениями. У некоторых из них не сформированы ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений, навыки самообслуживания у них сформированы частично.

Во вторую группу входят дети, имеющие среднюю степень выраженности двигательных нарушений. Большая часть этих детей может самостоятельно передвигаться, хотя и на ограниченное расстояние. Они владеют навыками самообслуживания, которые недостаточно автоматизированы.

Третью группу составляют дети, имеющие легкие двигательные нарушения, — они передвигаются самостоятельно, владеют навыками самообслуживания, однако некоторые движения выполняют неправильно.

Помимо двигательных расстройств у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут отмечаться недостатки интеллектуального развития: 40—50% детей имеют задержку психического развития; около 10% — умственную отсталость разной степени выраженности. В большинстве случаев эти недостатки имеют сложную природу. Они обусловлены как непосредственно поражением головного мозга, так и двигательной и социальной депривацией, возникающей в результате ограничения двигательной

активности и социальных контактов. Задержка психического развития проявляется в отставании формирования мыслительных операций, неравномерности развития различных психических функций, выраженных астенических проявлениях.

Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП).

Детский церебральный паралич — это полиэтиологическое заболевание мозга, которое возникает под влиянием действия различных вредных воздействий внутреннего и внешнего характера на организм эмбриона, плода или новорожденного.

В настоящее время в нашей стране принята классификация детского церебрального паралича К. А. Семеновой (1974—1978), которая очень удобна в практической работе врачей, логопедов, педагогов-дефектологов, психологов. Согласно этой классификации выделяются пять форм детского церебрального паралича: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

При ДЦП, как правило, сочетаются двигательные расстройства, речевые нарушения и задержка формирования отдельных психических функций. Следует подчеркнуть, что не существует соответствия между выраженностью двигательных нарушений и степенью недостаточности других функций. Например, тяжелые двигательные нарушения могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП — с тяжелым недоразвитием отдельных психических функций.

Двигательные нарушения при ДЦП выражаются в поражении верхних и нижних конечностей (нарушение мышечного тонуса, патологические рефлексy, наличие насильственных движений, несформированность актов равновесия и координация, недостатки мелкой моторики). Тяжесть двигательных нарушений различна: некоторые дети не удерживают вертикального положения, сидя и стоя, могут передвигаться только в коляске; у большинства детей дефектная походка, а многие используют ортопедические приспособления — костыли, трости и т.д.; и только немногие дети способны к передвижению на значительные расстояния без вспомогательных средств. Больные дети, у которых поражены правые конечности, вынуждены пользоваться левой рукой как ведущей, что затрудняет овладение навыками самообслуживания и графическими навыками. Тонкие движения пальцев неразвиты практически у всех детей.

Наиболее часто интеллектуальные нарушения при ДЦП выявляются в синдроме органической задержки психического развития. Эта задержка психического развития рассматривается как «первичный» дефект, связанный с патогенезом самого заболевания, с постнатальной ретардацией и гетерохронией развития мозга, поэтому ее условно обозначают как «органическая задержка психического развития».

К специфическим особенностям задержки психического развития у детей с церебральными параличами относят:

неравномерность задержки развития различных психических функций.

влияние задержанного развития высших корковых функций в структуре интеллектуального дефекта. Особенно задержаны в развитии те высшие корковые функции, которые в своем формировании наиболее тесно связаны с двигательно-кинестетическим анализатором: пространственные представления, стереогноз, оптико-пространственный гнозис, праксис.

задержка формирования школьных навыков.

сочетание интеллектуальной недостаточности с личностной и эмоциональной незрелостью.

задержанное формирование понятийного, обобщенного мышления за счет речевой недостаточности и бедности практического опыта.

указанные расстройства сочетаются с вегетативными расстройствами, сосудистой дистонией, акроцианозом, гипергидрозом, гипертермией, нарушением сна и аппетита, а также с эмоциональными и невротоподобными нарушениями.

Наряду с органической задержкой психического развития у детей с церебральными параличами может выявляться так называемая вторичная задержка психического развития, связанная с дефектностью двигательной и речевой сферы, а также с условиями окружения и воспитания. Эта задержка выявляется главным образом на начальных этапах обучения и характеризуется малым объемом знаний и представлений об окружающем мире, задержанным формированием высших корковых функций и вербального мышления. В отличие от органической задержки отставание в развитии менее выражено, не отмечается специфических «органических» нарушений внимания, восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы.

Внимание характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте.

Недостатки внимания сказываются негативно и на процессах *ощущения* и *восприятия*. Так как формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений, то недостаточность психической сферы значительно снижает у детей качество знаний и представлений об окружающем мире.

Недостатки памяти ведут к медленному накоплению знаний и умений по учебным дисциплинам.

У многих детей отмечаются нарушения восприятия и формирования пространственных и временных представлений, схемы тела.

Следует отметить, что у большинства этих детей имеются значительные потенциальные возможности развития высших психических функций, однако физические недостатки (нарушения двигательных функций, слуха, зрения), нередко множественные, речедвигательные трудности, астенические проявления и ограниченный запас знаний вследствие социально-культурной депривации маскируют эти возможности.

У большинства учащихся отмечаются нарушения умственной работоспособности, которые, проявляются двумя вариантами:

Стойкое равномерное снижение работоспособности, астенические проявления. У таких детей низкая активность восприятия учебного материала, ослабленное внимание. У детей быстро наступает психическое истощение, на которое ребенок может реагировать вспышками раздражения, активным избеганием от контакта или полным отказом.

Неравномерный (мерцательный) характер умственной работоспособности. У таких детей состояние меняется иногда в течение одного урока несколько раз. Короткий период познавательной активности сменяется резким утомлением, внимание неустойчиво.

Нарушение умственной работоспособности является главным препятствием продуктивного обучения.

Отмеченные нарушения психической деятельности затрудняют усвоение этими детьми программного материала, овладение трудовыми умениями и навыками.

У некоторых детей особенности учебной деятельности могут быть обусловлены несформированностью зрительно-моторной координации, т.е. несогласованной работой руки и глаза. Например, ребенок следит глазами за движением рук и контролирует их взором при застегивании пуговиц, зашнуровывания ботинок, конструировании, рисовании, письме. Зрительно-моторная координация особенно важна на начальном этапе обучения чтению, когда ребенок следит глазом за пальцем, которым определяет последовательность букв, слогов, слов. Учащиеся с тяжелой двигательной патологией (ДЦП) не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо. Несформированность зрительно-моторной координации может проявляться не только при чтении и письме, но и при овладении навыками самообслуживания и другими трудовыми и учебными умениями. Так, например, на уроках труда таким ученикам очень трудно правильно расположить и разметить материал, прикрепить выкройку. Особую сложность для них представляют раскрой и выточка отдельных деталей изделия. По этой же причине замедляется процесс формирования навыков самообслуживания. Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаза приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта на уроках физкультуры: дети не могут удержать цель, затрудняются выполнять броски и ловлю мяча, овладеть умениями и навыками в других спортивных играх.

Иногда встречаются дети с недостаточностью пространственного анализа и синтеза, что особенно проявляется при овладении конструированием, навыками самообслуживания, а также при чтении, письме и на уроках физической культуры. Такие дети затрудняются в дифференциации левой и правой стороны, в сложении целого из частей. Они не могут соблюдать линейки в тетрадях, различать ее правую и левую сторону, могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы. Степень выраженности указанных затруднений значительно увеличивается при

сочетании несформированности пространственного анализа и синтеза с недостаточностью зрительно- моторной координации. Такие дети с опозданием овладевают многими умениями и навыками самообслуживания (шнурование ботинок, застегивание и расстегивание пуговиц, уборка постели и т.д.) Они длительное время затрудняются в различении и в соотнесении правого и левого ботинка, в определении правого и левого рукава пиджака, платья, при надевании фартука не могут найти верх и низ. Нередко на уроках ручного труда им нелегко сложить из отдельных частей целое (склеить, составить из конструктора грибок, елочку, домик и т.д.). В старших классах эти затруднения проявляются при изготовлении изделий на уроках столярного, слесарного, швейного и картонажного дела.

Пространственные нарушения отмечаются также на уроках физической культуры при построении в шеренгу, кругом, выполнении команды направо, налево, перестройке в колонну.

Несформированность пространственных представлений отражается на начальном этапе усвоения математики. При изучении состава числа дети не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов. Однако особую трудность для них представляет процесс овладения материалом по геометрии и тригонометрии, активизирующий умения представить отдельные геометрические фигуры и выполнить их чертежи.

У некоторых учащихся затруднения при усвоении программного материала по географии (расположение частей света, направление течения рек и т.д.) могут быть вызваны недостаточной сформированностью пространственного воображения и памяти, наиболее ярко это проявляется при работе с контурными картами.

Таким образом, двигательные нарушения в значительной степени определяют специфику учебной деятельности учащихся этой группы. Несформированность двигательных навыков и умений - результат не только нарушенной моторики, но и недостаточности более сложных функций, в основе которых лежит движение (зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез).

Особенности учебной деятельности учащихся с двигательными нарушениями в значительной степени также определяются различными нарушениями речи. Остановимся на тех, которые в наибольшей степени влияют на усвоение программного материала и чаще встречаются у детей с церебральным параличом. Характерными проявлениями речевых расстройств являются разнообразные нарушения звукопроизводительной стороны речи. В некоторых случаях отдельные звуки вообще не произносятся, в других произносятся искаженно, в-третьих, заменяются другими. Тяжесть нарушений звукопроизводительной стороны речи усиливается за счет дыхательных расстройств: речевой выдох укорочен, во время речи ребенок производит отдельные вдохи, речь теряет плавность и выразительность. Нередко наблюдаются различные нарушения голоса; он отличается монотонностью, немодулированностью, часто имеет гнусавый оттенок. У некоторых детей отмечаются разнообразные насильственные движения в речевом аппарате,

которые особенно ярко проявляются при устных ответах и могут вызывать неестественную улыбку, гримасы, непроизвольное открывание рта, выбрасывание языка вперед. Иногда эти проявления в сочетании с усиленным слюноотечением, непонятной речью, неадекватной мимикой, насильственным смехом вызывают затруднения при определении степени усвоения программного материала и оценке знаний учащихся. В устных ответах такие учащиеся стараются выразить свою мысль экономно, сжато, они отвечают речевыми штампами и только на вопросы учителя. Случается, что детям трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу; они могут вообще отказаться отвечать. Подготовка к ответу требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). Нередко нарушения звукопроизношения сочетаются с трудностями различения звуков речи на слух. В этих случаях дети смешивают близкие по звучанию звуки, например, свистящие и шипящие, твердые и мягкие, звонкие и глухие. Например: учитель произносит слова типа коса-коза, ел-ель, суп-зуб, бочка- почка и т.д., дети не различают близкие по звучанию звуки, и поэтому делают ошибки при письме подобных слов на слух.

Другой особенностью устной речи таких детей является своеобразие развития лексико-грамматической стороны речи. Их словарный запас ограничен, особенно заметно недостаточное понимание значений многих слов и понятий, встречающихся при прохождении программного материала. У детей лимитировано понимание многозначности слов, различение смысловых оттенков отдельных выражений в зависимости от контекста. Это приводит к тому, что в устной речи дети пользуются в основном короткими, шаблонными, стереотипными фразами, а иногда предпочитают общаться отдельными словами. Мы не останавливаемся на подробной характеристике речевых нарушений, понимание которых требует специальной логопедической подготовки. Здесь мы описываем те речевые расстройства, которые встречаются у большинства детей с церебральным параличом и влияют на процесс усвоения программного материала.

В письменной речи обнаруживается смешение, замены и пропуски звуков, искажаемых при произношении. Считаю необходимым подчеркнуть, что эти затруднения при письме очень часто не соответствуют состоянию устной речи. Встречаются дети, у которых грубые нарушения звукопроизносительной стороны речи никак не отражаются на письме. И, наоборот, в некоторых случаях даже незначительное нарушение звукопроизношения может вызывать затруднения в письме. Наибольшую сложность для учителей представляют дети, у которых в письменной речи отмечаются ошибки, связанные с недостатком дифференцирования звуков, сходных по звучанию. Примером таких ошибок могут быть смешение и замены звонких и глухих согласных, шипящих и свистящих, мягких и твердых: дочка-точка, мышка-миска, угол-уголь и т.д. Эти ошибки могут быть вызваны как нарушением фонематического слуха, общим снижением слуха и нарушением слухового восприятия, так и нарушением внимания, работоспособности и неумением выполнить

мыслительные операции, необходимые для сравнения слова со слуховыми и зрительными образами.

Чаще всего учителю приходится сталкиваться с обедненностью и некоторой шаблонностью письменной речи таких учащихся. Если учитель видит, что ученик пропускает слова, ошибается в согласовании слов и предложений, в слитном написании слов, то его надо обязательно показать логопеду, который сможет определить причину этих нарушений и дать педагогу конкретные рекомендации.

Описывая трудности, которые испытывают дети при усвоении программного материала, нельзя не остановиться на особенностях их психической деятельности. Встречаются дети, медленно включающиеся в задание. В таких случаях требуется индивидуальный подход со стороны учителя, который должен в ряде случаев повторить задание, заострив внимание на трудных местах, спокойным голосом побудить ребенка к его выполнению. Если ребенок с трудом переключается с одного вида работы на другую, ему следует перед выполнением нового задания. Для таких детей характерна низкая и неустойчивая работоспособность и повышенная истощаемость внимания, которая приводит к ряду разнообразных ошибок, связанных с пропусками букв, слогов, слов, перестановками их, недописыванием слов, предложений, с неразличением сходных по звучанию звуков. Такие учащиеся могут одни и те же задания в разное время выполнить лучше или хуже, т.е. количество и качество их ошибок отличается непостоянством.

Взаимодействие органических, социальных и психологических факторов приводит к нарушениям формирования личности детей с ДЦП, что в свою очередь негативно отражается на взаимодействии с окружающими и приводит к трудностям их социальной адаптации.

Личность учащихся с ДЦП характеризуется высоким уровнем невропатизации, низкой самооценкой, фиксацией на двигательном дефекте, неадекватной оценкой себя как субъекта профессиональной деятельности, неадекватностью профессиональных интересов и внутренней картиной болезни. У большинства старших школьников ориентация на профессию происходит без учета тех ограничений, которые накладывают хроническое индивидуализирующее заболевание. Они демонстрируют профессиональные намерения свойственные более младшему возрасту, не учитывающие реальных возможностей. Эти особенности формируются в результате неправильного воспитания, условий жизни, отношения окружающих и негативно отражаются на их взаимоотношениях с окружающими, в частности, возникает повышенная зависимость от родителей.

Наличие двигательной патологии, изнеживающее воспитание, социальная депривация способствуют закреплению или выявлению конституционально обусловленных черт астено-невротического, сенситивного и психастенического типов акцентуаций характера, что позволяет рассматривать подростков с ДЦП как «группу риска» в отношении дезадаптационных срывов.

Все вышеназванные особенности развития и трудности обучения необходимо учитывать при организации учебно-воспитательной работы с

детьми, имеющими двигательные нарушения вследствие ДЦП. Особую важность это приобретает в условиях инклюзивного образования, т.к. включение детей с двигательными нарушениями в педагогический процесс общеобразовательной школы создает для них дополнительные трудности и негативные особенности развития проявляются более ярко.



Рисунок 6 - Специальная клавиатура для людей с нарушением опорно-двигательного аппарата

Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с НОДА

Соотношение методов на каждом этапе обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата определяется уровнем двигательного, познавательного, и речевого развития детей и задачами, стоящими перед педагогом. Педагогическое воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных, словесных, двигательно-кинестетических методов. Методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса предполагают сочетания теоретического, теоретико-практического и практического усвоения учебного материала.

Метод обучения – это совместная, взаимосвязанная деятельность учителя и учащегося, направленная на реализацию дидактических задач. В современной специальной педагогике известны несколько десятков классификаций методов обучения, однако наибольшее распространение получили группы методов по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности учащихся и методы, реализующие конкретные дидактические задачи (сообщения новых знаний, повторения, закрепления, практического применения и контроля).

В условиях образовательной интеграции для детей с ДЦП, учитывая специфические особенности контингента учащихся, необходим подбор таких

форм и методов работы, которые и в данных условиях приводили бы к достижению положительного результата.

В рамках инклюзивного обучения в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата применяются *наглядные, практические и словесные, двигательно-кинестетические методы*.

Наглядные методы включают: наблюдение, иллюстрация, демонстрация.

Наглядные методы могут применяться как при изучении нового материала, так и при его закреплении. При изучении нового материала они являются способом формирования новых знаний, а при его закреплении – способом практикования знаний. Использование наглядных методов особенно важно для детей с ДЦП в связи с тем, что они находятся в условиях социальной, а иногда и сенсорной депривации. Использование этого метода позволяет преодолеть негативное влияние дегенерационного фактора.

Метод наблюдения определяется как целенаправленное, планомерное, различное по длительности восприятия ребенком предметов и явлений окружающего мира. Чаще всего он используется с целью обучения детей умению замечать изменения в природе, жизни растений, поведении животных, наблюдать труд людей, анализировать факты и явления, обобщать их. Объектами наблюдений также служат арифметические записи, предметные множества, числа, геометрические фигуры и т.д. В старших классах учащиеся наблюдают опыты, различного рода наглядные пособия, тексты, работу механизмов, станков и т.п. Активное применение этого метода объясняется тем, что создаются условия, позволяющие на основе чувственного познания окружающей действительности развивать у учащихся наглядно-образное мышление, активизировать их внимание, стимулировать интерес к учению, расширять и обогащать знания. Успех наблюдений во многом зависит от правильного сочетания слова учителя и средства наглядности.

Основными требованиями к этому методу являются :

определенность цели наблюдения, ее понятность учащимся;

заинтересованность учащихся в выполнении наблюдения;

осуществление наблюдения по разработанному плану, расчленение общей задачи наблюдения на частные, на этапы;

фиксирование результатов наблюдения в записях, графиках:

-формулирование выводов по результатам наблюдения, их обсуждение и оценка.

Иллюстрация – это предъявление учащимся объектов, находящихся в статическом состоянии: репродукций, фотографий, муляжей, натуральных объектов.

Каждая иллюстрация должна быть четкой, ясной по замыслу и связана с текстом, а также располагаться по возможности ближе к разъясняющей части.

Иллюстрации всегда сочетаются с наблюдением и словесными методами, объяснением. Они могут сопровождать устное изложение, тем самым активизируя познавательную активность учащихся; могут использоваться при повторении и закреплении знаний. Но они в отдельных случаях имеют и самостоятельное значение, приобретая исследовательский характер. В этих

учебных ситуациях учащиеся должны самостоятельно сделать выводы, обобщения и защитить их на последующем занятии.

Основными требованиями к этому методу являются:

тщательный отбор материала (натуральные предметы, макеты, модели или изображения) и определение места и характера демонстрации (в статичном состоянии или в движении);

оптимальное количество демонстраций с учетом возможностей и потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

обеспечение качественной стороны иллюстраций и демонстраций, их надежности, техники безопасности при выполнении (соблюдение техники безопасности очень важно т.к. трудности передвижения, нарушения координации, ограничения движений в руках могут провоцировать несчастные случаи);

доведение до сознания учащихся цели и содержания демонстрации;

обеспечение ясности и точности восприятия;

-коллективное подведение итогов и самостоятельность выводов (при изложении нового материала).

Демонстрация - это показ учащимся объектов, находящихся в динамике, развитии, движении: опытов, кино- и видеофильмов, звукозаписи, работающих механизмов, станков, образца действия и т.п.

В качестве наглядных пособий используются в зависимости от ситуации (учебно-воспитательной задачи, наличия оборудования и др.) натуральные объекты, объемные наглядные пособия (муляжи, макеты), изобразительные (картины, репродукции), схематические (карты, схемы, диаграммы, графики) пособия. При их использовании следует руководствоваться следующими основными правилами:

-учитывать глазодвигательные нарушения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

-учитывать недостаточность зрительно-моторной координации;

предъявлять пособие для восприятия своевременно;

сопровождать показ объяснением, стимулируя самостоятельную работу учащихся постановкой вопросов;

использовать пособия при опросе и повторении;

заботиться об эстетическом виде пособий; привлекать учащихся к их изготовлению и ремонту;

не использовать на уроке слишком много пособий, при необходимости же группировать их в 3-4 группы.

Особое место и возрастающее значение имеют звуковые, динамические и аудиовизуальные пособия. Это магнитофонные записи, диафильмы и кино, мультимедийные средства (интерактивные доски, компьютерные технологии). Однако, использование, как кино, так и диафильмов более 25% учебного времени считается неэффективным. Для звуковых же пособий это время еще меньше, поскольку слушать внимательно речь, не видя говорящего человека, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не в состоянии более 3-5 минут.

В специальном образовании обучение строится на широком использовании наглядности. В младших классах отдается предпочтение естественным натуральным предметам и иллюстративно-изобразительным средствам: рисункам, картинам, предметно-операционным и графическим планам и т.д., но постепенно возрастает роль абстрактно-символической наглядности (карты, схемы, таблицы, диаграммы и т.д.).

Подводя итоги анализу использования наглядных методов в работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями, отметим, что предпочтение следует отдавать натуральности наглядности, учитывать бедность социального опыта этих детей, обязательно сопровождать использование наглядности речевым сопровождением.

4.2 Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с НОДА

К *практическим методам* относят те, при использовании которых учащиеся усваивают знания, вырабатывают умения и навыки, выполняя практические действия, воздействуя на изучаемый объект и изменяя его: *упражнение, лабораторная работа, практическая работа*. Источником нового знания и умения для учеников в этом случае являются выполняемые ими практические действия.

Заметим, что в работе с детьми с ДЦП практические методы педагогами часто игнорируются, из-за трудностей их использования, особенно при обучении детей с недостатками манипулятивных функций. Хотя это является большой ошибкой. Этим методам должно быть отдано предпочтение, т.к. качество и прочность знаний у детей с ДЦП прямо зависит от предметно-практической деятельности в их формировании.

Упражнение – это повторное или многократное выполнение правильного практического или умственного действия с целью овладения им или совершенствования качества его выполнения. Особенное значение этот метод имеет в начальных классах (при формировании первоначальных навыков письма, чтения, выполнения вычислительных действий, в работе с инструментами и оборудованием на уроках труда и др.).

Выделяются упражнения *подготовительные, обучающие и тренировочные* в зависимости от степени овладения учащимися вырабатываемым умением. В зависимости же от характера выполняемых действий различают упражнения на воспроизведение известного (репродуктивные), на применение умений в учебной или реальной обстановке и творческие упражнения. На уроках ученики выполняют *письменные и устные* упражнения. Они могут выполняться индивидуально и фронтально.

Перед выполнением действия учениками учитель показывает образец его выполнения и объясняет, как оно выполняется. Затем обычно действие выполняется в облегчающем его восприятии виде (замедленное, расчлененное) при сопровождении объяснением каждого элемента. Для проверки понимания теоретической основы упражнения учитель может спрашивать учеников, организовывать поэлементное выполнение ими действий. После этого опять

демонстрирует действие в реальном виде и организует выполнение его учащимися. При обучении письму детей с тяжелыми двигательными нарушениями целесообразно использовать пассивные приемы-письмо рукой ученика и последующим самостоятельным повторением.

Простое выполнение, механическое повторение действия не влекут автоматически его совершенствования. Совершенствуется умение, развивается мышление в ходе выполнения упражнений при следующих условиях:

осмысление учащимися теоретической основы упражнения;

сознательная направленность на улучшение, совершенствование умения;

строгая последовательность и постепенное повышение степени самостоятельности выполняемых действий;

-разнообразие упражнений и их постепенное усложнение (выполнение упражнений на различном материале в различных условиях);

анализ результатов каждого упражнения, осмысление причин ошибок и путей их устранения;

правильное распределение упражнений во времени (не слишком частые, чтобы было время для осмысления и не наступило чрезмерное утомление, и не слишком редкие, чтобы не наступало забывание навыка),

содержание и форма организации деятельности должны быть интересными для учащихся, следует организовывать упражнения на материале, имеющем познавательную и воспитательную ценность (использовать игру, обеспечивать получение в результате упражнений практически полезного результата и т.п.).

Упражнения применяются для закрепления знаний, совершенствования умения и навыков. Они весьма разнообразны и используются при обучении школьников разным учебным предметам. В зависимости от целей обучения упражнения различаются на *обучающие* (подготовительные) и *проверочные* (контрольные); по месту оформления работы (классные и домашние); по форме словесного выражения мысли (устные и письменные); по мыслительным операциям, которых они требуют от ученика (аналитические, аналитико-синтетические, синтетические). Встречается также классификация по степени самостоятельности. Это упражнения, в которых воспроизводится усвоенный материал; работы по применению знаний в новых условиях; творческие работы. Кроме того, для каждого предмета характерны свои упражнения, вызванные его спецификой. Так на уроках русского языка используются грамматические и орфографические упражнения; для уроков математики характерно решение задач и примеров, построение чертежей; для уроков географии и истории – работа с картами; на уроках физкультуры имеют место общеразвивающие упражнения, ритмические, дыхательные; на уроках труда применяются ознакомительные и тренировочные упражнения для отработки двигательных приемов и т.д. Опыт показывает, что для детей с ДЦП количество повторений упражнений следует увеличивать.

Упражнения сочетаются с объяснением, беседой, рассказом, демонстрацией, игрой, лабораторной работой, применяются при работе с учебником. Эффективность упражнений зависит от соблюдения ряда требований. Важнейшим условием является сознательное выполнение

учащимися задания. Это весьма сложная задача для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку нарушения в высшей нервной деятельности у учащихся относятся, прежде всего, к их аналитико-синтетической способности, от которой зависит полнота понимания учебного материала, т.е. глубина обобщения, полнота отражения связей изучаемого и наблюдаемого материала. В связи с этим исключительное значение имеют педагогические приемы, требующие сопоставления, установления сходства и различия, подводящие учащихся к пониманию конкретной задачи, актуализирующие их знания и опыт, пробуждающие заинтересованность к предложенной работе. Кроме того должна проводиться работа, направленная на формирование у школьников интереса к учебной деятельности. Постепенно ученики должны усвоить, что прежде чем приступить к упражнению, нужно прочитать задание, вспомнить, на какое правило данное упражнение, найти и прочитать это правило, посмотреть образец выполнения задания, обратиться за помощью в случае затруднений к учителю, затем приступить к выполнению задания, контролировать правильность своей работы.

Не менее важно требование соблюдения определенной последовательности в подборе упражнений. В специальном образовании это требование, в первую очередь, проявляется в выборе подготовительных упражнений для пропедевтического этапа обучения на уроках русского языка, математики, рисования, труда. Эти упражнения направлены на развитие зрительного восприятия и пространственных представлений, движений руки. На уроках русского языка особое внимание уделяется упражнениям, способствующим развитию фонематического восприятия и представлений, являющихся основой для выработки навыков чтения и письма. Сформированные в ходе разных упражнений знания и умения служат фундаментом для дальнейшего обучения. Для детей с ДЦП важную роль играют упражнения направленные на автоматизацию навыка письма.

Упражнения должны использоваться в определенной системе с постепенным повышением уровня трудности заданий и самостоятельности учащихся при их выполнении. Обязательным условием при этом является повторение определенных типов упражнений на ограниченном учебном материале, что необходимо для выработки определенных умений.

Наряду с этим следует стремиться к разнообразию упражнений, чтобы избежать механической работы детей и формировать у них умение применять полученные знания в начале в знакомых условиях, а затем в новых ситуациях. Однако замедленный темп работы у детей с проблемами в развитии, трудности переключения требуют определенной ограниченности видов упражнений на одном уроке. Упражнения на закрепление должны быть направлены на развитие самостоятельности учащихся. Вначале работа выполняется по показу учителем действия или приема, затем под его руководством. Постепенно помощь учителя сокращается, и учащиеся работают самостоятельно, осуществляя самоконтроль. Однако помощь учителя возможна и в этом случае.

Метод упражнений дает возможность организовывать индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, что выражается в степени трудности

задания, его объеме и характере помощи. Желательно предлагать учащимся упражнения, способствующие развитию инициативы и творчества. Это изложения и сочинения на уроках русского языка, упражнения, требующие выбора наиболее рационального пути решения задач на уроках математики и т.д. Упражнения должны быть связаны с жизнью, практической деятельностью учащихся. Материалом для них могут быть уроки труда, социально-бытовой ориентировки, экскурсии на производство, в природу.

Лабораторная работа - проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, инструментов и других приспособлений, т.е. это изучение учащимися каких-либо явлений, процессов с помощью специального оборудования. Лабораторные работы проводятся в средних и старших классах – чаще всего на уроках естественных дисциплин – естествознания, биологии, химии, физики, географии. К лабораторным работам предъявляются такие требования:

четкая определенность цели выполняемой работы, ее понятность учащимся;

наличие плана работы (инструкции, технологической карты);

подготовленность учащихся к использованию оборудования, выполнению действий;

обеспечение мер техники безопасности;

наблюдение и контроль учителя за выполнением учащимися запланированных действий;

фиксация учащимися хода и результатов лабораторной работы в записях, рисунках, схемах;

формулирование выводов, обсуждение результатов и оценка выполненной работы.

Многие обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата не могут выполнять лабораторные работы из-за моторных трудностей. Поэтому можно использовать программу виртуальных лабораторных работ. Дети с интересом выполняют такие задания.

Практические работы - применение учащимися знаний и умений в деятельности, обеспечивающей получение практического результата в виде изделия, произведения, изменения изучаемого (осваиваемого) объекта. Проводятся в мастерских, на пришкольном участке и в классе с целью закрепления полученных знаний, их применения, включения учащихся в реальную, связанную с жизнью деятельность.

Перед проведением практической работы учитель добивается знания и понимания учащимися цели и последовательности предстоящей деятельности, мер техники безопасности в случае работы с инструментами и оборудованием. В ходе работы осуществляет наблюдение за ее ходом, в случае необходимости работа приостанавливается для дополнительного инструктажа или оказания индивидуальной помощи. Для детей с ДЦП роль практических работ трудно переоценить. Они решают не только образовательные, но и коррекционно-развивающие задачи: расширяет кругозор, развивает моторику и зрительно-моторную координацию и др..

При организации практических работ следует руководствоваться такими основными требованиями:

обеспечить наличие у учащихся необходимых знаний и заинтересовать их в выполнении предстоящей работы;

привлечь их к участию в составлении плана работы;

познакомить учеников с правилами техники безопасности (при работе с оборудованием и машинами);

обеспечивать высокую воспитательную значимость содержания и результатов работы;

использовать групповые (коллективные) формы труда;

стимулировать систематический самоконтроль за ходом и результатами работы;

завершением работы должны быть ее обсуждение и оценка.

4.3 Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с НОДА

Среди *словесных методов*: рассказ, объяснение, беседа, работа с книгой.

Рассказ – это последовательное повествовательное или описательное изложение учителем нового материала. Он используется на уроках во всех классах для сообщения информации о предметах, происшестввах, событиях, явлениях с целью обогатить знания учащихся.

К рассказу предъявляются следующие требования:

последовательность изложения в соответствии с целью и планом;

выделение, подчеркивание и при необходимости повторение главной мысли, идеи;

достоверность, убедительность освещаемого факта;

простота и доступность языка изложения;

эмоциональность изложения, обеспечивающая, в том числе и ненавязчивое, но явно демонстрируемое выражение личного отношения учителя к излагаемому материалу;

краткость рассказа.

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата не могут усвоить большой по объему материал, особенно, если в нем содержатся трудные для понимания понятия, явления. Поэтому рассказы должны быть небольшими по объему, содержать ограниченное количество новых сведений, достоверные и научно проверенные факты. Содержание должно раскрываться учителем по определенному плану, с четким выделением существенных моментов, доступным языком, включать новые слова и термины (которые в случае необходимости разбираются предварительно). Обязательным условием является эмоциональное и заинтересованное отношение учителя к сообщаемой информации. Целесообразно начинать рассказ с какого-либо занимательного вопроса, факта. Излагаемые сведения следует подтверждать примерами, сопровождать наглядной демонстрацией, прослушиванием звукозаписи, просмотром учебных кино и диафильмов.

При рассказе-описании большой эффект дают картинные планы, помогающие школьникам не только понять и запомнить различные сведения, но и более четко и образно представить объекты, события, явления. Кроме того, план рассказа учителя может быть записан на доске. По ходу изложения материала учитель обращается к плану, подчеркивая завершение одной части и переход к другой. Такого рода планы, помогают учащимся не только в период приобретения знаний, но и служат опорой при их ответах на этапе закрепления.

Рассказ может проводиться в начале урока и занимать небольшую часть его, после чего идет усвоение полученных знаний с помощью упражнений, познавательных игр (при этом используются учебные пособия). Возможен и другой вариант сообщения сведений с помощью этого метода.

Излагаемый материал разбивается на короткие логические части, каждая из которых завершается выполнением упражнений, лабораторных работ, наблюдениями, направленными на закрепление знаний. В итоге урока в беседе проводится обобщение полученных сведений.

Объяснение – доказательное раскрытие сущности неизвестного детям явления, события; приемов работы с инструментами, содержания наглядных пособий и правил их применения, а также слов и терминов. Объяснение сопровождается демонстрацией учащимся различных средств наглядности.

Основные педагогические требования к объяснению:

- выявление структуры изучаемого объекта и закономерных связей между его частями;

- выделение существенных сторон и свойств изучаемого учебного материала;

- обращение к учащимся с вопросами, побуждающими их следить за ходом рассуждений учителя, делать самостоятельные выводы;

- использование наглядных пособий, демонстрация опытов, приведение убедительных примеров;

- раскрытие причин и следствий изучаемого процесса, явления;

- точное формулирование вывода, правила, закона в конце объяснения.

Беседа – это диалогический, вопросно-ответный метод, при помощи которого учитель путем постановки вопросов проверяет усвоение учащимися знаний или подводит к пониманию и усвоению новых знаний. Соответственно различают беседы *вводные, текущие, заключительные (обобщающие)*. Они могут проводиться учителем с одним учеником – *индивидуальная*, с несколькими – *групповая* и со всем классом – *фронтальная беседа*.

Для того чтобы беседы проходили успешно, нужно соблюдать следующие условия:

- правильно определить тему, сообразовав ее с наличием времени и подготовленностью учащихся;

- обеспечить понимание учащимися конкретной учебной задачи и их заинтересованность в ней;

- составить план беседы и сформулировать основные вопросы;

- в ходе беседы учитывать изменение отношения учащихся к обсуждаемой проблеме;

после обсуждения намеченных вопросов подвести итоги беседы.

Учитывая важность формы вопросов, сформулируем основные требования к ним:

краткость и логическая четкость формулировки вопроса;

ясность, понятность вопроса учащимся;

гибкость содержания и особенно формы, варьирование формулировок при общей единой направленности к цели;

последовательное нарастание трудности вопросов;

не следует задавать «двойных», «тройных» вопросов и вопросов, на которые можно дать несколько правильных ответов (типа: «Где, кто и когда...?» или «Где находится...?»);

избегать альтернативных вопросов (на которые можно выбрать ответ из двух - «да», «нет») и вопросов, содержащих готовые ответы в самих формулировках;

вопросы должны преимущественно ориентировать учащихся на ответы в форме полных предложений, рассуждений, определенных доводов, сравнений, на вычленение существенных признаков, формулирование выводов.

Как правило, для беседы выбирается небольшой по объему материал, который легко разделяется на несколько логических частей и каждая часть разбирается по вопросам. Поскольку знания школьников с двигательными нарушениями нередко имеют несистематизированный и неполный характер, учитель во время беседы не только задает вопросы, он уточняет ответы учащихся, дополняет их, строит беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести школьников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения знаний. Для лучшего усвоения разбираемой темы учитель во время беседы часто пользуется наглядностью, успех применения которой зависит от того, насколько продуманы им цель и место ее использования. При сообщении новых знаний учитель, пользуясь методом беседы, широко использует наблюдения, лабораторные и практические работы. Источником беседы могут быть материалы учебника, записи на доске.

Беседа – сложный метод обучения и успех ее зависит от правильной подготовки к ней, учета целого ряда требований: к вопросам учителя, ответам детей, организации беседы. Вопросы учитель продумывает заранее. Сначала подбираются фронтальные вопросы. Они должны быть короткими, четкими, доступными по содержанию, учитывать знания и опыт учащихся. При подготовке вопросов необходимо иметь в виду типологические особенности учащихся, дифференцировать вопросы с целью оказания школьникам помощи. Поэтому помимо фронтальных, адресованных всему классу, учителем готовятся дополнительные вопросы: вопрос-побуждение, активизирующий внимание и память детей; развернутый вопрос, сопровождаемый жестом, чтобы привлечь внимание школьников к определенной части используемой наглядности (арифметической записи, таблице, образцу изделия и т.д.); вопрос-альтернатива; вопрос, содержащий в себе ответ. Чаще всего дополнительными вопросами учитель пользуется в обобщающих беседах. В других случаях

(беседы на закрепление и повторение) нужно стремиться к тому, чтобы вопросов, содержащих помощь, было меньше. Иначе, учащиеся испытывающие трудности в обучении, будут плохо продвигаться в своем развитии, так как для них не будет создаваться ситуаций, требующих активизации внимания, памяти, мышления, речи. Дополнительными вопросами нужно пользоваться умело, заранее предвидя, кто из учеников, на каком этапе беседы будет испытывать трудности.

Вначале учитель задает основной (фронтальный) вопрос, затем делает паузу, чтобы ученики обдумали ответ, а затем спрашивает того или иного ученика, (намечает заранее). Естественно, что не все учащиеся смогут ответить на вопрос. В этом случае следует один из вариантов дополнительных вопросов. Он также задается всему классу, но вызывается тот, кому он предназначен. Умелое варьирование основных и дополнительных вопросов приводит к тому, что во время беседы в ней активно участвует весь класс. Недопустимы сдвоенные вопросы, а также нагромождение одного вопроса на другой. Такие вопросы не помогают ученикам, а рассеивают их внимание, затрудняют понимание, мешают сосредоточиться. Нельзя задавать вопросы, на которые следует однозначный ответ: «да», «нет», а также нужно осторожно подходить к вопросам, требующим второстепенной информации, они могут увести от основного содержания, затруднить школьникам вывод, обобщение.

Беседа на закрепление знаний проводится на этом же уроке. Эта беседа в определенной степени носит проверочный характер, что несколько не исключает дополнительных разъяснений, если учащимся не все понятно. Здесь также требуется логическая последовательность в вопросах учителя, но количество их будет меньше и формулировки разнообразнее. Необходимо дополнительно стимулировать тех учеников, которым трудно дается обучение, обязательно спрашивать их, поощрять желание участвовать в беседе.

Успех беседы зависит не только от постановки вопросов учителем, но и от своевременного исправления им неверных ответов школьников. Учитель может сам исправить неудачный ответ ученика и предложить запомнить правильную формулировку. Более эффективен прием, при котором учитель объясняет отвечающему причину неправильного ответа, создает условия, позволяющие ученику самому понять ошибочность своего вывода, например, привлекая внимание ученика к соответствующей наглядности, пункту плана и т.п.

Работа с книгой – метод обучения, при использовании которого овладение знаниями или формирование умений (умений, главным образом интеллектуальных действий) происходит в процессе работы учащихся с литературными изданиями – учебником, пособием, словарями, справочниками, художественной и научной литературой и др. Книги используются на уроках и во внеурочное время. Наиболее распространенными приемами работы с книгой являются следующие:

предварительное ознакомление с новым материалом;

повторение пройденного с целью восстановления в памяти знаний, необходимых для изучения нового;

выполнение заданий учителя по работе с текстом (придумать заглавие, поставить вопросы к содержанию; разделить текст на части и озаглавить их; найти примеры, подтверждающие определенные положения; составить сравнительную характеристику событий, персонажей и др.; проанализировать схему, график и др.);

чтение художественной и научно-популярной литературы, хрестоматий, документов для подтверждения теоретических положений учебника и самостоятельного формулирования выводов;

подготовка сообщений, рефератов, докладов по отдельным вопросам с использованием одного и более источников и др.

В качестве наиболее общих требований к методу работы с книгой можно сформулировать следующие:

правильный отбор материала для самостоятельного изучения, повторения или выполнения иного задания;

обязательное рассмотрение на уроке наиболее трудных положений учебника;

посильность задания для учащихся;

проведение вводной беседы (инструктажа) для ориентации учащихся в содержании, объеме, основных приемах работы;

наблюдение за работой учащихся на уроке, контроль результатов работы дома;

своевременная помощь в освоении основных приемов работы с книгой;

сочетание с другими методами, обеспечивающими правильное воспитательное воздействие содержания книги;

обсуждение выполненной работы и ее оценка.

Работа с книгой используется как метод получения новых знаний, а также как метод закрепления и повторения, систематизации и обобщения знаний. Школьники учатся работать вначале с учебником и обязательной учебной литературой, затем разнообразной справочной и художественной литературой. Главная *цель* обучения работе с книгой – это приобретение знаний и подготовка к самостоятельному приобретению знаний. В процессе специального образования работе с книгой, в первую очередь с учебниками и учебной книгой, уделяется значительное место. Научить школьников самостоятельно приобретать знания из книги сложная и важная задача, особенно для выпускников школы.

Работа с учебником является сложным видом умственной деятельности учащихся, состоящей из осознания ими поставленной задачи, логического осмысления читаемого, установления причинно-следственных зависимостей, анализа смысловой структуры текста. Начинаться она должна с ознакомления с его структурными элементами. Сначала школьники учатся находить название учебника, нужную страницу, картинку, текст.

Постепенно они должны быть вооружены знаниями обо всех структурных элементах книги, назначении ее, продуктивных способах деятельности с текстами, иллюстрациями. Учащихся необходимо научить рациональным

приемам деятельности с аппаратом ориентировки учебной книги: введением, оглавлением, шрифтовыми выделениями, заголовками, абзацами и др. Это помогает школьникам найти необходимые сведения, создает условия для самостоятельной учебной работы. Не менее важно сформировать у них умение правильно и быстро ориентироваться в аппарате учебной книги, т.е. находить нужный текст, задания и вопросы к нему, иллюстрации и схемы, способствующие пониманию читаемого. Также следует учить детей (прежде, чем приступить к выполнению работы) обращать внимание на образцы выполнения задания или упражнения, разобрать их. Это способствует формированию навыков самоконтроля.

Чтение для детей с ДЦП представляет значительную трудность. В связи с этим большое значение имеет подбор методов и приемов, способствующих формированию сознательного чтения. Это может быть знакомство с натуральными объектами, наблюдения и практические работы, объяснения учителя, экскурсии, словарная работа и т.д. Сознательному восприятию текста способствуют также разные виды чтения: объяснительное, выборочное, повторное и др. Основное внимание должно быть уделено формированию у учащихся умения анализировать текст учебника, выделять существенное из прочитанного материала.

Наряду с традиционными методами обучения в работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями используют специфические учитывающие особенности заболевания.

4.4 Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с НОДА

В связи с особенностями двигательных и речевых нарушений у учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, процесс обучения по таким предметам, как русский (родной) язык, физическое воспитание, математика, особенно на начальных этапах, имеет специфику.

Русский (родной) язык. Освоение отдельных разделов возможно лишь при условии решения ряда специальных задач, обусловленных наличием двигательных, речевых нарушений и других отклонений в психическом развитии.

Нарушения манипулятивных функций кисти рук при различных клинических формах ДЦП и наличие гиперкинезов существенно затрудняют усвоение техники письма. В связи с этим особое внимание следует уделять подготовке руки к письму, выделить специальное время на формирование двигательного навыка письма, его последовательную отработку и закрепление.

В связи с тем, что у большинства учащихся с детским церебральным параличом имеются нарушения звукопроизносительной стороны речи в сочетании с общим речевым недоразвитием разной степени выраженности, особое внимание на начальных этапах обучения необходимо уделять:

отработке правильного произношения, развитию фонематического слуха и формированию основ звукового анализа;

уточнению и обогащению словарного запаса;

практическому овладению грамматическими средствами языка, выявлению и преодолению встречающихся в речи грамматических недочетов.

Усвоение данного учебного предмета обеспечивается максимальной практической направленностью начальных этапов обучения: большое внимание уделяется формированию предметно-практической деятельности учащихся, различным формам работы с разрезной азбукой, графической записи слов и т. д. В целях предупреждения дисграфических и орфографических ошибок все виды работ учащихся следует сопровождать соответствующими видами языкового анализа (фонетического, морфемного, морфологического и словообразовательного). В процессе таких занятий развивается мышление детей: формируется умение анализировать языковой материал, группировать по значению различные слова, осуществлять их классификацию. В начальных классах особое значение следует придать разнообразным упражнениям, обеспечивающим усвоение звуковой и слоговой структуры слова, формирующим правильное звукопроизношение и слуховое восприятие, навыки звукового анализа слова.

Существенное значение в системе пропедевтического изучения языка уделяется практическому обогащению лексики учащихся, на основе которой формируются лексические и грамматические » обобщения. Значительное место на начальном периоде обучения следует отводить специальным грамматическим упражнениям: изучению основных частей речи, способов их образования и изменения, разбору слов по составу. Значительное место отводится упражнениям, развивающим связную речь учащихся.

Коррекционная направленность обучения обеспечивается специальными методами обучения, введением пропедевтических занятий, предшествующих изучению отдельных разделов и тем программы, а также индивидуальных и групповых занятий по коррекции нарушений развития. Полученные на них знания и навыки необходимо закреплять во время классных занятий. Изучение наиболее сложных разделов и тем следует предварять систематическим повторением, что создаст условия для обобщения ранее пройденного материала и закрепления вновь изученного.

В начале каждого учебного года учителю необходимо определить уровень языковой подготовки каждого ученика (словарный запас, особенности употребления грамматических средств языка, уровень овладения связной речью, степень сформированности двигательного навыка письма). Эти данные должны быть положены в основу организации индивидуальной коррекционной работы.

Обучение грамоте следует вести звуковым аналитико-синтетическим методом. Особое внимание уделять развитию фонематического слуха, обучению звуковому анализу слов.

Поэтапное формирование двигательного навыка письма необходимо формировать в процессе специальных занятий: рисования, штриховки обведения букв и их элементов по трафарету, выкладывания их из палочек. На уроках широко применять приемы, исключая необходимость письма,

— использовать разрезную азбуку, схемы и модели слов, таблицы и т. д. Ознакомление учащихся с рукописными буквами осуществлять постепенно: сначала вводить строчные и заглавные буквы, мало отличающиеся по начертанию, затем заглавные буквы сложной конфигурации. Особое внимание уделять различению букв, сходных по начертанию.

Чтение. Основной задачей является формирование навыков сознательного, правильного выразительного чтения вслух и беглого чтения «про себя», умения осмысленно воспринимать прочитанное.

Грамматика и правописание. Изучение начального курса грамматики начинается с практической отработки правильного употребления простейших грамматических категорий и форм (падежных, числовых, родовых), составления несложных словосочетаний по картинкам и опорным словам. Преодоление семантических затруднений, обогащение словарного запаса детей обеспечивается системой специальных лексических упражнений, направленных на овладение умением обнаруживать смысловое сходство близких по значению слов, различать слова противоположного значения, определять случаи многозначности.

Составной частью обучения русскому (родному) языку является формирование и совершенствование графических навыков.

Математика. Разнообразие отклонений в развитии, характерных для клинико-психолого-педагогической характеристики учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, обуславливает необходимость дифференцированного и индивидуального подхода, позволяющего учитывать психофизические особенности каждого ребенка. Это требует от учителя применения в каждом случае таких приемов обучения, которые при сохранении достаточного уровня обобщенности раскрыли бы конкретное содержание материала.

Особенности развития мышления большинства учащихся делают необходимым применение разнообразного наглядного материала, чертежей, схем, рисунков. Недостаточно сформированные пространственные представления предполагает введение дополнительных упражнений при обучении к записи примеров в столбик: размещение одних предметов под другими, рисование фигур в клетках и т. д.

Важное место в обучении должно занимать формирование геометрических представлений. В ходе выполнения практических упражнений дети учатся распознавать геометрические фигуры в окружающих предметах, на рисунках, моделях; овладевать графическими умениями, приобретают практические умения в решении задач вычислительного и измерительного характера.

4.4 Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения коллективного пользования детьми с НОДА

Несмотря на значительное количество программных продуктов, их использование в полном объеме не предназначено для детей, имеющих двигательные нарушения вследствие ДЦП. Поэтому наиболее приемлемым

способом использования компьютера является применение программы Microsoft PowerPoint.

Очевидным плюсом презентации, создаваемой в PowerPoint, является возможность варьировать объем материала, используемые методические приемы в зависимости от целей урока, уровня подготовленности класса, возрастных особенностей обучающихся. В случае необходимости можно заменить текст, рисунок, диаграмму, или просто скрыть лишние слайды. Эти возможности позволяют максимально настраивать любую ранее разработанную презентацию под конкретный урок в конкретном классе.

Демонстрация мультимедийного пособия может сочетаться с работой по карте, глобусу, по тексту учебника, выполнением упражнений и др.

Презентации и мультимедийные материалы должны:

соответствовать учебно-воспитательным целям и содержанию обучения;

быть доступными и составлены с учетом возрастных особенностей детей с двигательными нарушениями;

четкими по структуре, с краткими, легко запоминающимися надписями, изображенными крупным шрифтом. (Arial, TimesNewRoman);

эстетически оформленными: должны быть художественно выполненными, соразмерными, красочными, с правильно подобранной цветовой гаммой;

не перенасыщены цветовой гаммой, и цветовая гамма не должна сменяться быстро, особенно в контрастных цветах (внешние раздражители истощают нервные силы ребенка);

не перенасыщен информацией, необходимо размещать один объект или минимальное их количество на страницу слайда;

для иллюстраций подбирать натуральные образцы с ярко выраженными характерными признаками;

при создании презентации использовать различные варианты образца, для социального восприятия используя метод сравнения;

для выделения из общего фона заданного образца следует его выделить различными способами, чтобы обучающиеся могли воспринимать намеренно и избирательно, поскольку избирательность их восприятия быстро падает, становится менее специфичной.

Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения индивидуального пользования детьми с НОДА

Применение специальных технических средств во многих случаях способны компенсировать имеющиеся у учащихся данной категории двигательные нарушения, а именно: невозможности или ограничении объема и силы движений (общая и мелкая моторика), трудности контроля и координации произвольных движений, слабость и быструю утомляемость во время движения, недостаточность зрительно-моторной координации рук и ног.

В некоторых случаях использование технических средств позволяет учащимся с двигательными нарушениями принимать активное участие в учебном процессе наравне со сверстниками, у которых нет подобных проблем. Если нарушения затрагивают не только двигательную, но и

интеллектуальную, зрительную и/или речевую сферу, интенсивность процесса обучения снижается в связи с необходимостью дополнительного времени на закрепление учащимися навыков и знаний.

Поскольку вспомогательные технологии позволяют выполнять действия, которые без них были попросту невозможны, у учащихся с двигательными нарушениями обычно не возникает негативного отношения к этим технологиям. Однако когда у учащихся почему-либо были завышенные оценки возможностей технического средства (особенно компьютера), у них может возникнуть снижение интереса к такой технологии, если она не полностью оправдывает возложенных на нее надежд.

Пространственная организация среды определяет успешность пространственной адаптации ребенка, необходимость создания его комфортного жизненного цикла.

Организация рабочего места ученика для использования технических средств. Для использования ПК необходим дополнительный стол для размещения компьютера, который должен быть легко доступен, в том числе и с инвалидного кресла. Очень важно вовремя оценить потребности пользователей и разместить соответствующим образом электророзетки.

В целях создания эргономичного рабочего места необходимо избегать бесполезных или отвлекающих внимание изображений, препятствующих осуществлению быстрого выбора того или иного действия. Также полезно назначить клавиши быстрого вызова команд в наиболее часто используемых программах, связать некоторые горячие клавиши быстрого выбора с наиболее используемыми программами.

Выбор правильного расположения компьютера и оптимизацию зрительного восприятия необходимо осуществлять совместно со специалистом. Использование встроенного в стол или горизонтально расположенного, плоского чувствительного монитора может быть в некоторых случаях полезным для выработки навыков зрительно-моторной координации (удержания взгляда и выполнение движения рукой в одной и той же области).

Некоторые функции компьютера, которые необходимо настроить для ребенка с тяжелыми двигательными и речевыми нарушениями:

Уменьшение скорости движения курсора (при нарушении зрения, моторики глаз, мелкой моторики);

Увеличение размера курсора (при нарушении зрения, моторики глаз, мелкой моторики);

Залипание клавиш (при тяжелом нарушении мелкой моторики);

Отключение автоповтора (при тяжелом нарушении мелкой моторики);

Вывод на экран виртуальной клавиатуры (при тяжелом нарушении мелкой моторики);

Уменьшение скорости двойного щелчка (при тяжелом нарушении мелкой моторики);

Увеличение области просмотра (при нарушении зрения, прослеживания);

Увеличение чувствительности микрофона (при нарушении голоса).

При обучении использованию специального оборудования необходимо учитывать, что ребенок с тяжелыми нарушениями моторики будет работать только одной рукой, одним или двумя пальцами. Также нужно учитывать характер и силу гиперкинезов, в случае присутствия их в структуре дефекта. Если гиперкинезы значительные, специальное оборудование необходимо жестко крепить к столу, возможность крепления предусмотрена на всех моделях.

В работе используются: специальные клавиатуры (в увеличенном размере клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные) специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головная мышь), выносные кнопки, компьютерная программа «виртуальная клавиатура». Среди простых технических средств, применяемых для оптимизации процесса письма, используются увеличенные в размерах ручки и специальные накладки к ним, позволяющие удерживать ручку и манипулировать ею с минимальными усилиями, а также утяжеленные (с дополнительным грузом) ручки, снижающие проявления тремора при письме. Кроме того, для крепления тетради на парте ученика используются специальные магниты и кнопки.

Вспомогательные технологии, облегчающие процесс письма

С самого начала персональный компьютер был признан эффективным средством обучения людей с двигательными нарушениями, предоставляя пользователям, помимо прочего, возможность пользоваться письмом и общаться с окружающими. Основные проблемы, возникающие перед учащимися с двигательными нарушениями, связаны с использованием клавиатуры и мыши для осуществления процесса набора текста. В таблицах 1-3 представлены возможные способы преодоления трудностей, возникающих у данной категории пользователей.

Таблица 1 - Устройства ввода информации (посредством клавиатуры) для учащихся с двигательными нарушениями

Тяжесть нарушения	Наименование устройства/ программы	Характеристика устройства / программы
Легкие и средние двигательные нарушения: необходимость избегать случайного воздействия на клавиатуру, одновременного нажатия нескольких кнопок, а также	Накладки на клавиатуру	Пластмассовые или металлические накладки, размещаемые поверх стандартной клавиатуры, облегчающие доступ к кнопкам.
	Программное обеспечение, позволяющее настроить функции клавиатуры	Возможности, заложенные в программе AccessWindows: контроль над временем отклика и повторением команды, управление комбинацией кнопок, ответственных специальных команды и функции, управление

потребность в управлении комбинацией кнопок на клавиатуре		курсором мыши посредством цифровой клавиатуры
Тяжелые нарушения движения: альтернативные клавиатуры	Увеличенные клавиатуры	Уменьшение количества кнопок и увеличение их размера способствует облегчению выбора и точности движений
	Уменьшенные клавиатуры	Небольшие по размеру и близко расположенные кнопки клавиатуры используются в тех случаях, когда пользователь не может осуществлять большие по объему движения и подвержен быстрой утомляемости
	Сенсорные клавиатуры	Устройство имеет специальную поверхность, чувствительную к нажатиям и прикосновениям, которая поделена на программируемые области. Накладки могут меняться.
	Виртуальные клавиатуры	Клавиатура воспроизведена на экране монитора и может управляться с помощью мыши или технологии просмотра.
	Использование голосовой команды	Голос пользователя распознается и преобразуется в компьютерные команды. Данная технология предоставляет возможность как управления функциями операционной системы, так и ввода текста с помощью голоса.

Таблица 2 - Устройства, предназначенные для облегчения манипуляций учащихся с двигательными нарушениями

Наименование устройства / программы	Характеристика устройства / программы
Манипулятор трекбол	Изменение положения шара вызывает движения курсора на экране: такие устройства снабжены программируемыми кнопками
Сенсорная панель	Имеет плоскую, чувствительную к прикосновениям поверхность; применяется главным образом в ноутбуках, но может быть использована также и в настольной ПК
Джойстик	Движение рычага в различных направлениях позволяет управлять курсором на экране; функции управления системой с помощью джойстика могут отличаться в зависимости от функциональных потребностей пользователя.
Электронные позиционирующие устройства	Позволяют человеку управлять курсором на экране без помощи рук; управление курсором осуществляется с помощью ультразвука, инфракрасных лучей, мышечных сокращений руки, движений глаза, нервных импульсов, а также волн, излучаемых мозгом.
Сенсорный экран	Устройство снабжено специальной поверхностью на внешней части экрана, чувствительной к прикосновениям и выполняющей все функции мыши; особенно эффективно в работе с детьми, а также с пользователями, имеющими трудности зрительно-моторной координации и интеллектуальные нарушения.

Таблица 3- Вспомогательные технологии, облегчающие процесс набора текста учащимися с двигательными нарушениями

Предназначение	Характеристика устройства / программы
Увеличение темпа набора текста в целях экономии времени и предупреждения утомления	Специальные методы программного обеспечения, позволяющие использовать сокращения, дописывать слова и предсказывать слова и фразы, исходя из начальных букв и грамматической формы предыдущих слов; написание целого слова или фразы может быть осуществлено нажатием нескольких кнопок.

Изучение математики и написание математических знаков	Существуют различные устройства обмена графической информацией и специальное программное обеспечение, позволяющее воспроизводить специальные математические функции и алгоритмы так, чтобы младшие школьники могли освоить основы элементарной математики, а старшие имели возможность углубленно изучать этот предмет.
---	---

Правильный подбор вспомогательного технологического устройства, обеспечивающего пользователю с двигательными нарушениями доступ к персональному компьютеру, предполагает использование различных средств программного обеспечения в зависимости от целей учебной деятельности. Некоторые примеры специального программного обеспечения приведены в таблице 4.

Таблица 4 - Вспомогательные технологии, применяемые в обучении людей с двигательными нарушениями

Назначение вспомогательного устройства / программы	Характеристика устройства / программы
Вспомогательные технологии для формирования совершенствования навыков чтения	Устройства речевого вывода, позволяющие озвучивать текст, применяются для обучения чтению и совершенствования этого навыка у детей дошкольного и школьного возраста; пользователям доступны электронные книги (записанные на компьютерных дисках и публикуемые в Интернете).
Вспомогательные технологии для исследовательской деятельности	Средства программного обеспечения, позволяющие создавать интеллект-карты, необходимые для логического представления содержания урока. Пользователям доступны мультимедийные словари и энциклопедии на компакт-дисках и в Сети
Вспомогательные технологии для рисования и черчения	Известный язык программирования LOGO может быть использован как для изучения геометрии, так и для изображения геометрических фигур. Применение технического программного обеспечения (предназначенного для архитекторов) или специально разработанное для пользователей, имеющих нарушения двигательной сферы, позволяет осуществлять рисование и черчение с помощью несложных манипуляций.

Методические рекомендации по проведению групповых коррекционных занятий с детьми с НОДА

Содержание индивидуальных и групповых коррекционных занятий в начальной школе определяется соответствующими рекомендациями (Методические рекомендации «Коррекционная работа в специальных школах для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами», НИИД, 1975). В них сформулированы основные требования к достижениям учащихся в овладении двигательными навыками и речью. В дальнейшем содержание коррекционных занятий определяется в зависимости от структуры речевого и двигательного дефекта каждого учащегося.

Образовательная программа разрабатывается школой самостоятельно на основе государственного образовательного стандарта, примерных программ по учебным предметам федерального компонента, программ регионального и школьного компонентов, исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей учащихся.

Наряду с предметами общеобразовательного цикла с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо проводить занятия по коррекции недостатков двигательных и психических функций.

Предметы коррекционного цикла следует определять в зависимости от имеющихся у детей нарушений:

- преимущественно двигательных;
- преимущественно речевых;
- сочетание двигательных и речевых,
- недостатков общего психического развития.

В цикл коррекционных занятий обязательно включаются:

логопедические занятия для детей с речевой патологией, с использованием компьютерных программ при самых тяжелых нарушениях (анартрия);

ЛФК (групповые и индивидуальные занятия в целях компенсации дефекта у детей с преимущественно двигательной патологией), которая организуется на фоне массажа, грязе-водолечения, медикаментозного лечения;

индивидуальные и групповые занятия для коррекции нарушенных психических функций;

Логопедическая работа с детьми, имеющими различные речевые расстройства, позволяет в той или иной мере скорректировать, а иногда и нормализовать речевые возможности детей. В течение всего периода обучения в школе за речевым развитием ребенка должен наблюдать логопед, поддерживая тесный рабочий контакт с учителями, воспитателями и родителями учеников. В ходе коррекционной работы логопед должен решить следующие задачи:

провести первичное обследование каждого ребенка по специальной единой схеме с записью в речевой карте;

составить перспективный план и график логопедических занятий;

провести повторное обследование ребенка (по окончании первой четверти), уточнить логопедический диагноз и график логопедической работы;

выработать логопедический режим для детей, имеющих те или иные речевые расстройства (осуществление режима проводится всем персоналом школы);

проводить логопедические занятия по коррекции речевых нарушений (индивидуально, с группой учащихся, фронтально с классом);

оказывать консультативно-методическую помощь учителям, родителям;

проводить динамические обследования и обсуждения речевого развития детей с врачами, методистами ЛФК, учителями и родителями.

Логопед ведет документацию: журнал регистрации обследованных детей, журнал посещаемости логопедических индивидуальных, групповых и фронтальных занятий, речевую карту каждого ребенка, обучающегося в школе, перспективный (на год, четверть, месяц) план занятий с ребенком, дневник наблюдений за речевым продвижением детей, план консультативно-методической помощи учителям, план работы с родителями. Логопед готовит необходимые для занятий дидактические и методические пособия и применяет эти пособия с учетом двигательных и психических возможностей детей, обращая особое внимание на нарушения зрительно-моторной координации и пространственные нарушения.

Индивидуальные и групповые занятия проводятся в специально оборудованном логопедическом кабинете.

Основными направлениями коррекционных логопедических занятий являются развитие речи и коррекция ее нарушений (особенно произносительной стороны речи).

Наибольшую специфику имеет работа по формированию звукопроизношения. Особенностью этой работы при ДЦП является индивидуализация требований в зависимости от тяжести и характера поражения артикуляционного аппарата.

При формировании звукопроизношения у детей с дизартрией решаются следующие задачи:

нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;

развитие произвольного контроля над положением и движением мышц артикуляционного аппарата;

развитие произвольных мимических губных и язычных движений;

постановка, автоматизация и дифференциация звуков;

подавление синкинезий, уменьшение слюнотечения;

развитие дыхания, голоса и просодики, а также коррекция их нарушений.

При формировании произносительной стороны речи используются пассивная и активная артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика, голосовые упражнения.

При проведении дыхательной гимнастики предусматривается включение упражнений, построенных на сочетании движений туловища и конечностей с произнесением звуков. Комплексы этих упражнений подбираются индивидуально в зависимости от двигательных и речевых возможностей детей.

Голосовые упражнения направлены на формирование у детей произвольного изменения силы голоса, длительности звучания, на тренировку голоса в произнесении слогов, включающих глухие, щелевые, аффрикативные, сонорные звуки.

Особенностью логопедической работы является строгое соблюдение ортопедического режима, который разрабатывается совместно с логопедом и врачом-психоневрологом и фиксируется в истории болезни. Логопед постоянно следит за осанкой ребенка, правильным положением конечностей. При возникновении нежелательных патологических двигательных реакций логопед способствует их преодолению путем пассивно-активных вмешательств. При проведении коррекционных логопедических занятий необходима широкая опора на все анализаторные системы (слуховую, зрительную, кинестетическую). Это особенно важно в работе над коррекцией звукопроизношения, которая обязательно проводится перед зеркалом.

Программа логопедических занятий рассчитана на детей с ДЦП страдающих различными формами дизартрии и общим недоразвитием речи II

—III уровня, а также на детей с другими клиническими формами двигательных расстройств, имеющих те или иные дефекты речи. Дети с анартрией, алалией, недоразвитием речи в связи с нарушениями слуха нуждаются в дифференцированных приемах логопедической работы в зависимости от структуры речевого дефекта. Логопедическая работа обеспечивает преодоление недостатков речевого развития и способствует овладению родным (русским) языком.

План коррекционной работы по лечебной физкультуре для каждого ребенка составляется на весь учебный год методистом ЛФК и врачом совместно. Исходя из намеченного, методист планирует свою конкретную работу: подбирает необходимые упражнения, продумывает степень самостоятельной активности ученика и виды помощи в их выполнении. На каждого ученика методист ЛФК заводит учетную карточку или дневник наблюдений, куда заносятся сведения о двигательном статусе, общий план работы, поэтапные комплексы упражнений, регистрирует проведение каждого занятия и его результаты.

Коррекционная работа с детьми, имеющими различные формы ДЦП, имеет в виду решение следующих специальных задач:

нормализация тонуса мышц, обучение подавлять усиленное проявление позотонических реакций;

содействие становлению и оптимальному проявлению стато-кинетических рефлексов;

предупреждение и активное преодоление патологических установок конечностей, вызывающих деформации в суставах; развитие кинестетической чувствительности, развитие пространственных представлений, формирование схемы тела; коррекция дефектов статики и локомоции путем последовательного решения вышеуказанных задач, а также путем тренировки опороспособности конечностей, координации движений, умения сохранять равновесие тела.

Группы для проведения занятий комплектуются совместно с врачом, при этом учитываются возраст, диагноз и тяжесть заболевания.

Наряду с логопедическими занятиями и занятиями ЛФК следует проводить коррекционные занятия, обеспечивающие усвоение программного материала. Они имеют задачей расширение знаний и представлений об окружающем, формирование пространственных и временных представлений, развитие графических навыков. Учитель выявляет фактическое состояние знаний по общеобразовательным предметам, уровень умений и степень готовности каждого ученика, выделяет тех детей, которые в силу имеющихся нарушений не могут усваивать программный материал, и объединяет их в отдельные группы для проведения коррекционных занятий, которые ведет учитель-дефектолог во внеурочное время.

Учитель - дефектолог выясняет характер и степень затруднений учащихся, составляет перспективный план на каждого ученика и 2—3 раза в неделю проводит занятия с группой; продолжительность каждого из них 20—30 мин. Занятия проводятся по следующему плану:

восполнение пробелов предшествующего развития,
коррекция нарушения,
подготовка и усвоение последующего материала.

При проведении занятий необходимо использовать иначе, чем на уроке, формы и виды работ, особое внимание следует уделять предметно-практической деятельности детей. В начальных классах рекомендуется проводить часть занятий в игровой форме. Продолжительность пребывания учащихся в той или иной группе определяется степенью коррекции специфического затруднения и готовностью выполнять задания вместе с классом. Поэтому состав групп подвижен: одни дети выводятся из группы и начинают работать с классом, другие включаются в состав группы для коррекции нарушений. Таким образом, один и тот же ученик в течение года может входить в состав различных групп.

Методические рекомендации по проведению индивидуальных коррекционных занятий с детьми с НОДА

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми данной категории должна строиться индивидуально.

При организации и проведении индивидуальных коррекционных занятий с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, необходимо применение адекватных возможностям детей и их потребностям методов, приемов, форм воспитания и обучения.

Для разработки Программы коррекционной работы в структуре основной общеобразовательной программы для каждой ступени образования и адаптированной образовательной программы, включающей индивидуальный учебный план, можно использовать следующие программы и учебно-методические комплексы: Программы специальных (коррекционных) учреждений V, VI, VII, VIII вида; Программы логопедических занятий и уроков физкультуры в начальных классах школ для детей с последствиями

полиомиелита и церебральными параличами. – М., 1979; Программы начальных классов школ для детей с последствиями полиомиелита и церебральным параличом (русский язык, математика, ручной труд). – М., 1981; Программы специальной общеобразовательной школы для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами. - М., 1986; Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида 1-4 классы. В.В. Воронкова; Программы специальных (коррекционных) школ VIII вида: 5-9 классы, под ред. В.В. Воронковой.

Индивидуальные занятия с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата проводят учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, инструктор-ЛФК и другие участники образовательного процесса в зависимости от структуры нарушения не менее 2-х часов в неделю.

Важным компонентом при организации и проведении индивидуальных и групповых занятий с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата является создание условий для адаптации детей с двигательной патологией в группе сверстников, раскрытие творческого потенциала каждого учащегося, реализацию его потребности и самовыражения.

Обязательным условием является соблюдение индивидуального *ортопедического режима* для каждого обучающегося. В соответствии рекомендациями врача-ортопеда, инструктора ЛФК определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием технических средств реабилитации, рефлекс-запрещающие позиции (поза, который взрослый придает ребенку для снижения активности патологических рефлексов и нормализации мышечного тонуса), обеспечивающие максимально комфортное положение ребенка в пространстве и возможность осуществления движений.

Ребенок с церебральным параличом во время бодрствования не должен более 20 мин находиться в одной и той же позе. Для каждого ребенка индивидуально приобретаются наиболее адекватные позы. Эти позы меняются по мере развития двигательных возможностей ребенка. Если ребенку с церебральным параличом не удастся вытянуть вперед руки или схватить предмет, находясь в положении на спине или на животе, можно добиться желаемых движений, поместив малыша животом на колени взрослого и слегка раскачивая его. В результате ребенок лучше расслабляется, легче вытягивает руки вперед и захватывает игрушки. Нужно следить за тем, чтобы ребенок не сидел в течение длительного времени с опущенной вниз головой, согнутыми спиной и ногами. Это приводит к стойкой патологической позе, способствует развитию сгибательных контрактур коленных и тазобедренных суставов. Чтобы этого избежать, ребенка следует сажать на стул так, чтобы его ноги были разогнуты, стопы стояли на опоре, а не свисали, голова и спина были выпрямлены. В течение дня полезно несколько раз выкладывать ребенка на живот, добиваясь в этом положении разгибания головы, рук, спины и ног. Чтобы облегчить принятие этой позы, ребенку под грудь подкладывают небольшой валик.

Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты, способствующие прогрессированию двигательных нарушений, тем

самым оказывая положительное влияние на стабилизацию двигательного статуса ребенка.

Обучение детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должно осуществляться на фоне *лечебно-восстановительной работы*, которая должна вестись в следующих направлениях: усиленная медицинская коррекция двигательного дефекта, терапия нервно-психических отклонений, купирование соматических заболеваний. Комплекс восстановительного лечения представляется ортопедоневрологическими мероприятиями, лечебной физкультурой, массажем, физио-бальнео-климатотерапией, протезно-ортопедической помощью. Лечебные мероприятия, кроме обычной педиатрической службы, должны осуществлять врачи-неврологи, врачи ЛФК, физиотерапевты, ортопеды, а также младший медицинский персонал. Осуществление этих мероприятий в образовательных организациях невозможно, из-за отсутствия медицинской лицензии и штата специалистов. Для этого необходимо получение образовательной организацией медицинской лицензии или составление договора с медицинскими учреждениями.

Если обучающийся с неврологическим профилем посещает образовательную организацию, не имеющую медицинских кадров, то необходимо, чтобы его обучение и воспитание сочеталось с лечением на базе медицинского учреждения или реабилитационного центра.

Параллельно с обучением в школе ребенок с двигательной патологией должен получать необходимый специальный комплекс лечебно-восстановительных мероприятий на базе районной поликлиники, проходить курсы лечения в специализированных больницах и реабилитационных центрах.

Педагоги и администрация школы должны регулярно запрашивать рекомендации к осуществлению лечебно-профилактического режима (*организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности, проведения физкультурных пауз и т.д.*), учитывающие возрастные изменения.

Важным условием также является *организация работы по формированию навыков самообслуживания, гигиены, социально-бытовой ориентации* у детей с двигательными нарушениями. При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с церебральным параличом целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности недостаточность пространственных представлений.

Обучение должно быть максимально индивидуализировано в зависимости от двигательных возможностей ребенка. Все бытовые умения и навыки необходимо отрабатывать в пассивно-активной форме (с помощью педагога или родителей).

Педагоги и родители должны быть предельно внимательны к ребенку и часто хвалить его даже за самые небольшие достижения. Не следует постоянно указывать ребенку на его ошибки и неправильные движения. Если взрослый, пытаясь обучить ребенка, нервничает, спешит, тот быстро теряет интерес к

деятельности, которая вызывает у него затруднения, и долго будет требовать, чтобы его кормили, одевали, причесывали, умывали.

При развитии навыков социально-бытовой ориентации важно научить ребенка пользоваться предметами домашнего обихода, овладеть различными действиями с ними: открывать и закрывать дверь, пользоваться дверной ручкой, ключом, задвижкой; выдвигать и задвигать ящики; открывать и закрывать кран; пользоваться осветительными приборами; включать и выключать телевизор, радио, регулировать силу звука; снимать телефонную трубку, вести разговор по телефону, правильно набирать номер.

При этом важно учитывать возможности ребенка, четко знать, что можно от него потребовать и в каком объеме, он должен всегда видеть результат своей деятельности.

Обязательным условием в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного-аппарата является *организация логопедической помощи по коррекции речевых расстройств*. Логопедическая работа с детьми, имеющими различные речевые расстройства, позволяет в той или иной мере корригировать, а иногда и нормализовать речевые возможности детей. В течение всего периода обучения в школе за речевым развитием ребенка должен наблюдать логопед, поддерживающий тесный рабочий контакт с учителями, воспитателями и родителями учеников. В ходе коррекционной логопедической работы логопед должен решить следующие задачи:

провести первичное обследование каждого ребенка по специальной единой схеме с записью в речевой карте;

выработать логопедический режим для детей, имеющих те или иные речевые расстройства (осуществление режима проводится всем персоналом школы);

проводить логопедические занятия по коррекции речевых нарушений (индивидуально, с группой учащихся);

оказывать консультативную и методическую помощь учителям, воспитателям, родителям;

проводить динамические обследования и обсуждения речевого развития детей с родителями и педагогами.

Индивидуальные и групповые занятия следует проводить в специально оборудованном логопедическом кабинете.

Основными направлениями коррекционных логопедических занятий являются развитие речи и коррекция ее нарушений (особенно произносительной стороны речи).

Наибольшую специфику имеет работа по формированию звукопроизношения. Особенностью этой работы при ДЦП является индивидуализация требований в зависимости от тяжести и характера поражения артикуляционного аппарата. При формировании звукопроизношения у детей с дизартрией следует решать следующие задачи:

нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;

развитие произвольного контроля над положением и движением мышц артикуляционного аппарата;

развитие произвольных мимических губных и язычных движений;
постановка, автоматизация и дифференциация звуков;
подавление синкинезий, уменьшение слюнотечения;
развитие дыхания, голоса и просодики, а также коррекция их нарушений.

При формировании произносительной стороны речи необходимо проводить пассивную и активную артикуляционную гимнастику, дыхательную гимнастику, голосовые упражнения.

При проведении дыхательной гимнастики предусматривается включение упражнений, построенных на сочетании движений туловища и конечностей с произнесением звуков. Комплексы этих упражнений подбираются индивидуально в зависимости от двигательных и речевых возможностей детей.

Голосовые упражнения направлены на формирование у детей произвольного изменения силы голоса, длительности звучания, тренировку голоса в произнесении слогов, включающих глухие, щелевые, аффрикативные, сонорные звуки.

Особенностью логопедической работы является строгое соблюдение ортопедического режима, который во время проведения логопедических занятий разрабатывается совместно с логопедом и врачом-психоневрологом и фиксируется в истории болезни. Логопед должен постоянно следить за осанкой ребенка, правильным положением конечностей. При возникновении нежелательных патологических двигательных реакций логопед способствует их преодолению путем пассивно-активных вмешательств. При проведении коррекционных логопедических занятий необходима широкая опора на все анализаторные системы (слуховую, зрительную, кинестетическую), способствующие развитию межанализаторных связей. Это особенно важно в работе над коррекцией звукопроизношения, которая обязательно проводится перед зеркалом.

Логопедическая работа обеспечивает преодоление недостатков речевого развития и способствует овладению родным (русским) языком.

Помимо логопедических занятий с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата проводятся *коррекционно-развивающие занятия по коррекции нарушенных функций*. С детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата необходимо проводить *коррекционные занятия*, обеспечивающие усвоение программного материала - расширение знаний и представлений об окружающем, формирование пространственных и временных представлений, развитие графических навыков. Учитель выявляет фактическое состояние знаний, умений и степень готовности каждого ученика по общеобразовательным предметам, выделяет тех детей, которые в силу имеющихся нарушений не могут усваивать программный материал, и выделяет их для проведения коррекционных занятий.

Коррекционные занятия не должны дублировать ни содержание, ни форму урочных занятий. При их проведении необходимо использовать различные формы и виды работ, особое внимание следует уделять предметно-практической деятельности детей. Коррекционные занятия следует проводить, начиная с первого по девятый классом. *Установление тесного контакта и*

сотрудничества педагога с родителями является обязательным условием успешной адаптации ребенка с церебральным параличом к массовой школе. Родители должны принимать участие в изготовлении дидактических материалов, наглядных пособий, специальных приспособлений, облегчающих овладение навыками письма и чтения.

Основными направлениями работы педагогов с родителями детей с ДЦП являются:

гармонизация семейных взаимоотношений;

установление правильных детско-родительских отношений;

помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических);

помощь в решении личных проблем (чувство неполноценности, вины), связанных с появлением аномального ребенка;

обучение элементарным методам психологической коррекции (аутогенной тренировке, элементам игротерапии, сказкотерапии и т.п.);

помощь в выборе профессии и места получения профессионального образования.

Приоритетность тех или иных направлений в работе определяется после исследования семьи, бесед с родителями и ребенком, психодиагностических исследований. Соответственно и сама работа может строиться в моделях психологического консультирования, психологической коррекции и психотерапии (хотя надо заметить, что такое разделение весьма условно). Конкретные формы работы зависят от задач, стоящих перед психологом, и его профессиональной подготовки. Это могут быть и родительские клубы, и систематические занятия, и индивидуальная работа с матерью или отцом. Поведенческий тренинг, групповые дискуссии, игры, инсценировки, родительские сочинения — все это и многое другое может быть использовано для работы с семьей. Важным условием является *формирование толерантного отношения к ребенку с ДЦП* у нормально развивающихся детей и их родителей. Для этого перед приходом ребенка с двигательными нарушениями в общеобразовательный класс необходима предварительная работа со здоровыми сверстниками. Учитель должен рассказывать о сильных сторонах характера, положительных качествах личности больного ребенка, раскрыть мир его увлечений. Одновременно в тактичной форме педагог должен объяснить ученикам, что нельзя сосредотачивать внимание на дефекте больного ребенка, тем более дразнить и обижать его. Наоборот, необходимо оказывать ему посильную помощь (помогать спускаться по лестнице, передвигаться в физкультурном зале и т.д.), проявлять терпение при замедленных ответах, письме и других затруднениях.

До начала обучения учителю необходимо провести подробную беседу с родителями об увлечениях ребенка, его интересах, склонностях, любимых занятиях, играх, выяснить, какие двигательные навыки у него развиты, и в процессе какой деятельности он их активизирует. *Например, ребенок любит рисовать на бумаге большого формата, сидя за столом, лежа на полу и т.п.* Кроме того, учителю следует выяснить положительные черты характера, на

которые можно будет опереться в процессе учебной деятельности, а также негативные, требующие особого внимания со стороны педагога. Педагогу важно понять, почему возникло то или иное затруднение в обучении, на каком этапе, и как оно отражается на усвоении программного материала. Обязательно включение в совместные досуговые и спортивно-массовые мероприятия ребенка с двигательными нарушениями.

При включении ребенка с двигательными нарушениями в образовательный процесс школы обязательным условием является организация его систематического, адекватного, непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения.

Необходима также *организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ПМПС-центра, окружного и городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, СКОУ VI вида, учреждений здравоохранения и социальной защиты, общественных организаций.* Данная система организуется при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации.

Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая учреждения дополнительного образования) в шаговой доступности.

Обучение учащихся этой категории должны осуществлять специально подготовленные *высококвалифицированные педагоги, знающие психофизические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и владеющие методиками дифференцированной коррекционной работы.* Коррекционные занятия должны проводить учителя-дефектологи, учителя-логопеды, специальные психологи, методисты ЛФК. Очень важно, чтобы образовательные организации, реализующие инклюзивные программы, имели в своем штате таких специалистов.

В рамках работы с педагогическим коллективом рекомендуется предусмотреть повышение информированности педагогов о детях с нарушениями опорно-двигательного аппарата; формирование педагогической позиции; профилактику синдрома профессионального выгорания; обучение педагогов специальным методам и приемам коррекционной работы через постоянную систему консультирования и специальных курсов повышения квалификации.

Кадровая обеспеченность общеобразовательной организации во многом будет зависеть от наличия руководителей, педагогов, специалистов, прошедших профессиональную подготовку в области инклюзивного образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Методические рекомендации по обеспечению доступа детей с НОДА в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность

Для того чтобы обучающийся с двигательной патологией попал на территорию образовательной организации необходимо установить пандус у входа в здание. Пандус должен быть достаточно пологим (10-12°), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота - не менее 5 см) и поручни (высота - 50-90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски.

Если архитектура здания не позволяет построить правильный пандус (например, узкая лестница), то можно сделать откидной пандус. В данном случае необходима посторонняя помощь.

Двери здания должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз.

Вдоль коридоров необходимо сделать поручни по всему периметру, чтобы обучающийся с двигательной патологией, который плохо ходит, мог, держась за них передвигаться по зданию. Ширина дверных проёмов должна быть не менее 80-85 см., иначе ребенок на коляске в них не пройдет.

Для того чтобы ученик на коляске смог подняться на верхние этажи, в здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся), а также подъемники на лестницах.

Предпочтительным является зонирование пространства класса на зоны для отдыха, занятий и прочего с закреплением местоположения в каждой зоне определенных объектов и предметов. Прием зонирования делает пространство класса узнаваемым, а значит - безопасным и комфортным для обучающегося с нарушением ОДА, обеспечивает успешность его пространственного ориентирования, настраивает на предлагаемые формы взаимодействия, способствует повышению уровня собственной активности.

При этом необходимо соблюдение следующих условий:

санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей, с двигательной патологией воспитывающихся в данной организации (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены в себя кушетки, пеленальные столики для смены памперсов и т.д.).

социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата, в данной организации (наличие адекватно оборудованного пространства организации, рабочего места ребенка и т.д.);

Специальное оборудование

средства передвижения: различные варианты инвалидных колясок (комнатные, прогулочные, функциональные, спортивные), подъемники для пересаживания, микроавтобус, ходунки и ходилки (комнатные и прогулочные), костыли, крабы, трости, велосипеды; специальные поручни, пандусы, съезды на тротуарах и др.. Во многих многофункциональных креслах-колясках дети могут проводить значительное время. В них имеется столик для приема пищи и

занятий, съемное судно, отделение для книг, специальная емкость для хранения термосов с пищей.

средства, облегчающие самообслуживание детей (наборы посуды и столовых приборов, приспособления для одевания и раздевания, открывания и закрывания дверей, для самостоятельного чтения, пользования телефоном; особые выключатели электроприборов, дистанционное управление бытовыми приборами-телевизором, приемником, магнитофоном);

подбор мебели, соответствующей потребностям ребенка;

Оборудование сенсорной комнаты для релаксации:

напольные и настенные мягкие покрытия, пуфики и чанки разных размеров и цветов (подушки в виде скатов, которые прогибаются под тяжестью тела, создавая устойчивую опору, следуя его форме);

водяной матрац» (подогреваемый матрац прогибается, повторяя форму тела, мягко и равномерно поддерживая его) ; музыкальная водяная кровать (вибрации, созданные музыкой, воспринимаются кожей как тактильные стимулы);

«кресло-лепесток» (покачиваясь, расслабляет, снижает спастичность мышц);

светящийся бассейн с прозрачными шариками (цвет шариковизменяется);

трубки с пузырьками (поток пузырьков поднимается вверх по прозрачной пластиковой трубе, наполненной водой; цвет подсветкименяется);

водопад» из светоптических волокон с боковой подсветкой (100 нитей покрытого винилом светоптического волокна медленно изменяют цвет);

панель с нитями с ультрафиолетовой подсветкой (пластиковые нити различных окрасок с акриловым зеркалом, отражающим эти нити);

панель с фонтаном из светоптических волокон, работающая в интерактивном режиме (при последовательном «к воещении во шикают разнообразные световые эффекты);

тактильная панель (набор материалов различных текстур, которые можно осязать и совершать ими манипуляции) ;

набор колес с узорами и картинами (по стене «проплывают» простые рисунки)

мерцающий металлофон (светящиеся клавиши, на которых можно играть простые мелодии).

Практическое задание к разделу 4 Современные специальные технологии образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

1. Разработать презентацию на одну из тем:

- 1) "Диагностика сколиоза" (подгруппа №1)
- 2) "Профилактика более тяжелой степени сколиоза" (подгруппа №2)
- 3) "Традиционные и современные методы лечения сколиоза" (подгруппа №3)

Презентация должна отражать основные понятия: определение сколиоза, степени сколиоза, распространенность, упражнения (обязательно включить симметричные и несимметричные упражнения).

2. Написать реферат на тему: "Инновационные разработки, используемые в коррекции последствий ДЦП".

Выполненное задание должно быть в виде отдельного документа MS WORD

Методические рекомендации по написанию и защите рефератов

При написании реферата необходимо следовать следующим правилам: Раскрытие темы реферата предполагает наличие нескольких источников (как минимум 4-5 публикаций, монографий, справочных изданий, учебных пособий) в качестве источника информации.

- Подготовка к написанию реферата предполагает внимательное изучение каждого из источников информации и отбор информации непосредственно касающейся избранной темы. На этом этапе работы важно выделить существенную информацию, найти смысловые абзацы и ключевые слова, определить связи между ними.

- Содержание реферата ограничивается 2-3 главами, которые подразделяются на подразделы (например, 1.1. или 1.1.1.)

- Сведение отобранной информации непосредственно в текст реферата, должно быть выстроено в соответствии с определенной логикой. Реферат состоит из трех частей: введения, основной части, заключения;

а) во введении логичным будет обосновать выбор темы реферата.

- актуальность (почему выбрана данная тема, каким образом она связана с современностью?);

- цель (должна соответствовать теме реферата);

- задачи (способы достижения заданной цели), отображаются в названии параграфов работы;

- историография (обозначить использованные источники с краткой аннотаций – какой именно источник (монография, публикация и т.п.), основное содержание в целом (1 абз.), что конкретно содержит источник по данной теме (2-3 предложения).

б) в основной части дается характеристика и анализ темы реферата в целом, и далее – сжатое изложение выбранной информации в соответствии с поставленными задачами. В конце каждой главы должен делаться вывод (подвывод), который начинается словами: «Таким образом...», «Итак...», «Значит...», «В заключение главы отметим...», «Все сказанное позволяет сделать вывод...», «Подводя итог...» и т.д. Вывод содержит краткое заключение по главе (объем 0,5 – 1 лист). В содержании не обозначается. в) заключение содержит те подвыводы по главам, которые даны в работе (1-1,5 листа). Однако прямая их переписка нежелательна; выгодно смотрится

заклучение, основанное на сравнении. Например, сравнение типов политических партий, систем, идеологий и др. Уместно высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему.

Литература:

1. Мицан Е. Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Е. Л. Мицан ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Режим доступа: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2926.pdf&show=dcatalogues/1/1134556/2926.pdf&view=true> (дата обращения: 17.01.2022). - Макрообъект.

2. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / Т.Г. Неретина . – 2 изд. – М.: ФЛИНТА; МПСИ, 2010. – 376 с. - ISBN 978-5-9765-0127-0. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.phppl1_id=2417

3. Физическое развитие школьников с ограниченными возможностями: уч. пособие для студентов педагогических специальностей/ Е.Л. Мицан. - Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2015. – 95 с.

Примерный перечень тем для написания контрольной работы по дисциплине «Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ»

1. Закономерности формирования и развития понятийного аппарата специальной педагогики.
2. Представьте Googl-презентацию, отражающую современную структурную организацию специальной педагогики и ее связи с другими научными отраслями.
3. Представьте Googl-презентацию, отражающую современную структурную организацию практической специальной педагогики и ее связи с другими отраслями дефектологии и медицинской психологии.
4. Охарактеризуйте современную систему специальных образовательных услуг. Какие организационные формы специального образования требуют дальнейшего развития? Представьте в виде Googl-презентации.
5. Применение индивидуальной формы обучения в специальном образовании. Использование цифровых технологий.
6. Применение сенсорных цифровых технологий при нарушении органов зрения и слуха у детей.
7. Раскройте сущность и содержание воспитания в процессе специального образования. Специфический компонент содержания воспитания, связанный с особыми образовательными потребностями воспитанников.
8. Педагогическая система специального образования. Представьте в виде Googl-презентации.
9. Охарактеризуйте понятие «специальные образовательные условия». Каковы их главные составляющие компоненты (в презентации Google).
10. Раскройте процесс непрерывного специального образования человека, имеющего те или иные специальные образовательные потребности (в презентации Google).
11. Назовите и охарактеризуйте основные специфические особенности специального образования в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями развития.
12. Использование цифровых технологий при организации коррекционного развития детей с нарушением слуха.
13. Индивидуальный педагогический подход к детям с нарушениями зрения в дошкольных и школьных образовательных учреждениях общего типа.
14. Специальные технические средства при работе с детьми с нарушением зрения в образовательных учреждениях общего типа.
15. Косоглазие и амблиопия у детей. Организация психолого-педагогической помощи детям с нарушениями зрения. Использование специальных технических средств при диагностике и коррекции нарушения у детей.
16. Специальные технические средства при работе с детьми с нарушением слуха в образовательных учреждениях общего типа.

17. Детский церебральный паралич. Организация психолого-педагогической помощи детям с ДЦП. Использование цифровых средств общения для организации обучения и воспитания.

18. Использование специальных технических средств при работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата.

19. Составление индивидуального коррекционного маршрута (самостоятельно выбрать заболевание или нарушение у ребенка) с использованием цифровых технологий.

20. Организация работы с родителями с использованием беспроводной связи (Zoom, скайп и другие).

Методические рекомендации по написанию контрольной работы по дисциплине «Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ»

Контрольная работа – одна из форм проверки и оценки усвоенных знаний, получения информации о характере познавательной деятельности, уровня самостоятельности и активности студентов в учебном процессе, эффективности методов, форм и способов учебной деятельности. Эта форма самостоятельной работы студента выявляет умение применять теоретические знания на практике, помогает проверить усвоение курса перед экзаменом.

Виды контрольных работ: аудиторные (классные), домашние, текущие, экзаменационные, письменные, графические, практические, фронтальные, индивидуальные.

Письменные контрольные работы более объективны по сравнению с устным опросом. Виды и характер письменных контрольных работ, их разнообразие зависят от содержания и специфики учебного предмета, уровня общего развития студентов.

Система заданий письменных контрольных работ должна:

- выявлять знания студентов по определенной теме (разделу);
- выявлять понимание сущности изучаемых предметов и явлений, их закономерностей;
- выявлять умение самостоятельно делать выводы и обобщения;
- творчески использовать знания и навыки.

Для выполнения контрольной работы по дисциплине «Современные специальные технологии образования обучающихся с ОВЗ» необходимо из представленных ниже вопросов выбрать один и по нему составить реферат.

Этапы подготовки контрольной работы (реферата)

1. Выбор темы.
2. Составление плана.
3. Подбор литературы и ее исследование.
4. Систематизация подготовленного материала согласно плану, уточнение цитат.

5. Составление содержания контрольной работы.

Структура контрольной работы

1. Титульный лист (см. Приложение).

2. План, необходим для достижения последовательности в раскрытии темы. Наметки плана следует сделать уже при обдумывании темы, конкретизируя его в процессе изучения литературы по данной теме. Пункты плана должны точно отвечать раскрытию темы. План помещается перед текстом работы, на отдельном листе.

3. Дается характеристика и показывается актуальность темы, значение рассматриваемой проблемы.

4. Основная часть – сжатое, но достаточно полное и точное изложение сущности научной информации по теме. Может состоять из двух частей. Первая часть – теоретическая, в которой раскрываются основные положения выбранной темы в зависимости от поставленных целей и задач. Содержание первой части конкретизируется индивидуально. Материал должен быть осмыслен и переработан в соответствии с темой и изложен своими словами. Цитаты заключаются в кавычки. Все цитаты строго документируются в сносках: после кавычек ставится отсылочный знак (цифра или звездочка), этот же знак повторяется в конце страницы под чертой, отделяющей текст работы от сносок.

5. Вторая часть – практическая. Та часть может иметь план с названиями явлений, анализ текста, таблицы, расчеты, графики, схемы, иллюстрации и т.п.

Требования к контрольной работе

Объем контрольной работы строго не регламентирован, но не должен превышать 10 печатных страниц. Формат страницы – А4 (210×297); поля слева, справа, сверху и снизу – 20 мм; расстояние от края до нижнего колонтитула – 15 мм. Шрифт основного текста – Arial или Times New Roman, размер 12 пунктов, интервал одинарный. Нумерация страниц внизу по центру, начиная с третьей страницы (с введения). Выравнивание по ширине.

Текст должен соответствовать содержанию. Разделы плана нумеруются арабскими цифрами. Заголовки должны быть прописаны в тексте и выделены (оставляют интервалы до заголовка и после). Текст заголовка выполняют через один интервал. В конце любого заголовка точка не ставится.

Таблицы и графики оформляются или в тексте, или в приложении. Таблицы подписываются сверху, а графики снизу.

Сноски. По контексту рукописи контрольной работы автор может ссылаться на соответствующие литературные источники. Это делается тогда, когда текст литературного источника цитируется дословно или когда используются мысли или идеи того или иного исследователя. В этом случае в контрольной работе в квадратных скобках приводится порядковый номер литературного источника по списку литературы, размещенному в конце работы, и страницы источника.

При ссылке на литературу, число, заключенное до запятой, означает номер литературного источника по списку использованной литературы, который

проводится в конце работы. Второе число (после запятой) означает страницу указанного источника. Числа, разделенные точкой с запятой, означают перечисление литературных источников.

Список литературных источников, использованных при написании работы, оформляется в алфавитном порядке. Текст введения, основной части, заключения, список литературы и приложение должны быть на отдельных листах.

Критерии оценки контрольной работы

1. Соответствие содержания теме.
2. Глубина, полнота раскрытия темы.
3. Логика изложения материала.
4. Терминологическая четкость.
5. Уровень навыков самостоятельной работы с литературой.
6. Соблюдение требований к оформлению контрольной работы.

Контрольная работа не может быть оценена положительно, если в ней поверхностно раскрыты вопросы, допущены принципиальные ошибки, а также при условии механически переписанного материала из учебников или другой литературы. В случае неудовлетворительной оценки контрольная работа направляется студенту для повторного выполнения. К повторно выполненной работе необходимо приложить первую редакцию.

Рекомендации

1. Работу пишите аккуратно, без помарок, разборчивым почерком или печатайте.
2. Отвечайте на вопросы конкретно, логично, по теме, с выводами и обобщением.
3. В конце контрольной работы укажите используемую литературу.
4. Приводимые в тексте цитаты и выписки обязательно документируйте со ссылками на источник.

Перечень тем и заданий для подготовки к зачету

1. Специальная (коррекционная) педагогика как наука и сфера общественной практики. Предмет, объект и задачи специальной педагогики.
2. Определение понятия «Лица с ограниченными возможностями здоровья (развития)». Психолого-педагогическая характеристика данной категории детей.
3. Определение понятий: «Лица с особыми образовательными потребностями», «специальные образовательные условия».
4. Основные виды нарушений развития у детей (психолого-педагогическая классификация).
5. Индивидуальная образовательная траектория развития.
6. Основные закономерности нарушенного («отклоняющегося») развития; их учет в практике коррекционного обучения и воспитания.
7. Понятие о сложной структуре нарушений развития. Первичные и вторичные нарушения в структуре дефекта развития.
8. Основные категории (группы) детей с отклонениями в развитии.

9. Типы специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии дошкольного возраста.

10. Типы специальных (коррекционных) образовательных учреждений для лиц с отклонениями в развитии школьного возраста.

11. Коррекционные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья системы здравоохранения и социальной помощи населению.

12. Основные принципы специальной (коррекционной) педагогики.

13. Система коррекционного обучения и воспитания детей в нашей стране.

14. Анализ европейского опыта по включению цифровых технологий в процесс образования детей с ОВЗ.

15. Основные формы организации коррекционного обучения детей с отклонениями в развитии.

16. Использование цифровых инструментов в образовательном и воспитательном процессе.

17. Специфические особенности организации и содержания коррекционного обучения и воспитания.

18. Задачи и организация работы службы практической психологии в образовательных учреждениях.

19. Понятие о реабилитации детей с нарушениями развития.

20. Понятие о компенсации и коррекции нарушенных функций.

21. Диагностика и коррекция нарушений у детей с помощью цифровых инструментов.

22. Применение технических средств диагностики заболеваний органов зрения и слуха у детей.

23. Специальные технические средства при работе с детьми с нарушением зрения в образовательных учреждениях общего типа.

24. Косоглазие и амблиопия у детей. Организация психолого-педагогической помощи детям с нарушениями зрения. Использование специальных технических средств при диагностике и коррекции нарушения у детей.

25. Специальные технические средства при работе с детьми с нарушением слуха в образовательных учреждениях общего типа.

26. Детский церебральный паралич. Организация психолого-педагогической помощи детям с ДЦП. Использование цифровых средств общения для организации обучения и воспитания.

27. Использование специальных технических средств при работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
(ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»)
Институт гуманитарного образования
Кафедра дошкольного и специального образования

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ
по дисциплине: Современные специальные технологии образования
обучающихся с ОВЗ

На тему: _____

Выполнил:

студент _____

группа _____

Проверил:

преподаватель: к.п.н., доцент Мицан Е.Л.

Регистрационный № _____

Обучение (очное или заочное) _____

Курс _____

Направление _____

Дата сдачи контрольной работы на кафедре
20 ____ г.

« ____ » _____

РЕЦЕНЗИЯ

Контрольная работа выполнена в _____ объеме в соответствии с заданием.

Замечания:

Оценка _____

Подпись преподавателя _____ /

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

а) Основная литература:

1. Исаева, И. Ю. Технология разработки программы развития образовательного учреждения : учебно-методическое пособие / И. Ю. Исаева ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Загл. с титул. экрана. - URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2928.pdf&show=dcatalogues/1/1134567/2928.pdf&view=true> (дата обращения: 22.07.2022). - Макрообъект. - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.
2. Мицан, Е. Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста : учебно-методическое пособие [для вузов] / Е. Л. Мицан ; Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова. - Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. - 1 CD-ROM. - ISBN 978-5-9967-1826-9. - Загл. с титул. экрана. - URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=4081.pdf&show=dcatalogues/1/1533904/4081.pdf&view=true> (дата обращения: 22.07.2022). - Макрообъект. - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.
3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общем образовании : учебное пособие [для вузов] / составитель И. И. Сунагатуллина ; Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова. - Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. - 1 CD-ROM. - ISBN 978-5-9967-1799-6. - Загл. с титул. экрана. - URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=4170.pdf&show=dcatalogues/1/1535314/4170.pdf&view=true> (дата обращения: 22.07.2022). - Макрообъект. - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.

б) Дополнительная литература:

1. Олейник, Е. В. Нормативно-правовое и методическое обеспечение инклюзивного образования : учебное пособие [для вузов] / Е. В. Олейник ; Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова. - Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2019. - 1 CD-ROM. - ISBN 978-5-9967-1668-5. - Загл. с титул. экрана. - URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3940.pdf&show=dcatalogues/1/1530515/3940.pdf&view=true> (дата обращения: 22.07.2022). - Макрообъект. - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.
2. Санникова, Л. Н. Управление образовательным процессом в дошкольном образовательном учреждении : учебно-методическое пособие / Л. Н. Санникова ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2015. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - Загл. с титул. экрана. - URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=1448.pdf&show=dcatalogues/1/1123971/1448.pdf&view=true> (дата обращения: 22.07.2022). - Макрообъект. - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.
3. Слепухина, Г. В. Инклюзивный подход в образовании : учебное пособие [для вузов] / Г. В. Слепухина ; Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И.

Носова. - Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. - 1 CD-ROM. - ISBN 978-5-9967-2039-2. - Загл. с титул. экрана. - URL : <https://magtu.informsistema.ru/uploader/fileUpload?name=4353.pdf&show=dcatalogues/1/1542673/4353.pdf&view=true> (дата обращения: 22.07.2022). - Макрообъект. - Текст : электронный. - Сведения доступны также на CD-ROM.

ГЛОССАРИЙ

Адаптация (Adaptation) социальная - активное приспособление человека или социальной группы к меняющимся социальным условиям

Аутизм (от греч. autos - сам) - состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, предпочтением своего внутреннего мира контактам с окружающими.

Всеобщей декларации прав человека (1948) о праве на образование - "Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным, по меньшей мере, в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира" (статья 26 – Всеобщая декларация прав человека).

Безбарьерная среда - это обычная среда, дооборудованная с учетом потребностей, возникающих в связи с инвалидностью, и позволяющая людям с особыми потребностями вести независимый образ жизни.

Гендер - совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Гендерная социализация - процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами.

Гендерная диспропорция - неравное число мужчин и женщин в группе, организации, обществе и органах управления.

Гениальность (от лат. genius - дух) - высший уровень развития способностей - как общих (интеллектуальных), так и специальных.

Глобализация (от лат. globus – шар, фр. global – всеобщий) – объективный процесс формирования, организации, функционирования и развития принципиально новой всемирной, глобальной системы на основе углубляющейся взаимосвязи и взаимозависимости во всех сферах международного сообщества.

Государственный образовательный стандарт – совокупность установленных государством норм, определяющих минимальный уровень требований к содержанию образования, качеству образования, а также являющихся основой для объективной оценки деятельности учебного заведения.

Государственный образовательный стандарт общего образования (гос оо). Под стандартом основного общего среднего образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал (социальный заказ) и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Основными объектами стандартизации в

образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки выпускников. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее Государственный образовательный стандарт) устанавливает достаточный для полноценного образования минимум содержания основной общеобразовательной программы, допустимый для разных возрастных категорий обучающихся, максимальный объем учебной нагрузки, требования к подготовке выпускников, освоивших основную общеобразовательную программу. Государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливается как единственная норма в части содержания основного общего образования, при условии соблюдения которой реализуется свобода отдельных лиц и организаций в создании и осуществлении деятельности образовательных учреждений (организаций), академические свободы педагогических работников и автономность образовательных учреждений. Формы организации образовательного процесса, методы и приемы воспитания и обучения к сфере регулирования государственным образовательным стандартом не относятся.

Государственные социальные стандарты — основные показатели обеспечения качества жизни детей, включающие в себя установленный государством минимальный объем социальных услуг, норм и нормативов.

Гуманистический характер образования - это приоритеты общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного и всестороннего развития личности, воспитания гражданского сознания, национального и личного достоинства, патриотизма, уважения к закону и экологического мировоззрения.

Дебильность - наиболее легкая (по сравнению с идиотией и имбецильностью) степень умственной отсталости. Усвоение учебного материала по любому предмету школьной программы для дебилов чрезвычайно трудно.

Дезадаптация — психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации.

Деинституционализация — система мер нацеленных на предупреждение помещения (институализации) детей, лишенных родительской опеки, в интернатные учреждения и сокращение числа детей в таких учреждениях. Де-институционализация предполагает действия по предупреждению отказа от ребенка, наличие/развитие служб поддержки неблагополучных/уязвимых семей, развитие альтернативных форм устройства детей, обеспечение условий в интернатных учреждениях максимально приближенных к семейным и перепрофилирование/трансформацию интернатных учреждений в службы сопровождения семьи, центры дневного пребывания детей, ресурсные центры и т.д.

Декларация о правах ребенка включает фундаментальные принципы обеспечения защиты и благосостояния детей. Первая Декларация о правах

ребенка была принята в 1923 г. Советом неправительственной организации «Международный союз спасения детей». Эта Декларация, получившая название Женевской, была одобрена в 1924 г. V Ассамблеей Лиги Наций. В 1948 г. Генеральная Ассамблея ООН одобрила текст Декларации с некоторыми изменениями, а в 1959 г. приняла новую Декларацию, которая послужила основой для подготовки Конвенции о правах ребенка.

В 1978 г. правительство Польши представило Комиссии ООН по правам человека первоначальный проект, подготовленный на основе этой Декларации. Тогда выражалась надежда, что его можно будет принять в 1979 г., который был объявлен Международным годом ребенка. Комиссия пришла к выводу, что текст требует углубленного рассмотрения, и создала специальную рабочую группу, которая проводила по одному заседанию в год в течение 1980-х гг. Рабочая группа достигла консенсуса в отношении окончательного варианта незадолго перед сессией Генеральной Ассамблеи ООН 1989 г., принявшей Конвенцию 20 ноября, в тридцатую годовщину Декларации 1959 г.

Дискриминация (Discrimination, от лат. *discriminatio* — различие) — преднамеренное ущемление прав, интересов отдельных лиц, социальных групп, несправедливое, отличающееся в негативную сторону от общепринятого отношение, основывающееся на произвольных мотивах.

Дети с особенностью психофизического развития - дети, которые в результате психических и физических недостатков имеют сложности в обучении: глухие дети и слабослышащие; слепые и слабовидящие; дети с задержкой психического развития; умственно отсталые дети; аутичные дети; дети с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложными (комбинированными) нарушениями и др.

Дети с ограниченными возможностями - дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

Дети с нарушением поведения — эта категория умственно отсталых детей, у которых при неблагоприятных условиях жизни и неадекватных условиях воспитания и обучения могут возникнуть «социальные вывихи», то есть нарушения поведения.

Дети с особыми образовательными потребностями — термин, обеспечивающий потребность отразить в языке новое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии, новое отношение к ним.

Дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении) - дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты.

Дети, с проблемами в обучении — дети, которые испытывают трудности в процессе усвоения знаний и имеют поведенческие проблемы. Ребенок с проблемами в обучении также определяется как ребенок со специальными

потребностями в обучении.

Дети с особыми возможностями – дети, которые проявляют значительное отличие в выполнении заданий по сравнению с большинством их сверстников.

Дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа. Данное понятие включает детей и подростков до 18 лет, являющихся носителями ВИЧ и заболевших СПИДом; детей, ставших сиротами вследствие болезни родителей СПИДом; уязвимых детей, чье выживание и благополучие или развитие находится под угрозой в результате ВИЧ/СПИДа. ВИЧ/ СПИД наносит потери детству и жизни детей.

Дефектология (от лат. defectus — недостаток и .-логия) - научная отрасль, изучающая закономерности и особенности развития детей с физическими и психическими недостатками и вопросы их обучения и воспитания.

Джомтьенская декларация — была принята на Джомтьенской всемирной конференции «Образование для всех», проходившей в марте 1990 года в Джомтьене (Тайланд). Конференция положила начало международному движению по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых. Была принята Программа действий, устанавливающая четкие направления действий и меры по достижению целей Образования для всех (ОДВ), отраженных в документе «Всемирная декларация об образовании для всех». К ключевым аспектами и принципам джомтьенской декларации относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; особое внимание к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

Дифференциация в обучении и образовании - 1) организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

Задержка психического развития (ЗПР) — синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Защита прав детей — подразумевает предотвращение и реагирование на насилие, эксплуатацию и жестокое обращение с детьми, включая коммерческую и сексуальную эксплуатацию, торговлю детьми, детский труд, традиционные обряды, наносящие вред здоровью.

Индивидуализация обучения — организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения.

Инвалидность (от лат. *invalidus* — слабый, немощный), состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями. **Инвалид** — человек, у которого возможности его личной и жизнедеятельности в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений.

Инклюзия – полное включение детей с разными возможностями во все позитивные аспекты жизни образовательного учреждения, которые доступны обычным детям.

Инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Инклюзив – (от франц. *inclusif* – включающий в себя), местоименные или глагольные формы, указывающие на то, что адресат речи входит в число участников действия (*Большой Российский энциклопедический словарь*).

Интеграция – процесс вовлечения детей с разными возможностями в существующие образовательные структуры.

Инклюзивное образование – процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Инклюзивное образование – процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование – подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности. Необходимость развития инклюзивного образования связана со статьей 28 Конвенции, предусматривающей доступ к образованию для каждого ребенка.

Инклюзивное образование - социальный феномен развития образовательной системы, включение ребенка-инвалида в общеобразовательный процесс вместе со здоровыми детьми для освоения ими социального опыта и существующей системы общественных отношений. **Инклюзивное обучение детей с особенностями развития** – это обучение разных детей в одном классе, а не специально отведенной группе.

Интернатное учреждение — организация, которая осуществляет уход за детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки, детьми с ограниченными возможностями, в исключительных случаях — за детьми из малообеспеченных семей и многодетных семей, детьми с асоциальным поведением, детьми из населенных пунктов, где нет соответствующих школ. Система воспитания в интернатном учреждении предусматривает групповую форму ухода за ребенком.

Информационные технологии - это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее обучаемому, интерактивное взаимодействие студента с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента.

Личностный подход (в пед.) - индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию.

Медиаграмотность (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах.

Медиаграмотность (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью.

Медиакультура («media culture») - совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме.

Медиаобразование - процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники.

Мейнстриминг относится к такой стратегии, когда ученики с инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, а если они даже и включены в классы массовой школы, то, прежде всего, для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей.

Неформальное образование - образование, которое поддерживается и организуется, но в отличие от формального образования не характеризуется последовательными ступенями обучения. Оно осуществляется в и внеобразовательных учреждениях и открыто для всех возрастных групп, будь это дети, не посещающие обычные школы, неграмотные взрослые или рабочие, которым необходимо овладеть определенными навыками работы.

Образовательная инклюзия - в международном масштабе рассматривается как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди учащихся.

Одаренные дети — дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т. д.). Одаренность принято

диагностировать по темпу умственного развития — степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент интеллектуальности IQ). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет творческая сторона ума. Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем — в рисовании). В области науки быстрее всего проявляется одаренность к математике. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими, чрезвычайными достижениями в какой-либо деятельности, называют вундеркиндами.

Омбудсмен (швед. ombudsman – представитель чьих-либо интересов) — лицо, уполномоченное парламентом осуществлять контроль за соблюдением законных прав и интересов граждан в деятельности органов исполнительной власти и должностных лиц.

Показатели инклюзии – это подборка практических материалов, направленных на формирование действий по созданию такой атмосферы в школе, которая позволяет включить всех участников образовательного процесса в школьную жизнь, это действия по созданию в школе «включающей» инклюзивной образовательной среды для всех членов школьного сообщества.

Социальная адаптация - приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей.

Социорефлексия проявляется в стремлении и умении человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны.

Социальная инфраструктура для детей — система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, социальной адаптации, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Социальная эксклюзия (социальное исключение) – не только научный, но и социально-политический концепт, широко распространившийся в западноевропейских дискуссиях, связанных с проблемами бедности, маргинальности и депривации с середины двадцатого века весьма популярный в наши дни.

Социальная реабилитация ребенка — означает процесс, направленный на достижение оптимального физического, интеллектуального, психического и/или социального уровня деятельности и поддержание его с предоставлением тем самым средства для изменения жизни. Реабилитация включает в себя широкий круг мер и деятельности, начиная от начальной и более общей реабилитации и кончая целенаправленной деятельностью.

Социально-психологическое консультирование — обеспечение педагогически целесообразных условий для развития личности и поддержания психического и физического здоровья учащихся, содействие становлению

индивидуальности, развитию способностей и склонностей личности, создание развивающей, психологически-комфортной среды.

Социальные службы для детей — организации независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, осуществляющие мероприятия по социальному обслуживанию детей (социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, медико-социальных, социально-педагогических, психолого-педагогических, правовых услуг и материальной помощи, социальной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечению занятости таких детей по достижении ими трудоспособного возраста), а также граждане, осуществляющие без образования юридического лица предпринимательскую деятельность по социальному обслуживанию населения, в том числе детей.

Способности - индивидуально-психол. особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Они тесно связаны с общей направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. Уровень и степень развития С. выражают понятия таланта и гениальности.

Среда воспитания - совокупность природных и соц.-бытовых условий, в к-рых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности. Включает в себя среду класса, школы, семьи. Виды организации среды воспитания: стихийная, авторитарная и оптимальная, при к-рой общие правила коллективной жизни и окружения не ограничивают развитие у детей самостоятельности и творчества.

Технология обучения и воспитания (педагогическая технология) - новое (с 50-х годов) направление в пед. науке, к-рое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов. Представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения к-рых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов пед. процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат. П. т. служит конкретизацией методики. В основе Т. о. и в. лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего и воспитательного циклов.

Толерантность - 1) терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам; 2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды.

Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпимость) — качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т. п.).

Учебный план, документ, определяющий состав учебных дисциплин, изучаемых в данном учебном заведении, их распределение по годам в течение

всего срока обучения. У. П., как правило, включает 3 части: график учебного процесса - периоды теоретических занятий, учебной и производственной практики, экзаменационных (или лабораторно- экзаменационных) сессий, дипломной работы (или дипломного проектирования), каникул и их чередования в течение всего срока обучения; сводные данные по бюджету времени - общая продолжительность каждого периода учебного процесса по годам и за весь срок обучения; план учебного процесса - перечень обязательных, альтернативных и факультативных дисциплин с указанием объема каждой из них в академических часах и распределения этих часов по неделям, семестрам, учебным годам, сроки сдачи экзаменов, зачётов и курсовых работ (проектов) и количество часов, отводимых на лекции, семинары, лабораторные работы и упражнения по каждому предмету (в 3-й части У. П. Могут быть указаны специализации с соответствующими перечнями изучаемых дисциплин).

Учреждения специальные (коррекционные) образовательные - учреждения, предназначенные для воспитания и обучения детей, подростков и взрослых с различными аномалиями психофизического развития.

Фасилитация — это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала.

Фасилитация — это помощь нейтральной стороны, задача которой — облегчение взаимодействия внутри группы.

Фасилитатор – человек, который управляет процессом обсуждения, вовлекает участников и структурирует работу группы.

Философия воспитания - трактовка сущности воспитания, его принципов и ценностей как взаимодействие общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры в процессе становления личности и передачи ей культурных ценностей.

Формы организации воспитательного процесса - формы, в рамках которых осуществляется воспитательный процесс; система целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности воспитанников. Ф. о. в. п. складываются в зависимости от направления воспитательной работы (формы эстетического воспитания, физического и т.д); количества участников (групповые, массовые, индивидуальные).

Формы организации обучения - внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме: урок, экскурсии, домашняя учебная работа, консультации, семинар, факультативы, практикумы, дополнительные занятия.

Эмпатия (от греч. *pathos* – «сильное и глубокое чувство, близкое к страданию», *em* – префикс, означающий «направление внутрь») – такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем.

Эмпатия - эмоциональная особенность человека играет большую роль в общении между людьми, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания.

Эмпатийность (от греч. *empathia* – сопереживание) – это свойство личности, которая может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер.

Эксклюзия (исключение, отторжение, отчуждение, изоляция, сегрегация) в сфере образования — ситуация, в которой дети с особыми потребностями лишены возможности пользоваться правами в получении полноценного качественного образования, соблюдение которых гарантировано им международными, национальными и местными нормативно-правовыми актами.

Учебное текстовое электронное издание

Мицан Елена Леонидовна

**СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

Учебное пособие

Ответственность за содержание возлагается на авторов
Издается полностью в авторской редакции

1,52 Мб
1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2023 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра дошкольного образования
Библиотечно-информационный комплекс
e-mail: bik@magtu.ru