

ББК 74.3.43
У 38

Под общей ред. *Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной*

Рецензент: доктор пед. наук, профессор *М. Л. Скуратовска*
(ЮФУ, г. Ростов-на-Дону)

Учу детей с проблемами в развитии: мой опыт: Сборник материалов заочной научно-практической конференции в режиме вебинара: Санкт-Петербург, 19 февраля 2017 г. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. — 119 с.

ISBN 978-5-904123-52-9

В сборнике представлены материалы конференции по современным аспектам воспитания и образования детей и подростков с проблемами в развитии и обучении. Рассматриваются программно-методические разработки, технологии работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья (нарушением интеллектуального, сенсомоторного и речевого развития).

Сборник адресован специалистам в области коррекционной, общей и дошкольной педагогики.

ISBN 978-5-904123-52-9

ББК 74.3.43

© Коллектив авторов, 2017
© ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Арсеньева М. В.</i> Развитие связной речи дошкольников с ОНР средствами детской художественной литературы.....	5
<i>Афанасьева М. Н., Елунина Л. Г.</i> Развитие коммуникативных навыков через решение проблемных ситуаций с детьми с задержкой психического развития	10
<i>Баряева Л. Б.</i> Содержательный раздел образовательной области «Познавательное развитие» в структуре примерной адаптированной программы дошкольного образования детей с ЗПР на основе ФГОС ДО.....	14
<i>Бектемурова И. Р., Филатова Е. В.</i> Элементы театрализованной деятельности и сказкотерапии как средство социально-нравственного воспитания детей с ОВЗ	19
<i>Бондарь Н. С., Михайлова Е. П., Цитко М. А.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми раннего возраста с ОВЗ и семьей в условиях службы ранней помощи «Карапузики».....	22
<i>Ванищева Н. Н.</i> Метод комплексной сказкотерапии в логопедической работе по развитию связной речи старших дошкольников	25
<i>Виноградова В. Е.</i> Коррекционно-развивающие занятия с детьми со сложной структурой дефекта	28
<i>Вокина И. В., Кульбацкая Л. В., Забарина Т. П.</i> Модель бинарного урока как эффективная форма организации образовательного процесса в проектной деятельности при обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.....	32
<i>Демьянова Е. С.</i> Нетрадиционная форма взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей с речевыми дисфункциями в процессе коррекционно-развивающей работы.....	37
<i>Долженкова Л. А.</i> Урок письма в коррекционной школе.....	40
<i>Жадаев А. А.</i> Развитие навыков коммуникации и взаимодействия у детей с различными нарушениями речи.....	43
<i>Кисловская Т. Н.</i> Подвижные игры как средство развития физических и умственных способностей у детей с задержкой психического развития.....	47
<i>Крылова Е. А.</i> Организация образовательной деятельности дошкольников с задержкой психического развития с использованием игрового набора Ф. Фребеля	54

Лазницына О. В., Мельникова И. А. Полифункциональная интерактивная среда как средство коррекции речевых нарушений у детей со сложной структурой дефекта.....	57
Лебедева И. Н., Третьякова Н. В., Юрченко Т. И. Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях групп комбинированной направленности в ДООУ.....	60
Леонова Н. В., Нартова З. И. Использование природного и бросового материала на коррекционных занятиях и во внеурочной деятельности с детьми со сложной структурой дефекта.....	65
Леонова Н. В., Нартова З. И. Организация дотрудового периода социальной реабилитации воспитанников с ОВЗ.....	68
Лопатина Л. В. Методика обучения ребенка работе с системой пиктографических символов.....	71
Миккоева Н. В. Особенности языковой интуиции у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	76
Самарина Л. В. Игра как средство коррекции эмоционально-коммуникативной сферы у детей-сирот с тяжелой хронической патологией.....	81
Соловцова О. Н., Треничева О. А. Профилактика дизорфографии у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	86
Степанова Ю. Е. Диагностика психомоторного развития детей с церебральным параличом с целью подбора логоритмических упражнений.....	88
Шикарева О. С. Использование красочного материала на логопедических занятиях.....	93
Штак О. В. Использование LEGO-технологии в работе логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с заиканием.....	96
Штанова Е. В. Психолого-педагогическая коррекция сенсорного развития детей с проблемами в развитии.....	101
Яковлев С. Б. Аграмматизмы на уровне связанных текстов в письме учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	105
Яковлева Н. Н. Содержательный раздел образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в структуре примерной адаптированной программы дошкольного образования детей с ЗПР на основе ФГОС ДО.....	112

Развитие связной речи дошкольников с ОНР средствами детской художественной литературы

М. В. Арсеньева

РГПУ им. А. И. Герцена, институт дефектологического образования и реабилитации, Санкт-Петербург

Изучение литературных источников показало, что значительные трудности формирования связной речи у дошкольников с общим нарушением речи (ОНР) обусловлены несформированностью всех сторон речевой функциональной системы. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов, таких как восприятие, внимание, память, воображение, создает дополнительные трудности в овладении связной речью. Экспериментально доказано, что работа по коррекции речевого недоразвития у детей эффективна только в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и неречевые процессы, а также на активизацию психофизиологических предпосылок овладения связной речью [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

При изучении особенностей перцептивно-репродуктивного вида деятельности детей с ОНР мы обнаружили качественно различные виды нарушений связного высказывания. Были выявлены две группы детей с ОНР, продемонстрировавших различные варианты нарушений цельности и связности текста при пересказе.

У детей *первой группы* недостаточность связной речи проявлялась в нарушении связности и цельности. При пересказе текстов литературных произведений дошкольники с ОНР допускали нарушение логики последовательности изложения, ошибки в установлении причинно-следственных связей, что свидетельствовало о неумении детей ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета.

Для *второй группы* детей была характерна недостаточность операций развертывания программы во внешней речи, что приводило к нарушениям связности воспроизведенного сообщения. Нарушения связности текста проявлялись в употреблении одних и тех же типов связи (формально-сочинительной, цепной, местоименной), в преимущественном использовании простых синтаксических конструкций, в которых нарушался порядок слов, отмечалось многообразие лексических и грамматических ошибок.

Поэтому мы считаем, что важной профессиональной задачей педагогов, в том числе учителей-дефектологов, является освоение современных игровых технологий обучения детей с ЗПР, в том числе элементов метода коучинга.

Список использованной литературы

1. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. — М., 1999.
2. Борякова Н. Ю., Касицына М. А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (организационный аспект). — М., 2004.
3. Волковская Т. Н. Генезис проблемы изучения задержки психического развития у детей // *Коррекционная педагогика*. — 2003. — № 2.
4. Ландсберг М. Коучинг. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете. — М., 2006.
5. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. — СПб., 2009.
6. Лебедева С. А. Педагогические инновации в дошкольном и начальном образовании: Сб. статей Региональной научно-практической конференции ТГПИ, г. Тобольск. — Тобольск, 2008.
7. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. — СПб., 2010.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.

Содержательный раздел образовательной области «Познавательное развитие» в структуре примерной адаптированной программы дошкольного образования детей с ЗПР на основе ФГОС ДО

Л. Б. Баряева

РГПУ им. А. И. Герцена, институт дефектологического образования и реабилитации, Санкт-Петербург

В области познавательного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей детей, развития их представлений об окружающем социальном и природном мире [1, 4, 6, 9, 10, 11].

Основное содержание образовательной деятельности с детьми с ЗПР можно представить по этапам, соответствующим принятым в дошкольном образовании, и представленным в ФГОС ДО возрастным

ступеням — младший, средний и старший дошкольный возраст. Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области «Познавательное развитие» по следующим разделам: 1) конструирование; 2) развитие представлений о себе и об окружающем мире; 3) формирование элементарных математических представлений.

Образовательную деятельность в рамках указанной образовательной области по направлению «Конструктивные игры и конструирование», «Представления о себе и об окружающем мире», «Элементарные математические представления» проводят учителя-дефектологи, согласуя свою деятельность с общеразвивающей работой воспитателей и другими специалистами, работающими с детьми.

Активными участниками образовательного процесса в области «Познавательное развитие» должны стать родители детей, а также все специалисты, работающие с детьми с ЗПР [10, 11].

Содержание образовательной области «Познавательное развитие» на первом этапе обучения (младший дошкольный возраст) обеспечивает: развитие у детей с ЗПР познавательной активности; обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта; формирование предпосылок познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности; формирование представлений об окружающем мире; формирование элементарных математических представлений.

В ходе образовательной деятельности у детей с ЗПР развивают сенсорно-перцептивные способности: умение выделять знакомые объекты из фона зрительно, по звучанию, на ощупь и на вкус.

Взрослые знакомят детей со строительными конструктивными материалами. Детей побуждают использовать первоначальные конструктивные умения в процессе отобразительных игр, игр со сборно-разборными игрушками, иллюстрированными кубиками, пазлами, обучают детей по подражанию, по образцу действиям взрослого играть с дидактическими игрушками.

На первом этапе работы взрослые обращают внимание на овладение детьми с ЗПР навыками математических действий на основе чувственного опыта, путем повторения и многократного воспроизведения различных игровых, трудовых действий с природными и рукотворными материалами. При проведении игр и упражнений с детьми взрослые обращают внимание на пространственно-временные характеристики объектов, с которыми взаимодействуют дети [1, 2, 10].

Основные задачи первого этапа — создание речевой среды, пробуждение речевой активности, интереса к природному миру и человеку (прежде всего, к сверстнику), формирование предметных и предметно-

чатлений и видов детской деятельности, повышает эффективность мероприятий, направленных на улучшение психического и физического здоровья детей с ОВЗ, снимает их утомляемость и способствует снижению психоэмоционального напряжения, способствует повышению качества коррекционно-педагогического процесса.

В коррекционно-педагогической работе педагога, полифункциональная среда сенсорной комнаты — дополнительный инструмент для развития детей, имеющих тяжёлые нарушения в психическом и физическом развитии.

Список использованной литературы

1. *Белякова А. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г.* Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. — М., 2005.
2. *Власова Т. М., Пфафенродт А. Н.* Фонетическая ритмика в школе и детском саду. — М., 2007.
3. *Ермакова И. И.* Коррекция речи и голоса у детей и подростков. — М., 2006.
4. *Кальманов С. Е., Орлова Л. Ф., Яворовская Т. В.* Сенсорная комната — волшебный мир здоровья. / Под ред. Л. Б. Баряевой. — СПб., 2006.

Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях групп комбинированной направленности в ДОУ

И. Н. Лебедева

РГПУ им. А. И. Герцена, институт дефектологического образования и реабилитации, Санкт-Петербург

Н. В. Третьякова

ГАДОУ детский сад № 53, Санкт-Петербург

Т. И. Юрченко

ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

В российской системе образования происходят существенные изменения в связи с введением компетентного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов. В отечественной педагогике теоретически и практически доказана целесообразность образовательной интеграции нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), которая обогащает коммуникативный и нравственный опыт ребёнка, одинаково важный как для здоровых детей, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы интегрированного/инклюзивного обучения

и воспитания дошкольников с особыми образовательными потребностями широко и остро обсуждаются в теоретическом отношении, а их решение актуально с точки зрения практической реализации [1, 2, 3, 4].

Идея создания благоприятной среды для каждого ребёнка находит своё отражение в организации дошкольной педагогической системы интегрированного обучения и воспитания, направленной на предоставление равных возможностей детям с особыми образовательными потребностями, а в случае пограничных нарушений развития и обеспечение «единого старта» перед началом школьного обучения. Обобщение практического и теоретического опыта интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями позволяет выделить несколько моделей интеграции: модель комбинированной интеграции, при которой дети с различным уровнем психического и речевого развития постоянно находятся и воспитываются в одной группе со сверстниками, развивающимися соответственно возрастной норме; модель частичной интеграции предполагает нахождение детей с особыми образовательными потребностями в среде типично развивающихся сверстников только часть дня (например, вторую половину дня); модель временной интеграции, при которой объединение различных групп детей происходит в рамках проведения конкретных мероприятий (чаще всего досугового или воспитательного характера). Реализация любой из этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интегрированного обучения и воспитания на основе психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ОВЗ, разработки индивидуальных педагогических стратегий, признания уникальности и самооценности личности [2, 3, 4].

Опыт работы дошкольных образовательных учреждений № 83 и № 53 Фрунзенского района Санкт-Петербурга основан на реализации модели комбинированной интеграции (инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ).

Мы выделяем четыре категории дошкольников с особыми образовательными потребностями, поступающих в ДОУ:

а) дети с недиагностированными нарушениями развития (родители которых до поступления в ДОУ игнорировали рекомендации углублённой диагностики), особые образовательные потребности выявляются в ходе мониторинга в условиях ДОУ;

б) дети с диагностированными нарушениями развития, интегрированное обучение и воспитание которых проводится по желанию родителей (без учёта мнения специалистов об уровне психофизического и речевого развития ребёнка);

Осуществлению социальной реабилитации воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в нашем учреждении во многом способствует включенная в программу обучения дисциплина «Социально-бытовая ориентировка» (СБО). Необходимость и важность введения этого предмета вызвана тем, что дети и подростки с ОВЗ (умственная отсталость) испытывают большие трудности в приспособлении к окружающей жизни, они плохо ориентируются в общественных местах, не имеют навыков общения и в результате этого, как правило, несамостоятельны, беспомощны в практической жизни.

Задача этого предмета — не только дать детям знания и представления о различных учреждениях окружающей их жизни (транспорт, магазин и т. д.), но и научить их практически правильно и по возможности самостоятельно пользоваться ими, дать воспитанникам твердые навыки и привычки общения с людьми, поведения в обществе. Занятия по СБО способствуют развитию не только познавательной деятельности, но и их речи. На занятиях в ходе сюжетно-ролевых игр детей обучают несложным формам коммуникации. Они тренируются в умении спрашивать и отвечать на вопросы в зависимости от развертывания конкретного игрового сюжета («Посещение кинотеатра», «Покупка в магазине товара», «Разговор по телефону»).

Однако в настоящее время специалистами выделяется ряд проблем, от решения которых во многом зависит процесс реабилитации детей с тяжелой умственной отсталостью: плохое взаимодействие между различными учреждениями, ведомствами; устаревшее содержание, формы и методы обучения; несовершенство трудовой подготовки с учетом дальнейшего обучения воспитанников в системе профессионального образования; недостаточное внимание социально-бытовой реабилитации; отсутствие индивидуальных программ обучения и воспитания вышеуказанной категории детей.

Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями (умственная отсталость) возможна лишь при формировании толерантного отношения к этой категории детей. Только в этом случае она даст свои положительные результаты.

Список использованной литературы

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. — М., 2001.
2. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 2003.
3. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М., 2002.
4. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. — М., 1998.

Методика обучения ребенка работе с системой пиктографических символов

Л. В. Лопатина

РГПУ им. А. И. Герцена, институт дефектологического образования и реабилитации, Санкт-Петербург

В настоящее время достаточно востребованными являются пособия, когда-то ставшие в нашей практике инновационными. Они были разработаны в рамках проекта Национального фонда подготовки кадров по созданию учебников для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (2000–2001 гг.) [2, 3]. К учебным пособиям была разработана серия из восьми рабочих тетрадей для обучения неговорящих детей [4, 5].

В статье приводим примеры того, как можно знакомить ребенка со знаком-символом и уточнять его понимание [1, 6]. Это может происходить по следующей схеме:

1. Идентификация символа. Учитель последовательно демонстрирует ребенку пиктограммы, например, *глаза, нос, рот, кукла, шапка*. Ребенок должен опознать их и соотнести с реальным предметом или его реалистичным изображением на картинке.

2. Выбор нужной пиктограммы из ряда других. Учитель показывает ребенку несколько пиктограмм (например, *нос, рот, уши, глаза*). Ребенок должен узнать и показать ту, которую назвал учитель. (Аналогичные упражнения можно выполнять на материале других частей речи.)

3. Выбор двух одинаковых пиктограмм среди ряда других (например, *кукла — мишка — машина — кукла; шапка — шапка — пальто — платье; пить — есть — пить — играть*).

4. Выбор такой же пиктограммы среди определенного множества других. Например, ребенок держит в руках пиктограмму *чашка*. В его задачу входит расположить эту пиктограмму под такой же в серии других (*тарелка, стакан, чашка, ложка, блюдо*).

5. Конструирование фразы с помощью пиктограмм. Учитель в произвольном порядке выкладывает перед ребенком пиктограммы с изображением *мальчика (девочки), действия (игра), игрушки (мяч, кукла и др.)* и произносит фразу «Я играю в мяч (куклу)». Ребенок должен разложить пиктограммы в той последовательности, в какой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза.

6. Выбор из нескольких пиктографических изображений фраз той, которую назвал учитель. Например, перед ребенком разложены

игры и упражнения, в ходе которых формируются перцептивные действия и восприятие пространственных и качественных свойств предметов, игры с природным и бросовым материалом, игры с бытовыми предметами-орудиями, конструктивные игры, игры и упражнения, направленные на развитие у детей социального восприятия: человека, его действий, движений, продуктивная деятельность, занятия по развитию речи (развитие слухового внимания и сосредоточения, речевое подражание) и т. д. Работа над мелкой моторикой предполагает развитие опорной функции руки (игры с мячом двумя (одной) руками, формирование основных видов захвата (ладонного, щепотного, пинцетного), развитие манипулятивной деятельности (действия с сенсорными игрушками, переворачивание страниц, разворачивание конфетных оберток), формирование предметных действий (перекладывание предметов из руки в руку, самостоятельное нанизывание колец пирамидки на стержень, отвинчивание крышек, разбирание и собирание бус), формирование зрительно-моторных навыков (чирканье карандашом, грифелем, рисование каракулей, вертикальных и горизонтальных линий, отпечатки ладони, пальца, кулака на листе бумаги).

Сенсорное развитие направлено на активизацию всех видов чувствительности и организацию восприятия. Задачи зрительного восприятия включают: фиксацию и удержание предмета в поле зрения; создание устойчивого зрительного образа предмета путем его выделения из ряда различных и похожих с помощью противопоставления, сравнения, сопоставления; соотнесение реального объекта с его предметом-заместителем и плоскостным изображением. Организация слухового восприятия осуществляется за счет активизации акустического внимания и памяти (привлечения внимания к локальному звучанию, определения направления звука, выделения звучания заданного предмета из ряда предложенных, различения звучания нескольких звуковых сигналов); формирования слуходвигательных связей (координации движений); формирования стихотворного текста, звуковым сигналом). Развитие тактильного восприятия обеспечивается тактильной стимуляцией, развитием тактильной интеграции: различением предметов по твердости-мягкости, температурным характеристикам, различением поверхностей (игры с тактильными мешочками, водой, сыпучими материалами, глиной, пластилином).

Выбор активных средств и методов коррекционно-развивающей работы способствует прочному усвоению материала, эффективности проводимой коррекционной работы, обеспечению динамики сенсорного и общего развития детей по следующим показателям: улучше-

ние слухового и зрительного восприятия, тактильной чувствительности, зрительно-моторной координации; повышение активности в деятельности, снижение инертности; обогащение сенсорно-перцептивной деятельности; улучшение внимания, зрительной ориентации, слуховой памяти, речевой и интеллектуальной деятельности.

Проведенные нами исследования показали, что адекватно организованная ранняя диагностика, комплексная реабилитация и коррекция с первых лет жизни, позволяют не только корригировать уже имеющиеся отклонения в развитии, но и предупреждать появление вторичных нарушений, снизить степень социальной дезадаптации детей, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня развития, образования, степени интеграции в общество.

Список использованной литературы

1. Доскин В. А. Реабилитация детей в домах ребенка. — М., 2007.
2. Рожков О. П. Упражнения и занятия по сенсорно-моторному воспитанию детей 2–4 года жизни. — М.: Воронеж, 2004.
3. Худенко Е. Д. Психолого-педагогическая реабилитация воспитанников домов ребенка. — М., 2009.

Аграмматизмы на уровне связанных текстов в письме учащихся с тяжелыми нарушениями речи

С. Б. Яковлев

РГПУ им. А. И. Герцена, институт дефектологического образования
и реабилитации, Санкт-Петербург

В письме учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) отмечается большое количество аграмматизмов [1, 5 и др.]. Исследование письменной речи учащихся вторых классов с ТНР с позиций психолингвистического подхода позволило выявить характер нарушений различных операций порождения речевого высказывания, показало, что одними из наиболее характерных аграмматизмов на письме являются аграмматизмы на уровне связанных текстов.

Аграмматизмы на уровне связанных текстов у обследованных детей оказались очень распространенными и разнообразными по проявлению. Это обусловлено тем, что связанная письменная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности.

По данным многих авторов [4, 6, 8 и др.], в связанном сообщении можно выделить два плана. Первый план — план содержания или внутренний план («семантическая запись»), «уровень семантических пред-