

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ
СПЕЦИАЛЬНАЯ (КОРРЕКЦИОННАЯ)
ШКОЛА-ИНТЕРНАТ
Г.ТЕМРЮКА**

**ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ
ЛИЧНОСТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ
БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Методическое пособие

г. Темрюк
2021

УДК 376
ББК 74.5
М 11

Диагностика и формирование личностных и коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью: методическое пособие / Под ред. Л.П. Кузмы. – Краснодар: ГБОУ ИРО, 2021. – 104 с.

В методическом пособии представлены подходы к формированию и диагностике личностных и коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью в учебной и внеурочной деятельности. Предлагаемые методы оценивания и формирования базовых учебных действий в учебной и внеурочной деятельности соответствуют методологии федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (с интеллектуальными нарушениями). Освещаются также вопросы взаимодействия специалистов в системе работы по формированию личностных и коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.

УДК 376
ББК 74.5

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 Кузма Л.П., Лучшева Г.А. Проблема развития личности и коммуникативных умений у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в отечественной дефектологии	7
2. Кузма Л.П., Лучшева Г.А. Методологические основы модели формирования и мониторинга личностных и коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью	11
3 Лучшева Г.А., Михайлова Н.Е. Модель формирования и мониторинга личностных и коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью	21
4 Дергаусова Н.Г., Кузма Л.П., Лазарева Т.В., Шестакова А.В. Особенности выстраивания системы коррекционно-педагогической работы по формирования личностных и коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся в учебной и внеурочной деятельности	29
5 Андреева С.Г., Михайлова Н.Е., Кузма Л.П. Формирование личностных базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью	37
6 Шестакова А.В., Балацкая А.В., Кузма Л.П. Содержание программы коррекционного курса по формированию социальных эмоций у детей с умственной отсталостью	69
7 Михайлова Н.Е., Осипова В.Ю. Использование театрализованных игр как средства формирования коммуникативных базовых учебных действий у младших школьников с умственной отсталостью	84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	91
ПРИЛОЖЕНИЯ	97

ВВЕДЕНИЕ

С введением в 2016 году федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (далее – Стандарта), в котором были определены требования к двум группам образовательных результатов – личностным и предметным, возникла необходимость существенного обновления содержания образования этой категории обучающихся. Согласно Стандарту, *личностные результаты* включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах. С учетом требований Стандарта в примерных адаптированных основных общеобразовательных программах для обучающихся с умственной отсталостью было определено содержание личностных результатов образования и соотносимые с ними виды личностных и коммуникативных базовых учебных действий (далее – БУД).

Вместе с тем, в научных публикациях, посвященных проблемам реализации Стандарта, отмечается, что формулировки личностных результатов образования обучающихся с легкой умственной отсталостью в примерной адаптированной основной образовательной программе (далее – АООП) недостаточно точно соответствуют типологическим особенностям этой группы обучающихся [42]. Например, такие формулировки, как «воспитание эстетических потребностей, ценностей и чувств» или «принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», недостаточно адекватно отражают основное качество нарушения развития при умственной отсталости, характеризующееся как недоразвитии психики и проявляющееся, в том числе, в устойчивом дефиците, значительной задержке развития высших эмоций у этих детей даже в специальных условиях обучения. Подобным образом представлены некоторые формулировки личностных базовых учебных

действий, например, «целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей».

Таким образом, представленные в настоящее время в примерной АООП для обучающихся с умственной отсталостью формулировки личностных БУД не позволяют оценивать динамику их формирования и нуждаются в более конкретных индикаторах, основывающихся на типологических особенностях этой группы обучающихся. Кроме того, есть необходимость отбора диагностического инструментария, позволяющего осуществлять комплексную оценку личностных результатов образования этой категории обучающихся.

Наряду с вышеизложенной проблемой, актуальным представляется также вопрос о выстраивании системной работы по формированию у обучающихся личностных и коммуникативных БУД. В соответствии с деятельностным подходом, являющимся одним из составляющих методологической основы Стандарта, их формирование у учащихся должно осуществляться в разных видах учебной и внеурочной деятельности, а также в коррекционной работе. Так, в учебной и внеурочной деятельности должны специально проектироваться образовательные ситуации, направленные на формирование конкретных видов БУД, отбираться содержание, методы и средства их формирования. Все это предполагает определенные изменения в сложившихся формах организации и содержании учебно-воспитательной работы, а также психолого-педагогического сопровождения учащихся. Вместе с тем, в настоящее время пока очень мало публикаций, посвященных структуре, содержанию и формированию БУД у учащихся с нарушением интеллекта.

Реализация дифференцированного и индивидуального подходов при формировании БУД предполагает, что при проектировании образовательных ситуаций должны учитываться как типологические, связанные с общими особенностями этой группы обучающихся, так и индивидуальные особенности, проявляющиеся в индивидуальном своеобразии структуры дефекта, соотношении сохранных и нарушенных составляющих психической деятельности.

Важнейшим условием эффективности работы по формированию БУД является ее осуществление на основе общих принципов, методов и алгоритмов, а также единых критериев и показателей оценки их сформированности. При этом должна учитываться структура и уровневое строение личностных и коммуникативных БУД, а также тяжесть и характер нарушений психического развития у детей для осуществления коррекционно-развивающей работы.

Предлагаемые в пособии модель, методы формирования и мониторинга личностных и коммуникативных базовых учебных действий могут быть интересны руководителям и педагогическим работникам общеобразовательных школ, реализующих АООП для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ
И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ «ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**КРАСНОДАРСКАЯ КРАЕВАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ МЕДИО-ЦЕНТР «ПРАВОСЛАВНАЯ КУБАНЬ»**

**СБОРНИК
материалов краевой
научно-практической конференции
по вопросам образования и комплексного сопровождения
лиц с ограниченными возможностями здоровья
в Краснодарском крае»**

(Краснодар, 26 апреля 2019 г.)

Сочи, 2019

*Кузма Левонас Прано, к. пс. н., заведующий кафедрой
коррекционной педагогики и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края
Думшова Галина Анатольевна, директор
ГКОУ КК школы-интерната г. Темрюк
Краснодарского края
Гайваронский Сергей Эдуардович,
педагог-психолог ГКОУ школы – интерната г. Темрюка*

Принципы профилактики и коррекции девиантного поведения у детей и подростков с умственной отсталостью

Известно, что нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения в целом у людей с умственной отсталостью встречаются чаще, чем у психически здоровых. Известно, что умственно отсталым подросткам присуще неадекватное восприятие действительности, нарушения в механизмах переработки и усвоения поступающей информации. Эти явления затрудняют процесс интериоризации социальных норм и способствуют возникновению отклонений в поведении. Значительная часть исследователей связывают нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы при олигофрении также с органической неполноценностью самой нервной системы, а именно с повреждением ее подкорковых областей (А.А. Strauss, М.С. Певзнер, Г.Е. Сукареван др.). Одним из наиболее существенных факторов, способствующих декомпенсации психического состояния при олигофрении, считается также дисгармоничность протекания возрастных фаз, особенно подростковой (Г.Е. Сукарева, И.А. Юркова, Д.Н. Исиев, К.С. Лебединская и др.).

С учетом высокой частоты нарушений поведения при умственной отсталости важно обозначить основные принципы их профилактики и коррекции у этой категории обучающихся.

В соответствии со спецификой девиантного поведения можно выделить следующие принципы психопрофилактической работы:

- комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- адресность (учёт возрастных, половых и социальных характеристик);
- позитивность информации;
- минимизация негативных последствий;
- личная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности;
- устремлённость в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения).

Предупреждение отклоняющегося поведения предполагает осуществление коррекционно-компенсирующих, лечебных и психогигиенических мероприятий.

Система ранней профилактики девиантного поведения включает в себя как самые элементарные психогигиенические требования, необходимые для работы

педагога с любой категорией детей, так и использование медикаментозной терапии, осуществляемой лечащим врачом с согласия родителей (в тех случаях, когда проблема ребёнка не может быть решена только психокоррекционными и психотерапевтическими средствами).

Опыт показывает, что в большинстве случаев хороший эффект даёт разумное сочетание различных вариантов педагогической и психологической коррекции, психотерапевтического и медикаментозного лечения. Напротив, применение только одной формы помощи, например, только психотерапевтической, или только медикаментозной, в том числе без соблюдения психопатогенетических требований по отношению к ребёнку группы риска отклоняющегося поведения, во многих случаях (особенно, что касается выраженных расстройств) не приносит желаемых результатов.

Условиями успешной профилактической работы считают её последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, например с подростками. Современные представления о механизмах девиантного поведения, закономерностях взаимодействия внешних и внутренних факторов, обуславливающих его возникновение, позволяют обосновывать необходимость системного подхода к разработке программ профилактических и коррекционных мероприятий.

Как известно, под «системой» подразумевают такую совокупность связанных между собой элементов, в которой изменение состояния любого из них непременно вызывает функциональное изменение состояний других, находящихся во взаимодействии.

«Системный подход», который ориентирует исследователя на выявление закономерных связей и процессов в контексте единого живого объекта, кто-то остроумно назвал «просвещённым здравым смыслом». Только с позиции системного анализа можно понять, почему в одних случаях острый психологический стресс, травма приводит к расстройству психической деятельности ребёнка, а в других нет.

За внешне одинаковыми признаками нарушений поведения подростка скрываются совершенно различные причины, без определения которых могут быть ошибочными не только интерпретация того или иного вида расстройства, но и методы их психолого-педагогической коррекции. В отличие от комплексного подхода, системный подход это не просто совокупность мер (мероприятий, способов воздействия, коррекции), а совокупность взаимосвязанных мер, действие которых должно быть адекватно механизмам (т. е. взаимодействию причин и условий) формирования такого сложного явления как девиантное поведение.

Разработанная в отечественной олигофренопедагогике теория и методика воспитания является хорошим фундаментом для решения задач, связанных с созданием условий для профилактики девиантного поведения у обучающихся с умственной отсталостью. Вместе с тем, клинико-психологические особенности современного контингента обучающихся специальных (коррекционных) школ, новые требования к личностным результатам образования, введение понятия

педагога с любой категорией детей, так и использование медикаментозной терапии, осуществляемой лечащим врачом с согласия родителей (в тех случаях, когда проблема ребёнка не может быть решена только психокоррекционными и психотерапевтическими средствами).

Опыт показывает, что в большинстве случаев хороший эффект даёт разумное сочетание различных вариантов педагогической и психологической коррекции, психотерапевтического и медикаментозного лечения. Напротив, применение только одной формы помощи, например, только психотерапевтической, или только медикаментозной, в том числе без соблюдения психогигиенических требований по отношению к ребёнку группы риска отклоняющегося поведения, во многих случаях (особенно, что касается выраженных расстройств) не приносит желаемых результатов.

Условиями успешной профилактической работы считают её последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, например с подростками. Современные представления о механизмах девиантного поведения, закономерностях взаимодействия внешних и внутренних факторов, обуславливающих его возникновение, позволяют обосновывать необходимость системного подхода к разработке программ профилактических и коррекционных мероприятий.

Как известно, под «системой» подразумевают такую совокупность связанных между собой элементов, в которой изменение состояния любого из них непременно вызывает функциональное изменение состояний других, находящихся во взаимодействии.

«Системный подход», который ориентирует исследователя на выявление закономерных связей и процессов в контексте единого живого объекта, кто-то остроумно назвал «просвещённым здравым смыслом». Только с позиции системного анализа можно понять, почему в одних случаях острый психологический стресс, травма приводит к расстройству психической деятельности ребёнка, а в других нет.

За внешне одинаковыми признаками нарушений поведения подростка скрываются совершенно различные причины, без определения которых могут быть ошибочными не только интерпретация того или иного вида расстройства, но и методы их психолого-педагогической коррекции. В отличие от комплексного подхода, системный подход это не просто совокупность мер (мероприятий, способов воздействия, коррекции), а совокупность взаимосвязанных мер, действие которых должно быть адекватно механизмам (т. е. взаимодействию причин и условий) формирования такого сложного явления как девиантное поведение.

Разработанная в отечественной олигофренопедагогике теория и методика воспитания является хорошим фундаментом для решения задач, связанных с созданием условий для профилактики девиантного поведения у обучающихся с умственной отсталостью. Вместе с тем, клинико-психологические особенности современного контингента обучающихся специальных (коррекционных) школ, новые требования к личностным результатам образования, введение понятия

включая принципы, направления, этапы и средства коррекционной помощи.

Нам представляется, что разработка и реализация модели формирования личностных и коммуникативных БУД у обучающихся с умственной отсталостью может способствовать их позитивной социализации и дальнейшей социальной адаптации, а полученный в ходе реализации проекта инновационный опыт и разработанные на его основе методические материалы могут быть использованы для совершенствования системы комплексного сопровождения учащихся с интеллектуальными нарушениями в других образовательных организациях Краснодарского края, реализующих адаптированные образовательные программы для этой категории обучающихся.

Баранова Елена Александровна
учитель начальных классов
ГКОУ школа-интерната г. Темрюка

Использование современных подходов и нетрадиционных методов в обучении детей с тяжёлыми нарушениями развития

В последнее время много внимания уделяется изучению проблем обучения и воспитания детей с глубокими нарушениями интеллекта. Эти дети считались долгое время «необучаемыми» и не получали почти никакой помощи от

специалистов. Современные знания и повседневный опыт работы дают основания утверждать, что необучаемых детей нет, но у всех разные возможности. Итак, кто же такие дети с тяжелой умственной отсталостью? Это дети, не способные к самостоятельной жизни, нуждающиеся в постоянной опеке, однако при оказании своевременной специальной педагогической помощи им частично может быть привита способность к труду и в определенной степени они могут быть социально адаптированы. Для всех них характерны, помимо позднего развития и значительного снижения интеллекта грубые нарушения всех сторон психики: внимания, памяти, мышления, речи, моторики, эмоциональной сферы.

Для таких детей разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР). СИПР имеет свою структуру развития. Эта программа составляется на 1 год с учётом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей данного ребёнка. Главная особенность в работе с детьми, имеющими тяжелую умственную отсталость, состоит в практической направленности всех занятий, проводящихся в игровой форме. Развитие ребенка обеспечивается лишь тогда, когда обучение идет на основе наглядности и практической деятельности с реальными предметами. Словесное обучение или обучение, основанное только на зрительном пассивном восприятии, для этих детей совершенно неприемлемо и бесполезно. Учитель показывает им приемы выполнения задания, затем сопряжено с ребенком многократно повторяет необходимые действия, в результате чего у детей вырабатываются несложные умения и навыки. Следует внимательно следить за активностью ребенка, чтобы поощрять любую попытку самостоятельно выполнить движение, которому его обучают. Не надо пропускать даже едва заметный успех, иначе самостоятельность может утратиться и смениться полной пассивностью. Следует поощрять словами, интонацией, жестами самые незначительные успехи детей.

Целью СИПР является – максимальное включение обучающегося в образовательный процесс, в формировании доступных им видов деятельности (предметно-практической, игровой, элементарной учебной, общения, трудовой). Результатом обучения по «Программе» должна стать социально-бытовая адаптация обучающегося, максимально возможная для него самостоятельность в жизни.

Важнейшей составляющей этапа разработки СИПР является диагностика обучающегося, в проведении которой наряду с учителем участвуют разные специалисты (дефектолог, психолог, логопед). Предметом изучения в ходе диагностики являются:

- поведение учащегося;
- особенности его внимания;
- невербальная имитация (жесты, мимика);
- вербальная имитация;
- имитация с предметами (например, с кубиками);
- показатели развития крупной и мелкой моторики рук;
- способность выполнения заданий по образцу;
- игровая деятельность;
- выполнение инструкции учащимся;

- уровень владения навыками самообслуживания

На протяжении всего периода обучения ведётся наблюдение за ребёнком.

Большое значение в реализации СИПР должно уделяться работе с родителями. Они должны быть подробно информированы о динамике развития своего ребенка, привлекаться к участию в реализации СИПР и в домашних условиях. В нашем образовательном учреждении мы с разрешения родителей фотографируем ребёнка во время выполнения задания или делаем видео фрагмента урока; разрабатываем рекомендации для родителей по воспитанию детей; указываем родителям с помощью «WhatsApp» разнообразные полезные ссылки для работы с детьми дома.

Одним из эффективных методов коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития, в том числе аутизм, является метод прикладного анализа поведения (АВА). АВА – программа, которая основывается на поведенческих технологиях и методах обучения АВА, которые дают возможность изучать влияние факторов окружающей среды на поведение ребёнка (аутиста) и изменять его, то есть манипулировать этими факторами. Методика основывается на идее, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет.

В процессе использования метода отдельных блоков целью является разбить навык, который должен быть сформирован у ребёнка, на такое количество отдельных действий, какое необходимо в случае каждого конкретного ребенка. Некоторые дети не нуждаются в таком большом количестве шагов для того, чтобы научиться какому-либо упражнению. А некоторым потребуются намного большее их число. Решение о разделении навыков на отдельные действия, принимается с учетом возможностей ребенка. Если не получается обучить учащегося какому-либо действию на протяжении нескольких недель, это действие разбивается ещё на более мелкие действия, чтобы упростить для ребенка задачу. Помощь ребенку ограничивается постепенно, когда он начинает выполнять задание более уверенно и правильно.

На занятиях с детьми используются различные игры и упражнения: *«Фрукты и овощи», «Найди такой же», дидактические упражнения «Разложи по цветам» и «Разложи по формам», «Делай как я»* и др. Для развития моторики используются пальчиковая гимнастика и развивающий массаж. Комплекс развивающего массажа состоит из трех упражнений:

- 1) массаж тыльной стороны кистей рук;
- 2) массаж ладоней;
- 3) применение мягкого эспандера-мгичка.

Применяется также различные приемы рисования: рисование пальчиками; рисование ватными палочками; рисование ладошками и из ладошек; рисование по трафарету (внутреннему и внешнему); рисование пластилином; рисование сыпучим материалом (песок, манка и т.д.); кляксография с трубочкой, пипеткой. Такие методы работы и упражнения могут способствовать для начала речевой активности, стимулирует познавательный интерес ребёнка (использование предметов, которые окружают его каждый день в новом ракурсе).

Практика работы показывает, что важны и личные качества педагога. Педагог должен быть мобильным, креативным, обладать терпимостью, чувством юмора. Применительно к работе с ребенком, имеющим тяжелые и множественные нарушения развития, особенно актуально звучит выражение – «Смертельный грех педагога – быть скучным».

*Андреева Светлана Геннадиевна
учитель начальных классов
г. Темрюка ГКОУ КК школы интерната
г. Темрюка Краснодарского края*

Обучение неговорящего ребёнка с множественными нарушениями развития в условиях класса

Известно, что в последние десятилетия существенно изменился контингент специальных (коррекционных) образовательных учреждений. В школу пришли дети, которые раньше оставались на домашнем обучении, а именно, дети с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями развития (ТМНР). Их состав очень разнообразен. Любая степень и клиническая форма интеллектуальной недостаточности может сочетаться с различной неврологической симптоматикой, нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, соматическими нарушениями. Вместе с недоразвитием всех психических процессов – ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем мире, низкая познавательная активность, несформированность функций внимания и памяти, недостаточная регуляция поведения, отмечается системное недоразвитие речи, а иногда и полное ее отсутствие.

И перед учителями встаёт вопрос, как в условиях класса строить работу с такими учениками? Ведь они наравне с другими детьми класса испытывают потребности не только в обучении, но и в общении, в движении, в развитии.

Наибольшую сложность в работе учителя составляют дети, не владеющие вербальной коммуникацией и дети с расстройством аутистического спектра (РАС). Отклонения в речевом развитии – один из основных признаков расстройства аутистического спектра у детей. Проявления речевых нарушений многообразны по характеру и динамике, и в большинстве случаев они обусловлены нарушениями общения. Подходы к развитию речи у детей с аутизмом различны. Отечественные специалисты делают основной акцент на коррекцию эмоциональных нарушений, создание потребности в речевом взаимодействии. Согласно точке зрения некоторых зарубежных ученых, формирование звучащей речи у детей с тяжёлыми вариантами нарушения вообще нецелесообразно, и предлагается развивать другие, неречевые формы общения.

Какой же подход к обучению детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития более правильный? На этот вопрос нельзя ответить однозначно. Выбор метода должен определяться, прежде всего, индивидуальными

особенностями обучающегося. Для примера хотелось бы описать один случай из педагогической практики.

Обучающийся Андрей восьми лет, страдает аутизмом.

Вербальные средства общения не сформированы, с близкими людьми общается с помощью однотипных интонированных вокализаций и жестов рук. Понимание речи ситуативное. Подвижность артикуляционного аппарата слабая, артикуляционным движениям не подражает. Словесную инструкцию понимает с трудом. К похвале и поощрению относится равнодушно. Период продуктивной деятельности ограничен повышенной утомляемостью, снижением внимания, трудностями его распределения. К новой учебной деятельности всегда относится отрицательно. Ребёнок очень чувствителен к шуму, при звучании музыки начинает закрывать уши, прятаться, в контакт с другими взрослыми и детьми не вступает.

Адаптационный период в школе проходил достаточно тяжело, у ребёнка преобладали протестные реакции на любую учебную деятельность. Постепенно он привык к детям, стал выполнять требования учителя, стал включаться в доступную совместную деятельность.

Работа с аутичным ребенком – дело сложное, требующее ощутимых временных затрат.

После установления контакта с ребенком мы постепенно начали работу с ним с коротких попевок. При этом обязательным условием было выполнение артикуляционной и пальчиковой гимнастики, дыхательных упражнений. В работе использовались также простейший массаж и самомассаж языка. При изучении букв и звуков алфавита стали проводить работу по «запуску речи» начиная со звуков раннего онтогенеза. Используя картинки с изображением букв После того, как Андрей усвоил несколько букв мы перешли к их соединению в слоги. Очень долго добивались их плавного произношения. Преодолевая трудности, мы постепенно перешли к формированию фразы.

Моторику рук развивали с помощью упражнений с пластилином, раскрашивания, формирования графомоторных навыков, работы с упражнениями «Волшебные обводилки» Г.М. Зегебарт. О.С. Ильичевой. Эти упражнения ребёнку они нравились больше всего.

На всех уроках использовались упражнения, чтобы вызвать у ребёнка подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых проявлений и расширить объем понимания речи. Например, задавая такие вопросы, как:

- Покажи, из чего будешь пить воду?
- Покажи, чем будешь писать?
- Чем будешь чистить зубы?
- Что наденешь, когда пойдешь на физкультуру?
- Чем будешь мыть руки?

В настоящее время ребенок постепенно усваивает связи между предметами, действиями и их словесным обозначением. При устных ответах других учеников Андрей выходит к доске и на наглядном материале показывает то, о чём говорится в ответе.

Мы понимаем, что в обучении этого ребёнка мы ещё в самом начале пути, но положительные изменения в его развитии уже видны. Он произносит отдельные слоги, названия предметов озвучивает первым звуком, появляются слова первого класса, фразы из двух слов, стал общаться и играть с детьми. Да, в своём речевом развитии он не догонит своих одноклассников, но он не изолирован от своих сверстников, он общается, старается разговаривать и преодолевать трудности коммуникации.