МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

ИКП

ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием

Современная дефектология: традиции и инновации

Сборник материалов

2025 г / КИРОВ

Министерство образования Кировской области

Кировское областное государственное образовательное
автономное учреждение дополнительного профессионального
образования «Институт развития образования Кировской области»
(КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»)

Современная дефектология: традиции и инновации

Всероссийская научно-практическая конференция
с международным участием
(Киров, 22 апреля 2025 года)

Сборник материалов

Киров
2025

УДК 376(063)
ББК 74.50я431
С 56

Печатается по решению Совета по научной, инновационной и редакционно-издательской деятельности КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»

Под научной редакцией:
Крестининой И.А., к.п.н., заведующего кафедрой инклюзивного образования КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»

Автор-составитель:
Крестинина И.А., к.п.н., заведующий кафедрой инклюзивного образования КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»
Обсекова Е.О., методист кафедры инклюзивного образования КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»

Рецензенты:
Шутова Н.В., ведущий консультант отдела защиты прав детей и специального образования министерства образования Кировской области;
Смирнова С.А., старший преподаватель кафедры инклюзивного образования КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»

С 56 Современная дефектология: традиции и инновации [Текст] : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Киров, 22 апреляя 2025 года) / под науч. ред. И.А. Крестининой. – Киров, 2025. – 588 с.

Сборник включает материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Статьи авторов из различных городов России и Республики Южная Осетия, Республики Беларусь отражают актуальные проблемы современной дефектологии. Рассматриваются различные подходы к организации комплексной поддержки, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью с учётом современных коррекционно-педагогических технологий и эффективных практик помощи семье особого ребёнка, социализации и интеграции лиц с особыми образовательными потребностями в социокультурное пространство.

Адресован руководителям образовательных организаций, заместителям директоров по учебно-воспитательной и научно-методической работе, методистам, руководителям окружных, районных и школьных объединений, педагогам, педагогам-психологам, специалистам-дефектологам, логопедам.

ISBN 978-5-6052918-8-6
© ИРО Кировской области, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 12

Раздел 1. Междисциплинарный подход к организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и с инвалидностью

Астраханцева О.В. Практическая подготовка обучающихся с ОВЗ по профессии 19601 Швея с использованием технологии TWI и МТН-концепции (модули трудовых навыков) в КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум» 13

Ашихмина Ю.С. Особенности восстановительного подход в работе школьного психолого-педагогического консилиума 17

Бабкина А.Н. Модель межведомственного взаимодействия как эффективный механизм комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях деятельности Ресурсного центра 21

Бастракова Л.В. Профориентационная работа с обучающимися с ТМНР во внеурочной деятельности 24

Белышева О.В., Нелюбина Л.Л. Учебно-методический комплект по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» как средство формирования жизненных компетенций у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития 28

Бояринцева Н.Н., Максимова Д.С. Организация клуба для родителей «Вместе» в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью 32

Варфоломеева О.А., Лобанова Д.Ю. Междисциплинарный подход в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью специалистами Центра ППМС помощи 36

Васильева Е.А., Акимова Н.А. Комплексное психолого-педагогическое взаимодействие по формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 42

Войтас М.В., Дувакина М.А. Организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью в профессиональной образовательной организации 47

Вольхина С.Н., Лопатина Т.В. Профориентация – путь к успеху каждого ребёнка 51

Горбунова О.В. Коррекционная работа с детьми с тяжелым множественными нарушениями развития 57

Даровских И.С. Особенности формирования представлений по истории России у обучающихся с задержкой психического развития 63

Дрягина Т.Л. О формировании навыка работы с деловой документацией у обучающихся с нарушением интеллекта 70

Журавлева И. Д. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 75

Кодачигова Т.В. Адаптация учебного материала с учётом
особых образовательных потребностей обучающихся
по русскому языку, чтению 82
Крестинина И.А. Непрерывное образование педагогов,
реализующих адаптированные образовательные программы:
традиции и инновации.....87
Криницына В.П. Мотивация и целеполагание –
основа развития на уроке личностных качеств детей
с нарушением интеллекта 95
Крысов А.В. Особенности организации деятельности
психолого-педагогических консилиумов в образовательных
организациях Республики Южная Осетия 100
Крюкова Е. Л. Коррекционная направленность
изобразительной деятельности в работе с детьми
с ограниченными возможностями здоровья 104
Лобастова Д.А., Реализация дифференцированного подхода
при обучении детей с ЗПР на уроках русского языка в начальной школе..... 107
Калинина Н.Н. Анализ уровня речевого развития детей
раннего возраста с опухолями головного мозга.....110
Королева М.А., Петрова Е.А. Организация трудового
обучения детей с тяжелыми множественными
нарушениями развития (из опыта работы ГБОУ школы № 25
Петроградского района Санкт-Петербурга) 121
Лучинина Н.В. Коррекционно-педагогические подходы
к обучению и воспитанию обучающихся с ОВЗ по профессии
18213 Сборщик обуви.....125
Лыкова М. С., Чернова А.Л. Тьюторское сопровождение
обучающихся с РАС во время адаптационного периода в первом классе 131
Медведева Н.В. Ученики с ОВЗ тоже могут быть успешными.....139
Мухачева Е.В. Тьюторское сопровождение обучающихся
с тяжёлыми множественными нарушениями развития.....143
Мясникова Л. В. Специфические трудности детей
с задержкой психического развития при изучении
учебного предмета «Русский язык» в начальной школе
и их преодоление.....147
Невская Л. Л. Из опыта работы по организации
психолого-педагогического сопровождения обучающихся
с тяжёлыми множественными нарушениями развития.....153
Новоселова О.А. Формирование толерантности у детей
с нарушение интеллекта в условиях библиотечной среды 158
Петиганова М.Н. Развитие тактильно-двигательного восприятия
у детей до трёх лет в условиях Центра помощи детям «Надежда» 162

Поликашева Н. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации 167
Рыкова Е. В., Ермакова В.А. Взаимодействие учителя и тьютора в классах для обучающихся с ТМНР в рамках учебного предмета «Математические представления» 175
Рябова М.А. Педагогическая диагностика в рамках проекта «Школа будущего первоклассника» 181
Седых Ю.А. Система профориентационной работы в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 184
Токарева О.А. Формирование профессиональных компетенций через предметное обучение: элементы профориентации обучающихся с нарушением интеллекта на уроках русского языка 188
Фоминых С. А. Использование современных образовательных технологий для формирования предпосылок ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ 192
Храмцов О. Е., Гиберт Е.В. Бережливое образование как инструмент комплексной поддержки студентов с ОВЗ в КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум» 195
Чащина Н.А. Профессиональные компетенции педагогов оценке достижения образовательных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы) 201
Шмелева Л. Л. Проект «Развитие пространственного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством использования схем» 208
Щеглакова Л.В., Дудина Н.Д., Взаимодействие ПМПК и ППк как необходимое условие организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью 211

Раздел 2. Коррекционно-педагогические технологии обучения и воспитания детей с ОВЗ и с инвалидностью

Абидова Л.М. Сопровождение детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития в образовательной организации 217
Акулинина М. С. Использование РобоМыши в коррекционной работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи 220
Анисимова О.В. Педагогические стратегии как средство регуляции нежелательного поведения детей с ограниченными возможностями здоровья 224
Ахмедова К.Н. Цифровые образовательные технологии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра 229

Ашихмина О.А. Коррекционно-педагогические технологии обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью 232
Баикина И.В., Воробьёва М.Н. Использование информационно коммуникационных технологий в обучении детей с ментальными нарушениями 236
Береснева В.Г., Вохмянина Т.В. Проект «Мы вместе. Кукольный театр» Роль кукольного театра в развитии и воспитании детей с нарушением интеллекта 240
Бехтерева И.В. Формирование у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья основ экологической культуры через проектную деятельность 244
Бондарь Н.П. Использование метода «пиктограмм» (картинок-символов) в работе с неговорящими детьми..... 249
Владимирова М.А. Формирование умения у детей младшего школьного возраста с ТНР составлять рассказ посредством поликодового текста..... 254
Вохмянина Т.В., Назаров Н.Ф. Дымковская игрушка как средство развития и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями на занятиях гончарным делом.....258
Вылегжанина Е.В. Использование нейропсихологических игр и упражнений в работе с учащимися с ОВЗ 261
Двоеглазова И.В. Применение методического пособия «Нумикон» на занятиях с детьми с нарушением зрения 264
Денисова В.А. Создание мультфильмов со школьниками с ОВЗ: искусство, доступное каждому 267
Дмитриева О. Л. Интерактивная дидактическая игра как средство ранней профориентации обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями 272
Дробяскина А.В., Безносюк Е.В. Перспективы использования технологий искусственного интеллекта в коррекции речевых нарушений у младших школьников с ТНР.....275
Золотарёва К.В. Психокоррекционные технологии в работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ (младший школьный возраст) 280
Ильина Д.А. Применение игровых технологий на уроках ознакомления с окружающим миром в начальных классах для глухих детей 284
Ильина Н.А. Формирование трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью для дальнейшей успешной социализации в обществе путём использования техники «пластилинография» 289
Исаева С.А. Развитие творческих способностей обучающихся с ОВЗ посредством реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ 294

Карпикова Г.А. Использование
кинезиологических упражнений в работе с детьми
с нарушением зрения дошкольного возраста
для развития умственных способностей 301
Кетова Ю.С. Использование игровых технологий для развития
и обучения детей младшего школьного возраста с тяжёлыми
и множественными нарушениями развития 304
Климова А.А. Использование нетрадиционных
техник рисования для развития зрительного восприятия
у детей с нарушением зрения 308
Корнийченко Т. Ю., Зимулюкина К.С. Использование
интерактивных игр в формировании глагольной лексики
у дошкольников с ОНР 314
Смирнова С.А. Коррекционно-развивающие технологии
для работы с детьми с ОВЗ 318
Дунина В.А. Использование голосовых помощников
как средство развития произносительной стороны речи
и самоконтроля произношения у обучающихся
с нарушением слуха 322
Кошурникова А.А. Использование игровых технологий
на урока русского языка при обучении младших школьников
с задержкой психического развития 327
Красноперова Г. С. ИКТ в обучении детей
с умеренной умственной отсталостью и ТМНР 332
Криницына Н.В., Детский спортивный тимбилдинг
как средство формирования готовности детей
с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе.....336
Лабузнова Т.М. Лингвистические игры как
средство развития речи дошкольников
с тяжелыми нарушениями речи 342
Лаптев А.А.Применение программы MyTestXPro
на уроках профильного труда (из опыта работы) 346
Лебедева Н.Е. Использование инновационных технологий
в развитии мышления у дошкольников
с ограниченными возможностями здоровья..... 349
Лиховцова Т.И., Тимофеева Ю.А. Использование
инновационных здоровьесберегающих технологий
«Биоэнергопластика» и «Аквагимнастика»
в коррекционной работе с детьми с ОВЗ..... 353
Мышкина О.А., Решетникова О.Ю., Тимошкина С.Е.
Центр игровой поддержки развития как ресурс в работе
с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья 356

Оралова Е.В, Валуйская Е.А. От трудностей к успехам:
инновационные подходы к развитию учебной мотивации
у обучающихся с ЗПР в адаптационный период
при переходе из начальной в основную школу 360
Никулина О.Н. Нетрадиционные техники рисования
как средство развития творческих способностей учащихся..... 363
Петухова Н.Е. Применение коррекционно-педагогических
технологий в профориентационной работе с обучающимися
с тяжелыми и множественными нарушениями развития
на уроках домоводства..... 370
Плотникова Л.В. Применение игровых технологий
на уроках математики для обучения детей с ограниченными
возможностями здоровья 374
Пожидаева С.В. Социализация детей с ОВЗ
через включение в проектную и конкурсную работу
(из опыта работы)..... 378
Попова В.Е. Использование разных видов плана в процессе
развития связной речи обучающихся с нарушением интеллекта 383
Предейкина Е.В. Использование элементов
сенсорной интеграции в формировании культурных практик
у младших дошкольников с ограниченными
возможностями здоровья..... 388
Ратова Е.С. Использование игровых приёмов
в процессе обучения детей с ОВЗ и инвалидностью 393
Скуратова Г.В., Гладкая Н.В. Использование ЭОР
в образовательном процессе с детьми с ОВЗ в группе
компенсирующей направленности 397
Сюзева Е.М. Использование элементов технологии
проектной деятельности при реализации программы
детского (молодёжного) объединения «Город мастеров»
как способ развития социальной активности обучающихся
с нарушением интеллекта 403
Торовина И.Н., Гребенева О.Н. Интерактивный проект
«Мой край родной – моя история живая» как средство
патриотического воспитания школьников с ограниченными
возможностями здоровья..... 407
Торощина С.А. Развитие речи у обучающихся
с нарушением интеллекта на уроках рисования
(изодеятельности) 412
Урлапова М.А. Инновационные технологии
на уроках швейного дела как средство активизации
познавательной деятельности учащихся с ОВЗ..... 417

Фофанова Н.В., Елезова Н.В. Дидактические игры
как средство развития учебной мотивации
и познавательного интереса у обучающимися с ТМНР 422
Царегородцева А.Н., Губанова Е.Б., Солодилова Т.Г. Организация
психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством
аутистического спектра в дошкольной организации
посредством коуч-группы 427
Цветкова С.В. Особенности использования
мультисенсорного пособия «Нумикон» в работе с детьми
дошкольного возраста с детским церебральным параличом 431
Чезганова О.А. Развитие творческих способностей детей
с ограниченными возможностями здоровья средствами
театрализованной деятельности 435
Чусовитина И.Н., Блинова Н. А., Головизнина И.Н. Информационные
и коммуникационные технологии в обучении детей с ОВЗ и инвалидностью 439
Швецова Е.Ю., Пленкина М. В. Адаптация
здоровьесберегающей технологии В.Ф.Базарного
в воспитательно-образовательном процессе детей с ОВЗ
и инвалидностью в условиях компенсирующих групп детского сада 443
Шибанова О.Ю. Применение педагогической технологии
«Мягкая педагогика» в образовательном процессе с детьми с ОВЗ 448
Яланузян В.Т. Использование здоровьесберегающих технологий
в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми среднего
школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)..... 451

**Раздел 3. Современные подходы к организации
логопедического сопровождения детей с ТНР**

Борякова Н.Ю., Круглова С. А. Особенности формирования
речевых и неречевых предпосылок письма у старших дошкольников
с задержкой психического развития..... 456
Борякова Н.Ю., Моженет И.В. Особенности
словесно-логического мышления старших дошкольников
с задержкой психического развития 461
Буторина О.Л., Даровская Е.И., Краева С.Ю. Развитие речи
детей дошкольного возраста с ОВЗ в процессе трудового воспитания 466
Воробьева В.Н. Парная форма работы как эффективное средство
обучения и воспитания детей с ОВЗ 471
Городилова С.А., Касаткина О.И. Сравнительный анализ
развития словаря прилагательных у детей дошкольного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня 474

Городилова С.А., Касаткина О.И. Развитие
словаря прилагательных у детей 5 лет
с общим недоразвитием речи III уровня 479
Ермолина Д.Р., Артемова Е.Э. Оказание
логопедической помощи детям с ОВЗ
во время пребывания в стационаре 485
Ерофеева О.С. Логопедическая коррекционная работа
по формированию графических навыков письма у детей
с расстройствами аутистического спектра 489
Колодкина М.В. Роль превентивной логопедии
в раннем детском возрасте 493
Колодкина О.В. Логоритмика как эффективный метод
преодоления речевых нарушений у дошкольников 497
Косова Е.В. Логопедические возможности методического
комплекса «Алма. Финансовая грамотность» в работе
с детьми с расстройством аутистического спектра 502
Жуковская В.П., Лимонова И.В. Организация работы
учителя-логопеда с детьми с ТНР в условиях
реализации ФАОП ДО 505
Мороз Е.Ю. Особенности формирования синтаксической
стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР 509
Позднякова А.П. Современные методы, применяемые
в логопедической работе с детьми школьного возраста
с тяжёлыми нарушениями речи 513
Равдина Е.А., Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
Изучение частотности специфических ошибок на письме
у младших школьников в условиях инклюзивного обучения 517
Романова А.Ю. Особенности понимания содержания
текстов дошкольниками с нарушениями речи 522
Котельникова О.Б. Советы логопеда (из опыта работы) 530
Русинова Е.А., Обсекова Е.О. Формирование
фонематического восприятия у детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 533
Рычкова Е.В. Использование современных
образовательных технологий
в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда 539
Филатова Ю.С. Современные информационные
технологии в работе учителя-логопеда 545
Чайникова Ю.И. «Диалоговые пятиминутки»
по формированию диалогической речи 548
Ямшинина С.Н. Формирование связных высказываний
дошкольников с нарушениями речевого развития.....551

Раздел 4. Эффективные практики помощи семье особого ребёнка

Багина Е.С. Психолого-педагогическая поддержка
семьи особого ребенка 557
Вершинина О.А., Оралова Е.В. Взаимодействие учителя
надомного обучения с родителями ребенка с тяжелыми
множественными нарушениями развития в рамках процесса
обучения и воспитания..... 561
Кузьмина Н.В. Современные подходы в консультировании
родителей обучающихся с нарушениями в поведении 564
Мандрыкина С.В. Способы эффективного взаимодействия
между специалистами и родителями детей с ОВЗ в ДОУ 570
Минина О.И. О трудностях построения доверительных
отношений с детьми и подростками в семьях, имеющих детей
с ограниченными возможностями здоровья..... 574
Пенкина Ю.А. Консультирование семей, детей с ОВЗ,
с инвалидностью: информирование, поддержка,
расширение компетенций в сопровождении развития ребенка 578
Рыболовлева Е.В. Развитие трудовых навыков у обучающихся
с интеллектуальными нарушениями в совместной
деятельности ребенка, семьи и педагогов 586

ВВЕДЕНИЕ

Современная дефектология как наука и учебная дисциплина активно развивается в связи с востребованностью специалистами теоретических и прикладных знаний по проблемам психофизического развития, обучения и воспитания детей, имеющих нарушения в развитии.

Дефектология (лат. defectus – недостаток и греч. logos – слово, учение) – наука о закономерностях и особенностях развития детей с физическими и психическими нарушениями, о принципах, методах, формах организации их воспитания и обучения. Это наука о психофизических особенностях детей с аномальным развитием, о специфике обучения, развития и адаптации их к жизни в обществе.

Задача дефектологии заключается в разработке как теоретических, так и практических основ в комплексе медико-психолого-педагогической помощи детям с различными нарушениями в развитии, направленной на исследование процессов развития и обучения детей.

Современная дефектология тесно связана с другими науками: медициной, специальной психологией, коррекционной педагогикой, включает такие разделы, как логопедия (изучение различных нарушений и дефектов речи и методов их коррекции), сурдопедагогика (воспитание и обучение детей с недостатками слуха), тифлопедагогика (воспитание и обучении детей с глубокими нарушениями зрения), амблиология (адаптация и социальная реабилитации слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (воспитание и обучение детей с отклонениями умственного развития).

Конференция «Современная дефектология: традиции и инновации» – свидетельство того, что благодаря новым достижениям современных специалистов в области дефектологии идеи учёных прошлого не забыты и продолжают своё существование.

Сборник материалов конференции отражает конкретный опыт и наработки педагогов в вопросах дефектологии по следующим направлениям:

- междисциплинарный подход к организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и с инвалидностью;

- коррекционно-педагогические технологии обучения и воспитания детей с ОВЗ и с инвалидностью;

- современные подходы к организации логопедического сопровождения детей с ТНР;

-эффективные практики помощи семье особого ребёнка.

Результаты и рекомендации коллег могут быть внедрены в работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью.

РАЗДЕЛ 1.
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Практическая подготовка обучающихся с ОВЗ по профессии 19601 Швея с использованием технологии TWI и МТН-концепции (модули трудовых навыков) в КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум»

Астраханцева Ольга Витальевна,
мастер производственного обучения,
КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум»,
г. Киров,
e-mail: pl18kirov@mail.ru

В современных условиях система профессионального обучения находится в процессе постоянного совершенствования и ориентируется на практико-ориентированные методики, которые дают обучающимся возможность непосредственно погрузиться в профессиональную среду. Это особенно актуально при подготовке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Им зачастую необходим индивидуальный подход, позволяющий в комфортных условиях развивать профессиональные компетенции, формировать устойчивый интерес к профессии и адаптироваться на рынке труда.

Профессия 19601 Швея востребована как в рамках лёгкой промышленности, так и в сфере обслуживания. Региональные предприятия испытывают нехватку квалифицированных кадров, обладающих современными швейными навыками и умеющих гибко реагировать на обновления производственных технологий. В этой связи применение таких технологий обучения, как TWI (Training Within Industry) и модульная организация учебного процесса по МТН-концепции (модули трудовых навыков), позволяет добиться высоких результатов в подготовке будущих специалистов, в том числе с учётом их индивидуальных потребностей.

Технология TWI (Training Within Industry) – это методика производственного обучения, появившаяся в 1940-е годы в США и используемая

для ускоренной подготовки рабочих на предприятиях во время Второй мировой войны. Её суть заключается в поэтапном обучении с применением принципов:

Job Instruction (обучение выполнению работы): пошаговый инструктаж с постепенным переходом от показа к самостоятельному выполнению;

Job Methods (методы выполнения работы): анализ и оптимизация рабочих процедур с целью повышения эффективности и сокращения времени выполнения операций;

Job Relations (организация взаимоотношений на рабочем месте): формирование здоровой атмосферы и партнёрских взаимоотношений, что особенно важно для коллектива, где работают люди с разными физическими и психическими особенностями.

TWI-технология помогает стандартизировать процесс обучения и даёт возможность учитывать индивидуальный темп освоения материала каждым обучающимся. При этом значительно упрощается контроль качества усвоения навыков: благодаря структурированным инструкциям у обучающихся постепенно формируется чёткое понимание всех этапов производства.

MTH-концепция (модули трудовых навыков) предполагает деление образовательного процесса на модули, каждый из которых сконцентрирован на конкретных трудовых навыках и операциях. В отличие от традиционного подхода, где теория и практика могут изучаться в отрыве друг от друга, при модульной организации вся информация подаётся компактно и логично.

Для профессии 19601 Швея такие MTH-модули включают:

- организацию рабочего места и технику безопасности (оснащение рабочего места, настройку швейного оборудования, соблюдение санитарно-гигиенических норм);

- технологию раскроя материалов (подбор и маркировка тканей, использование лекал, машинный или ручной раскрой);

- основные швейные операции (соединение деталей, разные виды швов, работа с фурнитурой);

- контроль качества (визуальная оценка изделия, проверка соответствия стандартам, устранение дефектов);

- организационно-управленческие навыки (планирование рабочего процесса, работа в команде, навыки межличностного общения).

MTH-модули могут дополняться «подмодулями», позволяющими ещё более точно настраивать процесс обучения под конкретные

потребности обучающихся с ОВЗ. В результате удаётся реализовать дифференцированный подход: кто-то может больше времени уделять совершенствованию мелкой моторики, кому-то важен дополнительный инструктаж по технике безопасности, а для третьего обучающегося потребуются элементы реабилитационной помощи и психологической поддержки.

Образовательный процесс в рамках программы профессионального обучения по профессии 19601 Швея построен на принципах TWI и МТН-концепции. В начале каждого модуля мастер производственного обучения даёт «Job Instruction» объясняет и демонстрирует технологическую операцию, обращая внимание на её ключевые моменты (например, установка натяжения нитей на машине, определение направления долевой нити при раскрое).

Затем обучающийся самостоятельно пробует выполнить действие под руководством мастера и после нескольких повторений переходит к самостоятельной работе с последующей проверкой. Важным элементом является разбор вопросов, возникающих в ходе упражнения, подобная обратная связь помогает обучающимся с ОВЗ прочнее усваивать материал, поскольку позволяет «разобрать по полочкам» каждое затруднение и найти пути его преодоления.

Для закрепления профессиональных навыков и адаптации к реальной производственной среде студентов направляют в рамках производственной практики на предприятия-партнёры ООО «Эйс» и ООО «Кировская трикотажная фабрика».

В условиях реального цеха ООО «Эйс» студенты осваивают подготовку оборудования (обучение установке различных типов лапок и шпуледержателей для нескольких моделей швейных машин), раскрой материалов (знакомство с профессиональными раскройными столами, использование шаблонов и лекал, соблюдение норм расхода ткани), швейные операции (выполнение прямых швов, стачивающих, обмёточных и отделочных швов для производства простых трикотажных изделий (футболок, спортивных шорт), контроль качества (проверка ровности строчек, отсутствие пропущенных стежков, осмотр на предмет внешних дефектов изделия).

При этом используется методика TWI: инструктор (мастер цеха) тщательно показывает нужную операцию, комментирует каждый важный шаг, следит за положением рук обучающегося, корректирует ошибки в режиме реального времени. По мере роста уверенности обучающегося ему доверяют более сложные этапы работы.

На предприятии ООО «Кировская трикотажная фабрика»» студенты углубляют навыки, приобретённые ранее, и осваивают другие виды работ:

- обработка трикотажных тканей: использование оверлочных машин, плоскошовных машин (распошивалок), освоение технологии пришивания эластичных резинок и бейки;

- сборка трикотажных изделий: пошив детской и взрослой одежды (майки, лонгсливы, футболки с различными вариантами кроя), работа с мелкими деталями и фурнитурой;

- финишные операции: влажно-тепловая обработка (ВТО), упаковка, маркировка и подготовка к складированию;

- организация рабочего процесса: знакомство с системой производственных заказов, учёт деталей и полуфабрикатов, взаимодействие с другими цехами (склад, отдел раскроя, отдел финишной обработки).

Здесь TWI-технология сочетается с модульным принципом обучения: каждая операция оформлена как отдельный модуль («подготовка к работе на оверлоке», «настройка распошивалки», «пришивание манжет и горловин» и т.д.). Обучающиеся могут повторять модули несколько раз, пока не отработают навык до автоматизма.

Применение TWI и модульной системы обучения в КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум» показало высокую эффективность в формировании профессиональных компетенций у обучающихся с ОВЗ.

Сокращение адаптационного периода за счёт понятных пошаговых инструкций и постоянной практической отработки способствует тому, что студенты быстрее привыкают к реальным условиям производства. Происходит рост уверенности и мотивации – обучающиеся видят результат своей деятельности (готовые изделия), а структурированный подход обучения помогает им справляться со сложностями. Повышение качества готовых изделий, система пошагового контроля и регулярная обратная связь позволяют минимизировать дефекты. Усиление социальных навыков, работа в реальной производственной среде способствует развитию коммуникаций, ответственности и организованности у обучающихся с ОВЗ.

В перспективе предполагается расширить сотрудничество с другими предприятиями лёгкой промышленности, а также дополнить модули трудовых навыков междисциплинарными блоками (основы предпринимательства, цифровые технологии в дизайне одежды и т.п.) Кроме того, планируется внедрение системы электронных наставников (видеоуро-

ков, онлайн-платформ) для самостоятельного повторения и закрепления материала вне учебных мастерских и цехов.

Список использованных источников и литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ.
2. Лубков, А. В., Шилова, О. Д. Профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: инновационные подходы / А. В. Лубков, О. Д. Шилова. – Москва : Изд-во Академии, 2020.
3. Методика модульного обучения / под ред. Н. С. Пряжникова. – Москва : Инфра–М, 2019.
4. Маслова, Е. В. Использование модульных технологий в профессиональном образовании / Е. В. Маслова // Педагогическое образование и наука. – 2021. – №2. – С. 73–77.

Особенности восстановительного подхода в работе школьного психолого-педагогического консилиума

Ашихмина Юлия Сергеевна,
учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 25» города Кирова,
г. Киров, e-mail: y-ashikhmina@mail.ru

Идеи психолого-педагогического сопровождения детей активно развиваются в российской системе образования, начиная с 1995 года. В 1998 году на Первой всероссийской конференции специалистов системы сопровождения оно было определено как особый вид помощи ребёнку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса.

Сама идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современного образования: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ре-

бёнка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия [1, 6].

Принятие ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ позволило включить в единый образовательный процесс всех граждан Российской Федерации.

В последние годы в общеобразовательных учреждениях постепенно меняется состав школьников: всё больше становится детей с неустойчивостью и истощаемостью нервных процессов, общей моторной неловкостью, снижением внимания, памяти, общей работоспособности, двигательной заторможенностью или расторможенностью, эмоционально-волевыми проблемами, трудностями формирования пространственных представлений, речевых процессов, письма, чтения, математических навыков. С каждым годом количество таких детей увеличивается, а патология становится всё сложнее и сложнее.

Внедрение в практику школы инклюзивного образования в той или иной степени способствует возникновению спорных ситуаций из-за наличия в коллективе ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Конфликты и споры возможны как у детей, родителей, так и педагогического коллектива [3].

Очень часто причиной конфликтов между родителями учеников и учителям становится неуспешность ребёнка в учёбе.

Понятно, что программу детям осваивать трудно, поэтому для освоения программы им требуется дополнительное время, коррекционные занятия с педагогом-психологом и учителем-логопедом, а также адаптация программного материала и контрольно-измерительных материалов по основным предметам учебного плана.

Большое количество двоек в тетрадях, замечаний в дневнике возмущает и обижает родителей. Чаще всего, по мнению родителей, виновным в этой ситуации является учитель.

Учитель же часто считает, что родители безразличны к проблемам ребёнка, недостаточно помогают ребёнку при выполнении домашнего задания, не прислушиваются к рекомендациям учителя о необходимости обратиться за помощью к специалистам медицинского профиля. Самым болезненным моментом для родителей становится вопрос о необходимости прохождения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) для уточнения варианта адаптированной основной общеобразовательной программы, которая будет доступна ребёнку для усвоения.

Родители, оказавшиеся в такой непростой ситуации, нуждаются в поддержке и квалифицированной помощи специалистов сопровожде-

ния, входящими в состав школьного психолого-педагогического консилиума.

Часто родители не имеют достаточной информации о специальных условиях получения образования ребёнком, испытывающим трудности.

Основная задача школьного психолого-педагогического консилиума при возникновении конфликтной ситуации – доступно и понятно объяснить родителям, для чего необходимо прохождение ПМПК.

Присвоение статуса «ребёнок с ОВЗ» – это не приговор, а прежде всего, помощь государства в получении ребёнком доступного образования.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья будет обучаться по адаптированной программе в коллективе своих сверстников. Учитель, адаптируя материал под возможности и способности ребенка, создаст ситуацию успеха. Узкие специалисты в тесном сотрудничестве с учителем, оказывая коррекционную помощь в коррекции речи и развитии высших психических функций, помогут в социализации и адаптации в обществе.

Когда возникают разногласия между родителями обучающихся и учителями, продуктивно использовать восстановительный подход [2].

Восстановительный подход – это системный подход к решению конфликтных ситуаций, который предусматривает восстановление нарушенного социально-психологического состояния участников конфликта.

Восстановительный подход к разрешению конфликтов позволяет избавиться от обиды, недопонимания, позволяет высказаться обеим сторонам конфликта, позволяет быть услышанными и понятыми.

Используя методику восстановительного подхода, специалисты сопровождения являются медиаторами, посредниками, которые не будут никого обвинять, а будут равно поддерживать обе стороны.

Цель встречи специалистов школьного консилиума, учителя и родителей – примирение конфликтующих сторон, создание условий для диалога между сторонами для совместного решения проблемы.

В ходе восстановительной медиации важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных эмоций, возможность высказаться, понять и простить. То есть восстановительные технологии предполагают использование внутренних ресурсов человека.

Специалистам школьного консилиума важно показать, что им небезразлична ситуация, в которой страдают и родители, и их ребёнок. Для людей очень важно, чтобы кто-то разделил с ними страхи, неуве-

ренность. Специалисты должны обнаружить и объяснить родителям причины неуспешности их ребёнка, а самое главное, дать родителям рекомендации по решению проблемы. Проговаривая всё это, родитель планирует помощь своему ребёнку, начинает осознавать свою ответственность перед ним и его будущим. В какой-то степени укрепляются отношения между ребёнком и родителями.

В то же время специалисты сопровождения объясняют учителю, что дети, испытывающие трудности в обучении, а впоследствии дети со статусом ОВЗ – это определённая группа детей, требующая особого внимания и подхода. Но ребёнок с ОВЗ способен успешно развиваться в психическом, интеллектуальном, личностном отношениях, если он принят учителем со всеми своими особенностями.

Встречу с положительным результатом можно считать в том случае, если у сторон не осталось претензий друг к другу, не осталось вопросов по конкретной ситуации, и намечен план дальнейших совместных действий.

Таким образом, восстановительный подход в работе школьного психолого-педагогического консилиума укрепляет взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса: ученик-учитель-родитель, а также улучшает психологический климат, появляется взаимное уважение и доверие, что положительно влияет на образовательный процесс.

Список использованных источников и литературы

1. Байбородова, Л. В., Белкина, В. В., Харисова, И. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, И. Г. Харисова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014.
2. Коновалов, А. Ю. Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений [Текст] : практическое руководство / под общей редакцией Л. М. Карнизовой. – Москва : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012.
3. Можина, Л. В. Использование восстановительного подхода в работе учителя-логопеда : статья в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции от 29 ноября 2018 г. «Школьная медиация : теория, практика, перспективы развития» / Л. В. Можина. – Киров, ООО «Типография «Старая Вятка»», 2018.

Модель межведомственного взаимодействия как эффективный механизм комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях деятельности Ресурсного центра

Бабкина Анна Николаевна,
директор Кировского областного государственного общеобразовательного бюджетного учреждения «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья пгт Опарино»
e-mail: korshkola.8@mail.ru

В 2015 году впервые в практике региона возникла необходимость разработки механизмов сетевого и межведомственного взаимодействия министерства социального развития и министерства образования Кировской области для включения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательный процесс.

В феврале 2015 года в системе образования на уровне Министерства образования Кировской области было принято решение об открытии Филиала КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино. Это связано с тем, что в организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и с инвалидностью Мурыгинского детского дома-интернат «Родник» на фоне элементарного ухода за детьми и лечения не было достаточно продуманной системы обучения. Помимо этого, ощущалась нехватка педагогических кадров, узких специалистов (логопедов, психологов, педагогов-дефектологов др.) Школа с участниками стратегии выстраивания эффективного сетевого и межведомственного взаимодействия в полной мере стала решать вопросы создания специальных образовательных условий.

Для реализации образовательного процесса возникла необходимость разработки механизмов взаимодействия образовательной организации и учреждения социального развития, включенных в данную систему образования.

На основе взаимодействия началось проектирование образовательного процесса по модели Ресурсного центра в рамках реализации инклюзивной практики. Реализация междисциплинарного подхода к организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью требует масштабного организационного и нормативно-регулирующего обеспечения на уровне организаций – участников межведомственного взаимодействия. Важно отметить, что большая часть ответственности за формиро-

вание нормативно-правовой базы и механизмов взаимодействия ложится на административный блок образовательного учреждения.

На первом этапе реализации проекта проведен внутренний мониторинг по созданию необходимых условий: организационно-правовых, материально-технических, кадровых и информационно-методических. Результаты внутреннего мониторинга позволили принять необходимые управленческие решения и внести коррективы в образовательный процесс. Промежуточные итоги деятельности сетевого и межведомственного взаимодействия позволили сделать вывод, что именно ресурсная деятельность призвана обеспечить новое качество образования и создать условия развития образовательного процесса.

Вместе с тем, указанная деятельность наиболее эффективно может быть реализована при создании ресурсного центра по развитию инклюзивного образования на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений. При изучении потребности в создании модели межведомственного взаимодействия мы столкнулись с тем, что потребность по сопровождению ребенка с ОВЗ в едином образовательном пространстве Филиала КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино значительно увеличилась.

Миссия модели состояла в междисциплинарном подходе к организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью.

Задачи реализации модели:

- формировать и развивать психолого-педагогическую компетентность участников образовательного процесса в условиях Ресурсного центра;

- содействовать вариативности направлений и форм психолого-педагогического сопровождения в деятельности Ресурсного центра;

- способствовать диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Реализация модели Ресурсного центра позволила в дальнейшем использовать представленный опыт:

- для охвата обучением большего количества детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития;

- для решения вопросов по организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью;

- для решения вопросов методической помощи педагогам при организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в рамках межведомственного и сетевого взаимодействия.

Результат проектирования образовательного процесса в условиях межведомственного взаимодействия по модели Ресурсный центр:

- создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения и комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью;

- создание многоуровневого интегрированного пространства, обеспечивающего вариативность форм и направлений психолого-педагогического сопровождения;

- формирование базы нормативно-правовой документации Ресурсного центра, регламентирующей психолого-педагогическое сопровождение;

- выполнение требований ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями в части создания эффективных психолого-педагогических условий реализации образовательной программы образовательной организации;

- повышение инклюзивной культуры педагогов, родителей (законных представителей);

- удовлетворенность услугами психолого-педагогического сопровождения и комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью.

Таким образом, представленная модель межведомственного взаимодействия в образовательном пространстве Филиала КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино является не просто суммой разнообразных методов и эффективных практик, но и выступает как комплексная технология помощи и поддержки ребёнку в решении задач развития, воспитания, социализации.

В настоящее время создана база ресурсной площадки (Ресурсного центра) по модели партнерской образовательной сети, обеспечивающей специальное (коррекционное) и инклюзивное образование и комплексную поддержку детей с ОВЗ и инвалидностью в рамках межведомственного взаимодействия.

Опыт работы Ресурсного центра представлен на региональном и всероссийском уровне. Ресурсный центр КОГОБУ пгт Опарино – победитель регионального конкурса «Лучший ресурсный центр по поддержке образования, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – 2023»; лауреат федерального этапа XI всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России – 2024» в номинации «Лучшая ресурсная организация по развитию инклюзивного общего образования». Школа-интернат отмечена специальным дипломом Международного университета психолого-педагогических инноваций за высокий уровень методического обеспечения развития инклюзивной образовательной среды.

Процесс осмысления собственной инклюзивной практики в условиях Ресурсного центра КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино и сотрудниче-

ства с организациями-партнерами КОГБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», КОГБУСО «Мурыгинский дом-интернат «Родник», КОГБУ для детей-сирот «Центр помощи детям «Надежда» г.Кирова» и инклюзивными образовательными организациями региона дают возможность овладеть технологиями междисциплинарного взаимодействия и комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью.

Таким образом, в рамках организации межведомственного взаимодействия общеобразовательному учреждению следует определить многообразие функциональных связей и учесть их взаимную целесообразность.

Создание системы взаимодействия субъектов образования с социальными партнерами других ведомств должно быть обращено к личности ребенка, направлено на организацию комплексной поддержки детей с ОВЗ и с инвалидностью. В частности, проблема оказания качественной образовательной услуги ребенку с ограниченными возможностями здоровья не может быть решена без межведомственного взаимодействия органов здравоохранения, образования, социальной защиты населения, физкультуры и спорта и различных общественных организаций.

Профориентационная работа с обучающимися с ТМНР во внеурочной деятельности

Бастракова Людмила Вячеславовна,
учитель, КОГОБУ ШОВЗ №13 г. Кирова,
e-mail: bastrakova.lv78@yandex.ru

Одним из главных и весомых направлений современной системы специального образования является оптимизация и совершенствование процессов профориентации, профподготовки, социально-трудовой адаптации и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).

Внеурочная деятельность – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которой происходит решение задач воспитания, социализации и профориентации обучающихся.

Автор статьи в своём классе обеспечивает профориентационную работу через реализацию курса внеурочной деятельности «Я умею».

Программа данного курса разработана с целью реализации профориентационной работы на основе адаптированных материалов Всероссийского проекта «Билет в будущее».

Для нормотипичных детей профориентация означает самостоятельный выбор обучающимися желаемой профессии, но такой выбор практически не применим к детям с ТМНР. Наша задача – сделать подбор таких видов труда и профессий, которыми может овладеть обучающийся с учетом его психофизических возможностей и медицинских противопоказаний, в соответствии с его интересами, склонностями.

Планируемые результаты:

- осознание важности трудолюбия;

- установка на активное участие в решении практических задач (в рамках семьи), способность инициировать, планировать и самостоятельно выполнять работу;

- интерес к практическому изучению профессий и труда различного рода;

- уважение к труду и результатам трудовой деятельности;

- осознанный выбор и построение жизненных планов с учётом личных и общественных интересов и потребностей;

- ценностное отношение к государственным символам, историческому и природному наследию, памятникам, традициям народов России, достижениям России в науке, искусстве, спорте, технологиях и труде и т.д.

Мероприятия нацелены как на игровой, занимательный характер для привлечения внимания детей, расширения их знаний о мире профессий, так и на содействие осознанному выбору профессии в их профессиональном самоопределении.

На первом вводном уроке изучаем отрасли экономического развития РФ «Счастье в труде». Смотрим и обсуждаем видеоролик «Рынок труда» о развитии и достижениях страны в следующих сферах: медицина и здоровье; архитектура и строительство; добыча полезных ископаемых; сельское хозяйство; транспорт. Школьники определяли профессии, которыми бы хотели овладеть, кем хотят они стать, когда вырастут, раскрашивали предметы, которые нужны для выбранной профессии.

На занятиях обзорно знакомим детей с рабочими профессиями, многие из которых ребята уже знали из прошлых занятий, когда мы рассказывали, чем занимается тот или иной профессионал – штукатур-маляр, сторож, дворник, уборщик. Также смотрели видеоролик, отгадывали загадки, рисовали. Важно развивать у детей положительное отношение к труду, по-

нимание его роли в жизни человека и общества, сформировать интерес к профессиям, побуждать в детях потребность узнавания новых профессий.

Выбор трудового профиля обучающимися во многом зависит от мнения родителей (законных представителей), которые не всегда адекватно оценивают возможности ребенка. Организация совместной трудовой деятельности позволит родителям лучше сориентироваться в подборе доступного трудового профиля, учитывающего возможности и способности ребенка, в перспективе – дальнейшей трудовой занятости. Важно создать доверительную атмосферу, чтобы дети чувствовали себя уверенно и знали, что взрослые готовы помогать им и участвовать в их жизни.

На уроке «Открой своё будущее» (введение в профориентацию) тематическое содержание занятия построено на обсуждении и осознании трех базовых компонентов, которые необходимо учитывать при выборе:

– «ХОЧУ» – ваши интересы; – «МОГУ» – ваши способности; – «БУДУ» – востребованность обучающегося на рынке труда в будущем.

Выбор профессии – долгий и сложный мотивационный процесс, который нелегко даётся детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Наши дети имеют ряд противопоказаний к профессиям, а также ограниченное количество образовательных учреждений, где они могут обучаться. Поэтому важно направить обучающихся на получение тех профессий, которые им подходят, дать установку, убедить, показать сильные и слабые стороны рабочих профессий.

Знания детей продолжают постепенно расширяться, они получают дополнительные сведения о профессиях, например, о том, как различные качества или навыки могут по-разному реализовываться в разных профессиональных направлениях. Дети по сюжетным картинкам выбирали те профессии, которые им нравятся и представляют для них интерес. Затем заполняли и обсуждали таблицу о важных качествах различных профессий, обращали внимание на свои способности, отмечали собственные слабые и сильные стороны. В результате выбирали то, что им под силу делать. Многие в ходе занятия меняли свои установки, выбирали другие профессии.

Кроме этого прошли занятия: «Россия умная», «Россия комфортная», «Россия индустриальная», «Россия деловая», «Россия безопасная». Дети с учителем проходили пробы по профессии в определённой сфере, в рамках которой обучающиеся реализовали последовательность этапов:

- знакомство с профессией и профессиональной областью;
- постановка задачи;
- практическое выполнение задания;
- завершающий этап (закрепление полученных знаний).

Мастер-классы – это самая распространенная форма организации профессиональных проб для обучающихся с ТМНР в нашем классе. Такая форма моделирует элементы конкретного вида профессиональной деятельности в доступной форме. Дети с большим желанием принимают участие в мастер-классах по профессиям «гончар», «кондитер», «переплётчик», «пиццамейкер». Побывав в таких ролях, школьники по-настоящему могут прочувствовать – «твоё» это дело или нет в будущем.

Во время практического выполнения задания мы посещали школьные мастерские: швейную, столярную, слесарную, картонажно-переплётную.

Например, в швейной мастерской учитель трудового обучения показала мультфильм о производстве, рассказала о технике безопасности с последующим проведением мастер-класса по пошиву одежды для куклы.

В рамках знакомства с профессиями в области медицины – «Россия здоровая» – занятия проходили на основе видеосюжетов и интервью с экспертами в области современной медицины. Была запланирована и проведена экскурсия профориентационной направленности в аптеку, где проводилась сюжетно-ролевая игра, дети сами выступали в ролях фармацевтов, покупателей, кассиров – стояли за кассой и пробивали чеки.

Весомой формой работы является просмотр и обсуждение кинофильмов и телевизионных передач, которые отражают трудовой вид деятельности. Например, «Дачный ответ», «Квартирный вопрос», «Кухня KIDS», «МастерШеф, где знакомят с профессией столяра-плотника, повара и др.

Помогают на занятиях наглядные методы обучения, такие как моделирование ситуации, демонстрация и просмотр сюжетных картинок, видеоролики «Все профессии» и мультфильмы «Фиксики», «Аркадий Паровозов спешит на помощь», «Цветняшки», «Смешарики» и др.

Занятие «Россия добрая: узнаю о профессиях на благо общества» запланирован просмотр видеоролика, обсуждение, что значит быть гостеприимным, чем славится наш город Киров. Проводилась игра «Было и стало» на основе нашего города: новые красивые дома, детские площадки, новые парки. Так как дети любят лепить из глины, мы создавали посуду, которую бы могли показать и продать на выставке для туристов.

В работе с детьми используем также метод рефлексии, настроения и эмоционального состояния. Рефлексия окончания занятия состоит в выборе иллюстраций, картинок, которые дети прикрепляют к понравившемуся и запомнившемуся этапу внеурочного часа.

На занятии должны присутствовать сюрпризные моменты, дети это

очень любят. Либо это герой из мультфильма (Кот Матроскин – фермер, Крысёнок Реми из мультфильма «Рататуй» – повар), письмо с заданиями, либо призы за хорошую работу как стимулирование.

Считаем, что наши внеурочные занятия информативны и полезны, поскольку обучающиеся могут частично осуществлять элементарные трудовые операции, участвовать в профессиональной деятельности по определенному виду труда (с помощью взрослого).

Труд, привитие трудолюбия, трудовых умений и навыков играет большую роль в судьбе детей и является важным направлением в организации процесса обучения детей с ТМНР; служит эффективным средством коррекции умственных, физических и личностных нарушений, а также – самое важное – средством адаптации в обществе по окончании школы.

Список использованных источников и литературы

https://kb.bvbinfo.ru/?section=vneurochnaya-deyatelnost
https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-13/13-3/
https://s-ba.ru/tpost/j1zc4xy0f1-praktiko-orientirovannie-formi-proforien

Учебно-методический комплект по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» как средство формирования жизненных компетенций у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Белышева Ольга Васильевна,
учитель,
Нелюбина Любовь Леонидовна,
учитель,
КОГОБУШ ОВЗ N50 города Кирова,
e-mail:belisheva1978@yandex.ru,
e-mail:lubovnl77@gmail.com,
г. Киров

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллек-

туальными нарушениями) в российских образовательных организациях начали обучать детей, которые ранее считались «необучаемыми». Это дети с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).

Однако при организации условий получения образования детьми данной категории существует проблема, которая заключается в недостаточном наполнении содержательного аспекта адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), вариант 2, в отсутствии адаптированных учебников, рабочих тетрадей, дидактических пособий, методических материалов и рекомендаций.

В рамках работы региональной инновационной площадки при ИРО Кировской области группа учителей КОГОБУШ ОВЗ N50 города Кирова разработала и создала учебно-методические и дидактические материалы, направленные на оказание практической помощи педагогам по формированию жизненных компетенций у детей с ТМНР.

В настоящее время готовится к изданию учебно-методический комплект по предмету «Речь и альтернативная коммуникация».

омплект материалов включает: рабочую программу по предмету, тематическое планирование, альбом с иллюстрациями, приложение к альбому, папку с рабочими листами для подготовки руки к письму и методические рекомендации.

Рабочая программа по предмету. Программа по учебному предмету «Речь и альтернативная коммуникация» (предметная область «Язык и речевая практика») разработана с учётом требований Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599), в соответствии с Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) (приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Тематическое планирование составлено в соответствии с рабочей программой по предмету «Речь и альтернативная коммуникация». Количество лексических тем соответствует количеству часов в 1 классе

учебного плана ФАООП УО (вариант 2) по данному предмету. Лексические темы объединены в тематические блоки. На изучение каждого блока отводится от 5 до 10 занятий. Наполняемость лексических блоков соответствует содержанию рабочей программы. В планировании отражены основные виды деятельности обучающихся на занятии.

Альбом с иллюстрациями состоит из листов формата А4, на которых расположены сюжетные и предметные картинки. На каждую лексическую тему разработано два листа. Иллюстративный материал, доступный и понятный, отобран из ближнего окружения ребёнка. Изображенные предметы и явления отражают реальную действительность и отвечают требованиям времени. Данный наглядный материал помогает уточнить и расширить представления детей об окружающем их мире, помогает раскрыть, уточнить и закрепить значение слов, строить простые предложения и правильно использовать их в связной речи.

Альбом может служить основным пособием для изучения предмета «Речь и альтернативная коммуникация» как в 1 дополнительном, в 1 классе, так и в других классах на протяжении всех лет обучения в зависимости от уровня развития детей. Материал пособия может использоваться при изучении отдельных тем на таких предметах, как «Человек», «Окружающий природный мир», «Окружающий социальный мир», а также при изучении коррекционного курса «Альтернативная и дополнительная коммуникация» как фронтально, так и в индивидуальной работе с учащимися. Иллюстративный материал на странице альбома является основой для изучения определённой лексической темы, но может быть усложнён или упрощён в зависимости от целей занятия и уровня развития обучающихся. Наряду с альбомом на занятии используются другие дидактические средства (натуральные предметы, муляжи, дидактические игры, мультимедийные материалы и др).

Приложение к альбому с иллюстрациями содержит предметные и сюжетные картинки для вырезания, карточки-символы (Макатон, PECS, изображения реальных предметов и явлений). Предметные и сюжетные картинки используются в ходе дидактических игр, а также для индивидуальной работы на занятии и дома. Карточки-символы подобраны к каждой лексической теме и используются как средство дополнительной коммуникации для неговорящих детей. Карточки большого размера используются учителем для демонстрации на доске, карточки маленького размера используются учащимися. С помощью символов дети отвечают на вопросы, составляют предложения, описывают изучаемые предметы по предложенному символическому плану, дают свою оценку происхо-

дящему и выражают свои желания. Карточки хранятся в коммуникативном альбоме.

Папка с рабочими листами для подготовки руки к письму детей с ТМНР состоит из отдельных листов формата А4, на которых расположены графические задания, способствующие развитию координации движений пальцев, кисти руки, пространственных отношений, укреплению мышц руки, усвоению гигиенических норм письма. К каждой лексической теме разработан один лист. Задания построены по принципу «от простого к сложному» в соответствии с функциональными возможностями ребенка с ТМНР. Формирование графического навыка ведется поэтапно.

На начальных этапах дети работают на листах нелинованной бумаги, далее работа ведется на линованных листах со специальной увеличенной строкой. Графические задания выполняются только ручкой. На отработку одного графического умения разработано несколько подобных заданий. По необходимости количество заданий на каждом этапе может быть увеличено.

Папка с рабочими листами для подготовки руки к письму детей с ТМНР используется как основное пособие для обучения детей письму при изучении предмета «Речь и альтернативная коммуникация» как в 1 дополнительном, в 1 классе, так и в других классах на протяжении всех лет обучения в зависимости от уровня развития детей. Пособие может использоваться как основное для обучения детей письму при изучении предмета «Речь и альтернативная коммуникация» в 1 классе, по АООП (вариант 2), так и для изучения предмета в любом классе в зависимости от уровня развития детей.

В методических рекомендациях для учителя к каждому занятию прописан словарь и примерное содержание занятия. Словарь содержит минимум слов, которые должен усвоить ребенок на занятии. Примерное содержание состоит из двух частей: развитие речи, письмо. В разделе «Развитие речи» представлен перечень примерных вопросов учителя и ответов детей, короткие рассказы, тексты сказок. В разделе «Письмо» содержатся инструкции по работе с рабочим листом из папки для подготовки руки к письму.

Учебно-методический комплект может быть использован образовательными организациями в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Он поможет учителю быстро и методически грамотно построить процесс обучения и будет способствовать максимальному развитию жизненных компетенций, что является основной целью образования детей с ТМНР.

Организация клуба для родителей «Вместе» в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью

Бояринцева Надежда Николаевна,
педагог-психолог,
Максимова Дарья Сергеевна,
социальный педагог,
КОГПОБУ «Вятский автомобильно-промышленный колледж»,
г. Кирово-Чепецк, e-mail:vapk@vapk.info

Получение профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации особых детей, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Система среднего профессионального образования имеет свою специфику. Происходит соединение учёбы с трудовой деятельностью: обучающиеся получают специальные знания, осваивают профессию в периоды производственных практик. Приобретение статуса студента требует выработки новых способов поведения. Такой процесс может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях.

Для успешной адаптации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимо внедрение различных форм работы, направленных на содействие творческой самореализации и личностному росту таких обучающихся. Социализация ребёнка с особыми образовательными потребностями не может быть успешна без приобщения к этому процессу его родителей. В юношеском возрасте роль родителей как примера для подражания снижается, однако они остаются для подростка источником эмоционального тепла и поддержки, источником удовлетворения разнообразных потребностей, источником опыта и информации при решении сложных жизненных вопросов.

По достижении ребёнком 16–17 лет часто отмечается самоустранение многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития «особого» ребенка. В связи с этим особенно актуальной становится проблема социальной адаптации не только детей с нарушениями развития, но и семьи, в которой они воспитываются. Уровень психоло-

гической зрелости родителей, их идеалы, опыт социального общения часто играют в развитии ребенка решающую роль. При этом в динамичных условиях жизни современного общества родители не могут быть абсолютно уверены в правильности своего понимания ситуации.

Исследование психологов О. А. Карабановой, И. С. Кона показывают, что по мере взросления ребёнка, нарастания его потребности в независимости от родителей родительское отношение качественно преобразуется: преобладание личностного начала сменяется доминированием предметного. У родителей повышаются требования к ребёнку, увеличиваются ожидания определённых действий, поступков, достижений, становится более дифференцированной оценка его качеств, свойств характера, развития его способностей.

Для того, чтобы повысить уровень сотрудничества семьи и образовательного учреждения, свести к минимуму затруднения родителей, был открыт психологический клуб для родителей «Вместе».

Клуб представляет собой созданное на основании принципа сотрудничества объединение родителей и педагога-психолога, которое занимается решением основных задач воспитания. Главным отличием формата работы клуба от стандартных родительских собраний является отсутствие поучительного характера общения со стороны специалистов. Общение осуществляется в форме открытого диалога, где педагог-психолог не диктует свои условия, а помогает родителям решить возникшую проблему, даёт рекомендации в вопросах воспитания и развития детей.

Формат клуба отличается высокой степенью гибкости: в зависимости от ситуации и потребностей участников процесса содержание встречи может быть скорректировано – допускается проведение занятий по темам, предложенным родителями. При необходимости для обсуждения особо острой темы на занятия клуба приглашаются не только участники, но и преподаватели, руководители студенческих групп, представители администрации колледжа.

Принципы работы клуба:

- целенаправленность – наличие целенаправленных действий обеих сторон по улучшению взаимодействия взрослых и детей;
- индивидуальный подход – принятие во внимание психологических особенностей детей при взаимодействии с родителями;
- доброжелательность;
- заинтересованность в решении проблем;
- системность;
- свобода мнений, отказ от критики;

- уважение жизненных позиций и семейных традиций;
- удовлетворение интеллектуального спроса.

Формы занятий клуба:

- консультация;
- круглый стол;
- дискуссия;
- анализ проблемных ситуаций;
- мини-тренинг;
- деловая игра;
- вечер вопросов и ответов;
- тестирование и самоанализ.

Участниками клуба являются родители обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с первого по четвёртый курс. Формирование группы осуществляется на добровольной основе. Работа клуба предусматривает 1 занятие в месяц, каждое из которых рассчитано на 60 – 90 минут (табл. 1).

Таблица 1. Тематическое планирование работы клуба «Мы вместе»

№ п/п	Тематика	Форма проведения	Время проведения
1.	Прежде всего, мы родители. Психология юношества.	Диагностика родительского отношения, самоанализ	октябрь
2.	Роль родителей в повышении успеваемости. Приёмы взаимопонимания.	Семинар-практикум	ноябрь
3.	Поговорим о недостатках: трудный ребёнок.	Анализ проблемных ситуаций	декабрь
4.	Конструктивные способы разрешения конфликта.	Мини-тренинг	январь
5.	Родительские директивы. Поощрения и наказания.	Дискуссия	февраль
6.	О зависимостях и противостоянии.	Круглый стол	март
7.	Теория поколений. Жизнестойкость.	Семинар-практикум	апрель

8.	Поиски внутренних ресурсов для эффективного родительства. Копилка родительских советов.	Вечер вопросов и ответов	май
9.	«Улыбка, спорт, здоровье - нам в жизни ценное подспорье».	Деловая игра	июнь

В конце учебного года участники клуба «Вместе» приглашаются на общее родительское собрание колледжа, на котором проходит награждение студентов, отличившихся в течение года. Родителям вручаются благодарственные письма за их важную роль в воспитании детей, а обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью выступают перед родителями с творческими номерами.

Итоги мониторинга эффективности деятельности клуба, осуществляемые через анкетирование и путём открытого обсуждения совместной деятельности, показали укрепление контактов между родителями и детьми, улучшение микроклимата в семьях обучающихся, формирование партнерских отношений с равной степенью ответственности каждого.

Список используемых источников и литературы

1. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / И. В. Вачков. – 2 изд. перераб и доп. – Москва : издательство Ось-89, 2000. – 224 с. (Практическая психология). – ISBN 5-866994-318-X. – Текст : непосредственный.
2. Дубровская, Т.А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Т. А. Дубровская, М. В. Кукушкина, В. С. Кукушкин. – Москва : изд -во Российского государственного социального университета, 2012. – 362 с. – ISBN 978-5-7139-0823-2. – Текст : непосредственный.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гадарики, 2005. – 320 с. – ISBN 5-94594-001-1. – Текст : непосредственный.
4. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания: учебное пособие / Л. И. Маленкова ; под редакцией П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 483 с. – ISBN 978-5-16-015505-0 . – Текст : непосредственный.

5. Долгова, С. Г. Коррекционная программа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на развитие конструктивных детско-родительских отношений семей «Счастливы вместе» : образовательная сеть. – URL : https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/04/23/korrektsionnaya-programma-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya. / Дата публикации : 23.04.2018. – Текст : электронный.

Междисциплинарный подход в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью специалистами Центра ППМС помощи

Варфоломеева Ольга Аркадьевна,
руководитель отдела психолого-педагогической помощи,
учитель-логопед,
КОГБУ Центр ППМС помощи, г.Киров,
e-mail: varfolomeeva_olg@mail.ru

Лобанова Дарья Юрьевна,
учитель-логопед,
КОГБУ Центр ППМС помощи, г.Киров,
e-mail: daria.gagarinova@yandex.ru

Более 30 лет в системе образования Российской Федерации всем участникам образовательного процесса оказывается психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Всё больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и/или инвалидностью. Активную роль в предоставлении данной услуги играют центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

В соответствии со статьей 8 ч.1 п.12 Федерального закона от 29.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к полномочиям

органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования относится «организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социально адаптации».

Статья 42 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет:

1. Что включает в себя психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь.
2. Адресатов, кому она может быть оказана.
3. Кто её может оказать.

На основании данной статьи расширяются функции и полномочия Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям и возникает необходимость разработки комплекса мероприятий по совершенствованию деятельности специалистов, направленной на оказание помощи детям с ОВЗ и/или инвалидностью.

На сегодняшний день проблема включения в образовательное пространство детей с ОВЗ и/или инвалидностью имеет ряд психолого-педагогических особенностей:

- неприятие в образовательных организациях (далее – ОО) детей с ОВЗ и/или инвалидностью;
- возникновение трудностей в понимании и реализации подходов к обучению детей с ОВЗ и/или инвалидностью;
- отсутствие специалистов сопровождения или недостаток ставок для оказания специальной помощи всем детям с ОВЗ и/или инвалидностью в ОО;
- отсутствие социально-психологической адаптации детей с ОВЗ и/или инвалидностью и др.

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду ОО требует специального психолого-педагогического сопровождения. Но, как показывает практика, образовательные организации не всегда готовы к такому сопровождению в среде нормотипичных сверстников.

Осуществить эту деятельность способны Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Кировское областное государственное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (далее – Центр) в рамках уставной деятельности реализует мероприятия по осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и/или инвалидностью.

Одним из структурных подразделений Центра является отдел психолого-педагогической помощи (далее – Отдел).

В состав Отдела психолого-педагогической помощи входят специалисты: три учителя-дефектолога, два педагога-психолога, два учителя-логопеда, социальный педагог.

Цель Отдела – организация и обеспечение психолого-педагогической помощи обучающимся от 3 до 18 лет, испытывающим трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе детям с ОВЗ и/или инвалидностью.

Реализация цели включает выполнение следующих задач:

1. Диагностирование проблем в развитии и обучении детей, маршрутизация их дальнейшей специализированной психолого-педагогической помощи и поддержки;

2. Проведение индивидуальных и/или подгрупповых коррекционно-развивающих занятий с обучающимися по преодолению трудностей в обучении, развитию навыков личностных качеств, укреплению их адаптивных ресурсов;

3. Оказание информационно-методической и психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания и обучения детей.

Реализация целей и задач происходит на основе междисциплинарного взаимодействия всех специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью.

Междисциплинарный поход основывается на:

- применении научно-методологической концепции в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка;
- едином календарно-тематическое планировании;
- проведении специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включённом в содержание общеобразовательной программы.

Деятельность Отдела осуществляется по четырём направлениям:

1. Организационно-методическое;
2. Диагностическое;
3. Коррекционно-развивающее;
4. Консультативно-просветительское.

Организационно-методическое направление включает в себя разработку:

- нормативных документов, регламентирующих деятельность отдела;

-учебно-методических материалов необходимых для проведения коррекционно-развивающей работы с обучающимся с ОВЗ и/или инвалидностью;

-рабочих программ специалистов сопровождения;

-документации психолого-педагогического консилиума Отдела (далее – ППк).

Диагностическое направление реализуется через работу ППк-Отдела и включает в себя:

- определение актуальной ситуации развития ребенка и выявление его ограничений и возможных ресурсов развития (входная диагностика);

- оформление результатов обследования;

- проведение итогового диагностического обследования для определения динамики развития обучающегося по результатам коррекционно-развивающей работы с обучающимся.

Коррекционно-развивающее направление реализует основную общеобразовательную Программу дополнительного образования «Говорю и познаю мир».

Программа предназначена для специалистов Отдела, в котором получают коррекционно-развивающую помощь дети с ОВЗ и/или инвалидностью дошкольного и школьного возраста.

Цель программы – развитие личности обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью дошкольного и школьного возраста в различных видах детской деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей при тесном взаимодействии всех участников образовательных отношений.

Планируемые результаты.

Результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров. Целевыми ориентирами являются возрастные психологические достижения в каждый возрастной период детства с учетом индивидуальных особенностей и возможностей к коррекции отклонений. Ожидаемые результаты овладения программным материалом являются основанием содержания педагогической деятельности взрослых (дефектологов, логопедов, психологов, воспитателей) и родителей.

Результаты коррекционно-развивающей работы специалистов отдела предоставляются родителям (законным представителям) в виде рекомендаций.

В Кировской области реализация данной Программы имеет региональное значение, т. к. Центр обслуживает детское население не только

г. Кирова, но и всей Кировской области. Получить квалифицированную помощь могут все дети, не охваченные дошкольным образованием, независимо от структуры дефекта, возраста, национальной принадлежности. В настоящее время Кировская область остро нуждается в таких специалистах, как дефектологи, психологи, логопеды, социальные педагоги. До сих пор не только в сельской местности, но и в городах массовые детские сады и школы не укомплектованы специалистами, и дети остаются без психолого-педагогической помощи.

Также в области недостаточно развита сеть специализированных детских учреждений, реализующих адаптированные программы для детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, речи и др.

Специалисты Центра постоянно проходят профессиональную переподготовку, повышают квалификацию для качественной коррекционно-развивающей работы с обучающимися с различными нозологиями. В настоящий момент в Отделе работают учителя-дефектологи (профиль: нарушение зрения, нарушение слуха), нейропсихологи, специалист по адаптивной физкультуре, тьюторы.

Только в условиях Центра – в одном учреждении – дети имеют возможность пройти ПМПК, получить заключение. На основании заключения комиссия присваивает им статус обучающегося с ОВЗ. В Отделе психолого-педагогической помощи родители могут получить квалифицированную консультацию, практическую помощь. Они имеют право участвовать в планировании и разработке индивидуального маршрута сопровождения ребенка специалистами Отдела. Также родители (при желании) могут участвовать в проведении коррекционно-развивающих занятий с детьми, являясь полноправными членами команды «педагог-ребенок-родитель».

Каждый из специалистов, реализующих Программу, знает особенности коррекционной работы в соответствии с рекомендациями ПМПК и условия совместной деятельности в междисциплинарной команде. Для работы специалистов имеются кабинеты, которые оснащены специализированным оборудованием, учебно-методическими пособиями, мультимедийной техникой для эффективной коррекционно-развивающей работы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и/или инвалидностью.

Помимо работы в Отделе через сетевое взаимодействие, опытные специалисты оказывают консультативную, методическую и практическую помощь учреждениям области и города.

Консультативно-просветительское направление реализуется через:

- проведение индивидуальных консультаций для родителей (законных представителей) по вопросам развития, обучения и воспитания детей в рамках работы Отдела;

- проведение консультаций для педагогов области и г.Кирова по вопросам обучения и воспитания детей в рамках работы Отдела;

- разработку информационных буклетов, памяток для родителей (законных представителей) по различным тематикам;

- разработку методических материалов для сайта Центра ППМС помощи;

- подготовку выступлений специалистов о работе ППк для ОО;

- выступления с сообщением из опыта работы для специалистов Отдела и для специалистов психолого-педагогического сопровождения ОО.

На эффективность психолого-педагогического сопровождения влияет множество факторов, в том числе и грамотная работа всей междисциплинарной команды специалистов Отдела и родителей.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью будет считаться успешным, если:

- обучающиеся показывают положительную динамику в развитии (особенно в развитии социальных навыков), адаптированы к условиям ОО;

- родители детей с ОВЗ и/или инвалидностью понимают перспективу развития их ребенка, ответственность и актуальные задачи, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду;

- специалисты психолого-педагогического сопровождения участвуют в реализации задач социальной адаптации и развития детей с ОВЗ и/или инвалидностью, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения, работают в междисциплинарной команде.

Результатом такого сопровождения является успешная социализация детей с ОВЗ и/или инвалидностью, обеспечение их полноценного участия в жизни общества.

Таким образом, КОГБУ Центр ППМС помощи на основе междисциплинарного взаимодействия выступает как ресурсное звено в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ и /или инвалидностью в преодолении трудностей в обучении, а также в успешной адаптации и социализации.

Комплексное психолого-педагогическое взаимодействие по формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Васильева Елена Аркадьевна,
педагог-психолог, преподаватель,
кафедра специальной психологии и реабилитологии,

Акимова Наталья Александровна
старший преподаватель,
кафедра специального (дефектологического) образования,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва, natakim26@gmail.com

Коммуникативные навыки, по определению А. Г. Арушановой, являются важной составляющей личности и проявляется в умениях контролировать и регулировать свое поведение, грамотно аргументировать свою позицию, понимать состояние собеседника и продуктивно выходить из конфликтных ситуаций [4]. Таким образом, коммуникативное развитие – это, прежде всего, умение взаимодействовать и общаться с окружающими людьми. Одной из основных проблем для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) являются нарушения в формировании коммуникативных компетенций.

К коммуникативным компетенциям старших дошкольников, имеющих значительные отклонения в речевом развитии, относится следующее:

1) умение составлять различные виды описательных и творческих рассказов при соблюдении цельности, связности и логичности повествования;

2) самостоятельность выбора участников коммуникативной ситуации, полноценность и адекватность взаимодействия с ними;

3) принятие участия в коллективных играх и в процессе самостоятельной игровой деятельности;

4) осуществление устной коммуникации при помощи как можно более точных и доступных вербальных сообщений;

5) использование вербальных сообщений и словесного планирования деятельности в процессе игры и продуктивных занятий;

6) получение новой информации в ходе диалога с окружающими; 7) умение пересказывать содержание сказки или рассказа (при помощи картинного иллюстративного материала);

8) составление кратких сообщений о личных наблюдениях и опыте;

9)другие компетенции, отражённые в федеральной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования (для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи).

Кроме того, в трудах М. И. Лисиной, О. С. Ушаковой отмечается, что развитие коммуникативных навыков тесно связано с умственным развитием [9, 10].

Умение строить взаимоотношения с другими людьми является основным показателем готовности к школе. При формировании коммуникативных навыков важна работа команды специалистов, так как дети с ОНР имеют ряд психологических особенностей, которые не позволяют им в должной мере коммуницировать со сверстниками и педагогами.

Одним из важных направлений коррекционного воздействия является работа над формированием связной диалогической речи. Диалогическое общение – ключевой момент в установлении отношений и налаживании контактов с окружающим миром.

Для достижения необходимого результата учитель-логопед и педагог-психолог должны искать новые формы, пути и приемы работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Задачей логопеда является привлечение внимания дошкольников к возможностям и необходимости ведения коммуникации. Речевое общение через диалог учит детей понимать речь, актуализировать словарные запас, задавать вопросы, отвечать на них, поддерживать беседу на заданную тему, рассказывать о ситуациях из личного опыта, получать новую, в том числе, учебную информацию.

Для развития диалогической речи логопед использует игры и упражнения через специально созданную коммуникативную ситуацию. Также логопед может использовать инновационные информационно-коммуникационные технологии, что делает коррекционно-развивающий процесс интереснее и разнообразнее.

Еще одним приоритетным логопедическим направлением является развитие связной речи старших дошкольников. Подготовка к обучению в школе предполагает развитие связных высказываний, которые носят характер последовательного развернутого изложения мыслей. Так, рассказывая о фактах, явлениях и событиях, находящихся в отношениях

последовательности или одновременности, ребенок должен использовать весь доступный ему словарный запас, отражать причинно-следственные отношения между объектами, грамматически правильно согласовывать между собой слова, выдерживать цельность, логичность, последовательность и полноту высказывания в соответствии с темой.

Во время подготовки к школе логопед использует задания, направленные на развитие навыков составления простых предложений по опорным вопросам и иллюстративному материалу, небольших описательных рассказов, пересказов литературных произведений, творческих рассказов по самостоятельно выбранной теме или заданной логопедом [5, 6].

Таким образом, формирование коммуникативных навыков позволяет поддерживать процесс общения и способствует личностному и социальному развитию детей с общим недоразвитием речи.

В случае нарушения коммуникативной активности со сверстниками и взрослыми детям требуется помощь педагога-психолога. Вариативность применения современных методов и форм психологического воздействия помогает ребенку мягко и комфортно преодолевать трудности речевого общения, что обеспечивает ему максимальную подготовленность к обучению в школе.

Одной из таких форм является использование песочницы. Наш опыт показывает, что работа в пространстве песочницы позволяет быстрее найти контакт с ребенком и настроить его на работу, убрать зажатость и тревожность.

Задача психолога – подобрать формы работы, которые позволят раскрыть особенности и потенциал каждого ребенка. Создаваемые в контейнере игровые ситуации способствуют переносу личного опыта в действительность и более прочному усвоению знаний, умений и навыков. В процессе работы с сыпучими материалами снимается напряженность, возникающая в процессе занятия [3].

Дети с нарушениями речи испытывают сложности в установлении контактов и адаптации в социуме. Умение общаться считается важной функцией психического развития ребенка, поэтому совместная работа специалистов так важна при формировании связной речи у старших дошкольников. Именно в общении ребенок развивает свои психические и когнитивные способности. В построении плана работы мы опираемся на высказывание Н. С. Жуковой, что для ребенка с нарушением речи важен не факт его затруднения в высказывании, а то, как на это реагируют окружающие. Диалогическая речь формируется с трудом, так как ребенок стесняется высказываться в присутствии кого-либо [4].

Исходя из данного определения как основной проблемы детей с ОНР и работая в паре с логопедом, педагог-психолог не дублирует работу коллеги, а помогает сформировать мотивационную составляющую и преодолеть тревожность и страх в процессе общения. Психолог стимулирует ребенка не только слушать и отвечать на вопросы, но и высказывать собственное мнение, делиться впечатлениями, совершенствует процессы мышления, памяти, восприятия.

Для данных задач игра в песке имеет неоспоримое преимущество, она позволяет сделать занятие привлекательным для ребенка и мотивировать его на речевую деятельность.

Расскажем подробнее о технологии работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

К подготовительной работе можно отнести знакомство ребенка с правилами работы в песочнице, выбор вида песка, размера песочницы. Важно подобрать и индивидуальный темп работы в зависимости от интеллектуального развития и физиологического статуса ребенка. Работа с песком должна нравиться и приносить положительные эмоции [1].

На первых занятиях ребенку предлагается самый простой сказочный сюжет, который он хорошо знает, с одновременным рассматриванием картинки и обсуждением каждого героя. На начальном этапе важно, чтобы ребенок чувствовал себя свободно и уверенно. Перечитав сказку заново или предварительно договорившись об этом с родителями, педагог-психолог рассматривает картинки с персонажами и побуждает ребенка вспомнить как можно больше о каждом из героев. Затем необходимо подвести его к стеллажу с игрушками и предложить перенести сказку в пространство песочницы. Инструкция может звучать так: «Найди на полках героев нашей сказки и расставь их в песочнице». Психолог помогает вспомнить, какого героя ещё не хватает, если ребенок затрудняется припомнить, то обращает внимание на опорные картинки, которые лежат рядом.

На втором этапе можно приступить к рассказыванию. Важно не торопиться, т.к. сразу рассказать всю сказку детям сложно. Можно договориться о правилах, которые позволят ребенку подготовиться к пересказу. Педагог-психолог может начать рассказывать сказку, а ребенок продолжит или завершит ее. Таким образом, создается ситуации успешности. Далее можно попросить ребенка внимательно послушать сказку ещё раз, но при этом психологу необходимо специально пропустить какую-то часть сказки для того, чтобы ребенок нашел ошибку и восстановил последовательность событий. Постепенно, от занятия к занятию, педагог-психолог может переходить к усложнению заданий.

Возможны и иные варианты усложнения заданий, доступные педагогу-психологу в ходе проведения занятия:

- ребенок может обогащать сюжет сказки новыми героями и событиями;
- ребенок может придумывать различные варианты завершения сказки и вводить в сказку предметы-помощники.

Все эти задания формируют мотивационную составляющую, побуждают ребенка к общению, благотворно сказываются на развитии связной речи. Формирование, развитие и закрепление коммуникативных навыков способствует более легкому и продуктивному переходу ребенка с общим недоразвитием речи с уровня дошкольного образования на школьный и более успешному социальному и личностному благополучию.

Список использованных источников и литературы

1. Антонова, Е. Е Возможности использования техники песочной терапии при формировании пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речевого развития / Е. Е. Антонова, Е. А. Васильева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – № 5. – С. 26-39.
2. Антонова, Е. Е Использование технологий песочной терапии в психокоррекционной работе по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития / Е. Е. Антонова, Е. А. Васильева // Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. Монография. – Москва, 2024. – С. 141.–149.
3. Артемова, Е. Э. Расширение спектра компетенций педагога для решения профессиональных задач в условиях инклюзивного образования / Е. Э. Артемова, Л. А. Тишина // Современные стратегии в образовании: анализ международных практик, национальных традиций и направлений изменений : Сборник научных материалов международного форума, Ярославль, 02–03 марта 2023 года. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 15-20.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей : Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 1999. – с. 272.
5. Воробьева, В. К. Методика формирования связной речи у детей

с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – Москва : Астрель, 2009. – 160 с.
6. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 237 с.
7. Жукова, Н. С. Логопедия : Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2003. – 320 с.
8. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : Пособие для логопеда / Г. А. Каше. – Москва : Просвещение, 1985. – 207 с.
9. Лисина, М. И. Проблемы и задачи изучения общения дошкольников со сверстниками // Хрестоматия по детской психологии / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 89–99.
10. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

Организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью в профессиональной образовательной организации

Войтас Марина Викторовна,
заведующий структурным подразделение филиала,
методист высшей квалификационной категории,
филиал пгт. Вахруши Кировского областного государственного профессионального образовательного бюджетного учреждения «Вятский аграрно-промышленный техникум»
e-mail: marina.bydanceva@mail.ru
Дувакина Мария Александровна,
заведующий учебной (производственной) практикой,
филиал пгт. Вахруши Кировского областного государственного профессионального образовательного бюджетного учреждения «Вятский аграрно-промышленный техникум»,
e-mail: kataeva76.76@mail.ru

Статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» устанавливается заключением психолого-медико-педагогиче-

ской комиссией (ПМПК), где прописывается психолого-педагогическое сопровождение. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» прописано: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [ст. 2]. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами (детьми-инвалидами) в Федеральном законе понимаются:

1) условия обучения, воспитания и развития, обеспечивающие адаптацию содержания образования и включающие в себя использование адаптированных образовательных программ, методов и средств обучения и воспитания, учитывающих особенности психофизического развития таких обучающихся и состояние их здоровья;

2) проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

3) обеспечение специальными учебниками, учебными пособиями и дидактическими материалами, специальными техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования;

4) обеспечение предоставления услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь, переводчика русского жестового языка (сурдопереводчика, тифлосурдопереводчика), а также педагогических работников в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;

5) обеспечение доступа в здания и помещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

6) другие условия, без которых освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами (детьми-инвалидами) невозможно или затруднено [ст. 79].

В профессиональном образовании важно заранее предусмотреть возможные сложности при работе с данной категорией обучающихся, при выходе на производственную практику и далее на рынок труда. Это процесс не всегда легкий, быстрый и результативный. При реализации учебного плана в группах обучающихся с ОВЗ с интеллектуальной недостаточностью учитываем особенности обучающихся/выпускников, которые представленные в таблице 1.

Таблица 1. Учет индивидуальных особенностей при содействии в прохождении практики и трудоустройстве

Категории выпускников/обучающихся	Индивидуальные особенности
Лица с ОВЗ, инвалиды	Потребность в особых/специальных условиях труда.
Участник чемпионата профессионального мастерства для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью «Абилимпикс»	Потребность в особых/специальных условиях труда. Заинтересованность базовых предприятий, работодателей-партнеров в трудоустройстве таких выпускников.
Дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, лица из их числа	Индивидуальное, адресное сопровождение.
Выпускники, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком	Низкая вероятность трудоустройства. Потребность в актуализации полученных компетенций, практического опыта и содействии трудоустройству после отпуска.

Маршрутизация обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в процессе профессионального становления предусматривает следующие мероприятия по содействию в обучении и воспитании:

- междисциплинарный подход к организации комплексной поддержки обучающихся с ОВЗ через объединение усилий специалистов системы СПО и рекомендованных заключением ПМПК: социального педагога, педагога-психолога, воспитателя, преподавателя физической культуры, тьютора;

- разработка индивидуальных программ (при необходимости). На основе анализа результатов диагностики и запроса родителей определяются основные направления, содержание, специальные условия, методы и формы реализации образовательной программы, в т.ч. практики;

- консультирование родителей. Специалисты рассказывают о возможностях и перспективах организации коррекционно-развивающих технологиях обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью;

- обучение детей с особыми образовательными потребностями. Специалисты проводят консультацию педагогов по формам и методам взаимодействия и обучения с учетом индивидуальных особенностей. Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса;

- воспитание обучающихся с особыми потребностями. Обучают навыкам ухода, самообслуживания, адаптации, социализации, исходя из особенностей каждого ребёнка. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся с ОВЗ и его семье;

- поддержка развития через коррекционно-педагогические технологии. Работа ведётся коллективом в адаптационном цикле согласно учебному плану: адаптивная физическая культура, коммуникативный практикум, психология личности и профессиональное самоопределение, социальная адаптация и основы социально-правовых знаний.

Таким образом, обоснованное определение образовательного маршрута особенных обучающихся, оптимально соответствующее их потребностям, проходит через интеграцию в образовательно-воспитательную среду, выявление потребности в дальнейшем комплексном сопровождении.

После окончания ПОО маршрутизация обучающихся с ОВЗ предусматривает следующие мероприятия по содействию трудоустройству и занятости выпускников с ОВЗ и инвалидностью:

- ведения банка вакансий, перечня организаций, имеющих квоты на трудоустройство инвалидов и лиц с ОВЗ. Взаимодействие с работодателями.

- размещение сведений об актуальных вакансиях на информационных стендах организаций, сайте организации;

- оказание психолого-педагогической поддержки по преодолению стрессового состояния, связанного с затруднением при поиске работы;

- анализ причин нетрудоустройства, наставническая и индивидуальная работа по сопровождению их трудоустройства.

Данные мероприятия позволяют безболезненно адаптироваться к требованиям рынка труда выпускников с ОВЗ, в т.ч. при трудоустройстве не по профилю деятельности.

Для успешного решения задач воспитания, обучения, развития и профессионального становления особенных обучающихся важно обеспечить единство в работе педагогического коллектива, включая воспитателей, социального педагога, педагога-психолога, преподавателя по физической культуре, тьютора. Эти специалисты осуществляют

разностороннее развитие обучающихся с особыми образовательными потребностями в тесном взаимодействии, практически определяют эффект коррекционного воздействия и эффективность профессионального становления. Описанные маршруты позволяют организовать качественную комплексную поддержку детей с ОВЗ и инвалидностью в профессиональном образовании.

Список использованных источников и литературы

Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Профориентация – путь к успеху каждого ребёнка

***Вольхина Светлана Николаевна**,*
директор,
Лопатина Татьяна Владимировна,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья № 13 г. Кирова»,
г. Киров
e-mail: kagami_24.71@mail.ru

Проблема выбора профессии стоит перед старшеклассниками всегда, а сейчас она становится особенно актуальной в связи с изменениями, происходящими в нашем обществе. О множестве новых профессий школьники имеют мало информации, да и традиционные профессии претерпевают существенные изменения. Всем ясно, что профессиональный выбор, сделанный с учётом таких факторов, как запрос рынка труда, требования профессии к человеку и его индивидуальным особенностям, становится важнейшим условием успешного освоения профессии, гармоничного вхождения в трудовую деятельность, формирования конкурентоспособного профессионала, в конечном счёте – благополучия его семьи.

Профориентационная работа с обучающимися с интеллектуальными нарушениями ведется в отработанной системе, начиная с первого года обучения как в урочное, так и во внеурочное время. В начальной школе ставятся задачи привития положительного отношения к труду, первого знакомства с миром профессий, проводится первоначальная диагностика трудовых возможностей ребенка. На первом этапе используются доступные для обучающихся начальной школы формы работы – утренники, конкурсы рисунков, рассказы о профессиях своих родителей, экскурсии.

Необходимость психолого-педагогической поддержки в процессе профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) и инвалидностью не вызывает сомнений. Успех в этом важном процессе требует комплексного подхода, включающего в себя сотрудничество педагогов, психологов, родителей и самих обучающихся. Создание условий для полноценной социальной и профессиональной адаптации станет основным шагом к улучшению качества жизни таких детей, что в свою очередь способствует созданию инклюзивного и справедливого общества. Наученные интересными методами и эффективной поддержкой, обучающиеся смогут не только определить себе место в профессиональном мире, но и стать активными его участниками.

Актуальными задачами профориентационной работы с умственно отсталыми обучающимися являются:

1. Оказание помощи школьникам в решении профессионального самоопределения.
2. Формирование мотивации к профессиональной деятельности.
3. Содействие формированию самостоятельного и осознанного выбора профессий с учетом их ценностных ориентаций, способностей и возможностей, жизненных планов и перспектив.
4. Формирование осознанного выбора профессии с учетом жизненных перспектив.

Основными направлениями профориентационной работы с обучающимися и их родителями в школе являются:

1. Информирование обучающихся о профессиях, путях их получения, возможностях трудоустройства, пропаганда востребованных на рынке труда профессий, в приоритете рабочие специальности (столяр строительный, маляр строительный, сборщик обуви, швея, работник зелёного хозяйства, слесарь механосборочных работ и др.);
2. Изучение с привлечением специалистов и с использованием современных методов и средств диагностики профессионально важных качеств школьников;

3. Коллективные и индивидуальные консультации обучающихся по вопросам выбора профессии с участием педагога-психолога, социального педагога;

4. Организация экскурсий на предприятия с целью знакомства с профессиями и организацией труда;

5. Организация встреч с представителями учебных заведений;

6. Организация совместных мероприятий с образовательными организациями, обучающими выпускников коррекционных школ;

7. Посещение дней открытых дверей учебных заведений;

8. Работа с родителями включает в себя выступления представителей техникумов и колледжей, педагога-психолога, социального педагога, классных руководителей.

Педагоги определяют направления профориентационной работы, главные мероприятия, получают рекомендации по планированию профориентационной работы с обучающимися разных возрастных групп, проводят индивидуальное консультирование воспитанников по профессиональному выбору.

Под руководством педагога-психолога определяются профессиональные интересы, оказывается помощь в профессиональном самоопределении. Проводятся групповые профориентационные занятия, классные часы с обучающимися, преимущественно в форме тренингов. На занятиях проводится анкетирование, в классах обсуждается специфика профессий, выявляется интерес и профессиональный выбор каждого воспитанника. Формируются представления о направлениях и видах профессиональной деятельности, оказывается помощь в личностном самоопределении и самоактуализации. При работе с обучающимися учитываются возрастные и индивидуальные особенности развития личности, интересы и склонности в выборе профессии.

Поэтому для достижения поставленных целей и задач используются различные формы работы по профориентации. В школе регулярно проводятся мониторинговые исследования, индивидуальные консультирования, тестирования, анкетирования. Ежегодно школьным педагогом-психологом проводится мониторинг с обучающимися 9 и 11 классов по проблеме «Уровень психологической готовности к выбору профессии». Мониторинг показывает смещение акцентов в выборе профессии (в рейтинг востребованных попали рабочие профессии, которые обычно связаны с выполнением физических или ручных работ, требующих специфических навыков, знаний и опыта). Эти профессии могут включать в себя различные виды ремесел, строительство, производство,

сельское хозяйство, транспорт и другие виды деятельности, где работники обычно выполняют конкретные задачи или операции, например, монтаж, ремонт, обслуживание машин и оборудования, а также обработку материалов. Рабочие профессии могут быть физически требовательными и часто связаны с работой на открытом воздухе или в производственных и строительных условиях.

Педагог-психолог проводит диагностику степени сформированности профессионального плана. Социальным педагогом проводится мониторинг перспектив дальнейшего обучения выпускников 9 и 11 классов. Большая часть обучающихся демонстрирует заинтересованность в знаниях о своих способностях, владеет информацией о различных профессиях и перспективах дальнейшего профессионального роста, что показывают их ответы в анкете.

Данные доказывают высокий уровень мотивации воспитанников школы на участие в занятиях по профориентации. Организуются экскурсии на предприятия города. Обучающиеся 9-а класса посетили фабрику одежды «Клевер», обучающиеся 9-б класса посетили фабрику «Весна». Традиционными стали встречи старшеклассников в школе с представителями работодателей и учебных заведений: сбербанка, пенсионного фонда, центра занятости населения, Кировского многопрофильного техникума, Вятского электромашиностроительного техникума, Вятского аграрно-промышленного техникума.

Классные руководители 5-11 классов проводят тематические классные часы, интерактивные беседы «Мир профессий», «Понятие о профессии и специальности», «Многогранный мир профессий», «Мои интересы», «Самооценка и реальные возможности при выборе профессии». После проведения занятий проводится диагностика интересов и склонностей обучающихся.

Педагогом-психологом, социальным педагогом, классными руководителями 9-11 классов проводятся занятия «Поиск работы: что нужно знать каждому?» с целью ознакомления обучающихся с первыми навыками составления резюме. Определиться с выбором будущей профессии обучающимся помогают специально разработанные разделы школьной программы в составе отдельных предметов. На уроках учебного предмета «Основы социальной жизни» в 5-9 классах при изучении раздела «Одежда и обувь» проводятся ролевые профориентационные игры: «Сборщик обуви», «Предприятия бытового обслуживания», «Прачечная и химчистка: назначение, оказываемые услуги, прейскурант», «Ателье мелкого ремонта одежды», «Ателье индивидуального пошива одежды»,

«Профессии, связанные с изготовлением мебели», которые в форме тренинга знакомят обучающихся с миром профессий, базовыми правовыми знаниями, направленными на защиту несовершеннолетнего в области трудоустройства, овладением доступными профессионально-трудовыми навыками.

Во время проведения уроков труда (технологии) в 5-9 классах обучающиеся получают первоначальную профильную трудовую подготовку, предусматривающую формирование в процессе учебы и общественно полезной работы трудовых умений и навыков, развитие мотивов, знаний и умений правильного выбора профиля и профессии с учетом личных интересов, склонностей, физических возможностей и состояния здоровья.

Учебный предмет способствует ознакомлению с массовыми рабочими профессиями, формированию устойчивых интересов к определенным видам труда, побуждению к сознательному выбору профессии и получению первоначальной профильной трудовой подготовки. Через уроки труда (технологии) происходит формирование представлений о производстве, структуре производственного процесса, деятельности производственного предприятия, содержании и условиях труда по массовым профессиям, с которыми связаны профили трудового обучения в образовательной организации.

Проведение циклов профориентационных часов, направленных на подготовку обучающегося к осознанному планированию и реализации своего профессионального будущего: «Конструктор профессий», «Профессии, востребованные в нашем городе и крае», «Выбирая профессию – выбираю жизненный путь», «Я и моё профессиональное будущее» и др. положительным образом влияют на профессиональное самоопределение обучающихся.

Направленность совместной деятельности педагогических работников и семьи обучающегося реализуется через подготовку обучающегося к требованиям современного рынка труда с учетом объективных ограничений здоровья, реальных возможностей и перспектив будущей трудовой занятости. Профориентационные игры (игры-симуляции, деловые игры, квесты, викторины) расширяют знания обучающихся о типах профессий, о способах выбора профессий, о достоинствах и недостатках той или иной интересной обучающимся профессиональной деятельности.

В образовательной организации традиционно проводится месячник профориентации (конкурс рисунков, проект «Профессии моих ро-

дителей», викторина «Все профессии важны – выбирай на вкус!», беседы, профориентационные игры, просмотр презентаций, знакомство с профессиями и др.)

Ежегодно организуются встречи с людьми разных профессий, знакомство обучающихся с реальными «историями успеха» выпускников школы и в целом людей, столкнувшихся с ситуацией ограничений здоровья и инвалидностью и реализовавшихся в разных профессиях и трудовой деятельности, экскурсии на предприятия города, дающие обучающимся начальные представления о существующих профессиях и условиях работы людей, представляющих эти профессии, посещение профориентационных выставок, ярмарок профессий, дней открытых дверей в организациях профессионального образования, профориентационная работа в процессе преподавания учебных предметов предметной области «Технология», совместное с педагогами изучение интернет-ресурсов, посвящённых выбору профессий, участие в мастер-классах, конкурсе профессионального мастерства «Абилимпикс», индивидуальное консультирование педагогом-психологом обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам склонностей, способностей, иных индивидуальных особенностей обучающихся, которые могут иметь значение в выборе ими будущей профессии, организация творческих фестивалей, призванных познакомить обучающихся с миром современных профессий и обеспечить среду, помогающую обучающемуся совершить профессиональную или трудовую пробу.

На основании развернутой профдиагностики обучающиеся узнают о предпочтительных и нерекомендуемых сферах деятельности из курса внеурочной деятельности «Мир профессий», который проходит 1 раз в неделю с 5 по 9 класс. На базе школы в летний период регулярно работает трудовой отряд из учеников 7-11 классов, который готовит школу в июне-августе к новому учебному году. Одновременно проводится профориентационное сопровождение и организация индивидуального трудоустройства несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет.

Профориентационные мероприятия проводятся и в летнем пришкольном оздоровительном лагере. Ежегодно в марте-мае бывают родительские собрания «Роль семьи в профессиональном самоопределении детей», которые направлены на повышение психологической компетенции по вопросам профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ.

Педагог-психолог на родительском собрании подводит итоги профориентационной работы с обучающимися 9 классов. Родители привлекаются на классные часы, чтобы рассказать ребятам о своих профессиях.

По результатам проведенной работы обучающимся выдаются рекомендации педагога–психолога, классных руководителей, социального педагога, работодателей, представителей профессиональных учебных заведений по профессиональному выбору. Реализация разработанного плана, поставленных задач, применение различных форм и методов в профориентационной работе доказывает их эффективность.

По результатам проведенной профориентационной работы, в школе 75% выпускников осознанно выбирают продолжение обучения в образовательных организациях Кировской области по тем специальностям, которые особо востребованы на рынке труда (столяр строительный, маляр строительный, швея, работник зеленого хозяйства, повар и др.)

Таким образом, своевременно начатая профориентационная работа в школе для обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) и инвалидностью имеет огромное значение в самоопределении выпускниками выбора будущей профессии и помогает им влиться в жизнь полноправными членами общества и почувствовать свою личную ценность.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР)

Горбунова Ольга Викторовна,
учитель, ГБОУ СО «Верхнесалдинская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Верхняя Салда, Свердловская область,
e-mail: romich8787@yandex.ru

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) – это особая категория обучающихся, у которых сочетаются два и более серьезных нарушения (интеллектуальные, двигательные, сенсорные, речевые, эмоционально-волевые расстройства) [1]. Коррекционная работа с такими детьми представляет собой комплекс мероприятий, направленных на улучшение качества жизни таких детей и их интеграцию их в общество. Дети с ТМНР нуждаются в особом подходе и специализированной помощи, которую оказывают педагоги, психологи, врачи и социальные работники [2].

Цель и задачи коррекционной работы [3].

Целью коррекционной работы является создание условий для максимального раскрытия потенциальных возможностей ребенка с ТМНР, содействие его социальной адаптации и интеграции в общество.

Основными задачами являются:

- Диагностика и оценка уровня развития ребенка.
- Разработка индивидуальных программ реабилитации и обучения.
- Проведение занятий, направленных на развитие познавательных процессов, речи, моторики и социально-бытовых навыков.
- Оказание психологической поддержки ребенку и его семье.
- Обеспечение преемственности между различными учреждениями и службами, занимающимися помощью детям с ТМНР.

1. Особенности детей с ТМНР.

Прежде чем выстраивать коррекционную работу, важно понимать структуру нарушений у ребенка. Вот некоторые особенности детей с ТМНР:

Физические особенности:

1. *Двигательные нарушения:* дети с ТМНР часто имеют проблемы с координацией движений, мышечной слабостью или спастичностью. Это может затруднять выполнение простых действий, таких как ходьба, сидение или удержание предметов.

2. *Сенсорные нарушения:* некоторые дети могут испытывать трудности с восприятием звуков, света, запахов или прикосновений. Они могут быть чрезмерно чувствительными или, наоборот, нечувствительными к различным стимулам [4].

3. *Замедленное развитие моторики:* у многих детей с ТМНР наблюдается задержка в развитии мелкой и крупной моторики. Например, они позже начинают ползать, сидеть или ходить.

4. *Проблемы со здоровьем:* часто встречаются хронические заболевания, такие как эпилепсия, проблемы с дыхательной системой, желудочно-кишечные расстройства и другие медицинские состояния.

Когнитивные особенности:

1. *Задержка интеллектуального развития:* многие дети с ТМНР имеют умственную отсталость различной степени тяжести. Это влияет на способность учиться, запоминать информацию и решать задачи.

2. *Трудности с концентрацией внимания:* дети могут испытывать сложности с фокусировкой на одной задаче или деятельности в течение длительного времени.

3. *Коммуникативные трудности:* некоторые дети с ТМНР испытывают значительные трудности в освоении речи и общения. Они могут

использовать жесты, мимику или специальные устройства для коммуникации.

Эмоциональные и поведенческие особенности:

1. *Эмоциональная нестабильность:* дети с ТМНР могут проявлять резкие изменения настроения, агрессию, тревожность или апатию.

2. *Поведенческие проблемы:* могут возникать стереотипные движения, самоагрессия, неконтролируемое поведение или отказ от выполнения определенных действий.

3. *Социальная изоляция:* из-за трудностей в общении и взаимодействии с окружающими детьми с ТМНР часто оказываются изолированными от сверстников.

Образовательные потребности:

1. *Индивидуальные программы обучения:* для каждого ребенка разрабатывается индивидуальная образовательная программа, учитывающая его способности и потребности.

2. *Специальные методы обучения:* используются адаптированные методики и материалы, которые помогают ребенку осваивать новые навыки и знания.

3. *Поддержка педагогов и специалистов:* важную роль играют педагоги-дефектологи, психологи, логопеды и другие специалисты, работающие с детьми с особыми потребностями.

Социальная адаптация:

1. *Интеграция в общество*: важно создавать условия для социальной адаптации детей с ТМНР, чтобы они могли взаимодействовать с окружающим миром и развивать социальные навыки.

2. *Участие в общественной жизни*: организация мероприятий, направленных на включение детей с особыми потребностями в общественную жизнь, помогает им чувствовать себя частью общества [5].

Эти особенности приводят к выраженным ограничениям в обучении и повседневной жизни, что требует специальных педагогических стратегий. Работа с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития требует терпения, профессионализма и понимания со стороны всех участников процесса.

2. Основные направления коррекционной работы.

При работе с детьми с ТМНР нужно соблюдать следующие принципы развивающего ухода:

- индивидуальный подход;
- уважение личности ребенка;
- социальная интеграция;

- развитие собственной активности ребенка;
- комплексное воздействие [6].

В основе процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями должны лежать деятельностный и дифференцированный подходы. Другими словами, организация деятельности ребенка и создание благоприятных условий для его активного включения в образовательный процесс.

2.1. Индивидуальный и дифференцированный подход.

1. Тщательная диагностика (медицинская, психолого-педагогическая).

2. Разработка СИПР (специальной индивидуальной программы развития).

3. Планирование коррекционной работы, разработка методов передачи социального опыта, выбор видов и степени поддержки ребенка.

4.Планирование щадящего режима дня и занятий. Определяются количество, время проведения и длительность занятий, предусматриваются постепенное увеличение их продолжительности и усложнение содержания. При щадящем режиме важно соблюдать особые требования к объему нагрузки и сенсорной организации пространства.

5. Ведение мониторинга.

2.2. Развитие коммуникации.

Введение альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК):

- Жесты, пиктограммы (PECS), коммуникативные доски, тактильные символы.

- Технические средства (голосовые синтезаторы, планшеты с спецпрограммами).

- Развитие невербальных способов общения (контакт глазами, указательный жест) [7].

2.3. Сенсорная интеграция и двигательная коррекция.

- Занятия по базисной стимуляции (развитие тактильного, вестибулярного, проприоцептивного восприятия) [8].

- Кинезиотерапия, терапия сенсорной интеграции, ЛФК, массаж [9].

- Использование сенсорных комнат (сухой бассейн, световые панели, вибротактильные коврики).

2.4. Социально-бытовая адаптация.

- Акцент на практико-ориентированное обучение: самообслуживание, коммуникация, простейшие бытовые навыки [10].

- Формирование простейших социальных навыков (приветствие, просьба о помощи).

- Включение в социальные ритуалы (совместные игры, праздники).

2.5. Использование специальных методик и технологий.

В работе применяются:

- Базисная стимуляция (развитие базовых ощущений: тактильных, вестибулярных, проприоцептивных).

- Предметно-практическая деятельность (работа с материалами разной фактуры, звуками, светом).

- Арт-терапия (рисование, лепка, музыкотерапия).

- Игровая терапия (сенсорные игры, ролевые сценарии).

- Поведенческие методы (АВА-терапия, визуальное расписание) [12].

2.6. Создание доступной и комфортной среды.

- Безбарьерная среда (пандусы, специальная мебель, адаптированные игрушки).

- Визуальная поддержка (расписания в картинках, подсказки).

- Минимизация стрессовых факторов (резких звуков, яркого света, хаотичного пространства) [11].

2.7. Эмоционально-личностное развитие и коммуникация.

- Развитие эмоционального контакта (через тактильное общение, голос, совместные действия).

- Поощрение любых форм коммуникации (вокализации, жесты, взгляд).

- Формирование доверительных отношений с педагогом.

2.8. Работа с семьей.

- Обучение родителей методам взаимодействия с ребенком.

- Психологическая поддержка семьи.

- Вовлечение родителей в образовательный процесс [13].

3. Междисциплинарное взаимодействие.

Эффективная коррекция возможна только при командной работе специалистов:

- Педагог-дефектолог → развитие познавательных функций.

- Логопед → работа над коммуникацией.

- Психолог → эмоциональная регуляция.

- Реабилитолог → двигательная коррекция.

- Тьюторское сопровождение → помощь в обучении [14].

- Родители → закрепление навыков в быту.

4. Современные технологии в работе с детьми с ТМНР.

- Цифровые коммуникаторы (приложения типа «Аутизм: Общение»).

- Робототехника и сенсорные гаджеты (роботы-тренажеры, интерактивные панели, планшеты).

- Виртуальная реальность (VR) для развития социальных навыков.

- Создание игр и заданий с помощью различных программ типа (PowerPoint Удоба, Supa, Visme, LearningApps и т.д.)

Коррекционная работа с детьми с ТМНР – это длительный системный процесс, требующий профессионального, терпеливого и творческого подхода.

Главная цель – не академические знания, а максимальное раскрытие потенциала ребенка, максимальное развитие самостоятельности, улучшение качества жизни и социализация [15].

«Необучаемых детей не бывает – бывают неподходящие методы обучения».

Список использованных источников и литературы

1. Малофеев, Н. Н. Современные подходы к обучению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2020.
2. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями развития / И. М. Бгажнокова. – Санкт-Петербург: Речь, 2018.
3. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей с ТМНР / Л. М. Шипицына. – Москва : Владос, 2019.
4. Айрес, Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция / Э. Д. Айрес. – Москва : Теревинф, 2017.
5. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания у детей с ТМНР / Е. В. Моржина – Москва : Теревинф, 2021.
6. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием / Е. Р. Баенская. – Москва : Теревинф, 2018.
7. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System (PECS). – Pyramid Educational Consultants, 2011.
8. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге / У. Киплинг. – Москва : Теревинф, 2020.
9. Семенова, К. А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы / К. А. Семенова. – Москва : Медицина, 2019.
10. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. – Москва : Аркти, 2018.
11. Лебединская, К. С. Нарушения эмоционального развития у детей / К. С. Лебединская. – Москва : Академия, 2017.
12. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – Москва : Карапуз, 2019.

13. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. – Санкт-Петербург : Лань, 2020.
14. Чарльз, Р. Тьюторское сопровождение детей с особыми потребностями. – Москва : Национальное образование, 2021.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ТМНР (ФГОС ОВЗ). – Москва : Минобрнауки, 2022.

Особенности формирования представлений по истории России у обучающихся с задержкой психического развития

Даровских Ирина Сергеевна,
заведующий центром науки и инноваций,
кандидат педагогических наук,
КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области», г. Киров,
e-mail: centropm@kirovipk.ru

Гуманистические традиции, социально-гуманитарный уровень российского общества, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании связаны, прежде всего, с новым отношением к детям с проблемами в развитии, с решением вопросов их социализации и интеграции.

Реализация принципов инклюзивного образования – это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательные организации, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который строится с учетом психофизических возможностей такого ребенка.

Задержка психического развития – психический дизонтогенез, к которому относятся состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и умственной отсталостью. Однако в Российской Федерации отсутствует учебно-методическое обеспечение образовательного процесса для детей с задержкой психического развития (ЗПР) по организации преподавания учебного предмета «История».

Дети с ЗПР являются не только наиболее многочисленной группой в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ, но и наиболее

представленной в структурах инклюзивного образования. Данная категория обучающихся отличается крайней неоднородностью состава, обусловленной значительным разнообразием этиологических факторов, определяющих широкий диапазон выраженности нарушений,– от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости.

Своеобразие познавательной деятельности при ЗПР является одной из основных характеристик в структуре нарушения, поскольку связано с первичным состоянием функциональной и/или органической недостаточности ЦНС. У обучающихся с ЗПР в подростковом возрасте сохраняются недостаточный уровень сформированности познавательных процессов и пониженная продуктивность интеллектуально-мнестической деятельности [1].

И. А. Коробейниковым и Н. В. Бабкиной предложены параметры дифференцированного описания групп детей с ЗПР по обобщенным базовым характеристикам:

– группа А;

– группа В;

– группа С [2] (табл.1).

В связи с этим главной задачей является индивидуализация условий удовлетворения особых образовательных потребностей конкретного ребенка с ЗПР.

Таблица 1. Параметры дифференцированного описания групп детей с ЗПР по обобщенным базовым характеристикам (И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина)

Критерий	Группа А	Группа В	Группа С
Познавательная деятельность	*Общее интеллектуальное развитие:* по уровню и структуре – приближение к возрастной норме. *Познавательная активность:* по общему уровню – близкая к норме; неустойчивая, поверхностная, с признаками избирательности.	*Общее интеллектуальное развитие*: неравномерное по структуре, общий уровень – в границах низкой нормы или ниже нормы. *Познавательная активность*: сниженная, избирательная, поверхностная.	*Общее интеллектуальное развитие*: по уровню и структуре – приближение к легкой умственной отсталости. *Познавательная активность*: сниженная, ситуационная, быстро угасающая.

Критерий	Группа А	Группа В	Группа С
Организация и продуктивность мыслительной деятельности	*Саморегуляция и целенаправленность:* недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента продуктивности (ослабление контроля, колебания целенаправленности). *Умственная работоспособность*: достаточная – при наличии адекватной внутренней (интерес) или внешней мотивации; возможна пресыщаемость в субъективно сложных видах деятельности.	*Саморегуляция и целенаправленность*: недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента в сочетании с «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности, склонностью к аффективной дезорганизации деятельности. *Умственная работоспособность*: пониженная, неравномерная – в связи с неустойчивостью мотивации, сочетающейся с повышенной истощаемостью, пресыщаемостью и когнитивными затруднениями.	*Саморегуляция и целенаправленность*: несформированность устойчивых форм саморегуляции и произвольной активности. *Умственная работоспособность*: низкая, неравномерная – в связи с когнитивными нарушениями, сниженной мотивацией, деконцентрацией внимания, инертностью, истощаемостью и быстрой пресыщаемостью.
Коммуникации	*В условиях учебной деятельности*: при понимании и способности к усвоению норм и правил коммуникации в учебной	*В условиях учебной деятельности*: при потенциальной способности к пониманию правил коммуникации в учебной	*В условиях учебной деятельности*: выраженные трудности понимания правил коммуникации, преимущественное усвоение их

Критерий	Группа А	Группа В	Группа С
	обстановке, неустойчивое их соблюдение в связи с мотивационной и личностной незрелостью, недостатками произвольной саморегуляции. *В условиях внеучебной деятельности*: демонстрируют навыки спонтанной, инициативной, но недостаточно упорядоченной и поверхностной коммуникации, порождаемой преимущественно эмоциональными стимулами.	обстановке, затрудненное и/или неустойчивое усвоение и воспроизводство адекватных коммуникативных эталонов. *В условиях внеучебной деятельности*: проявления инициативы и спонтанности в коммуникациях ограничены и носят, преимущественно, реактивный и малоконструктивный характер при обедненном репертуаре и невысоком качестве коммуникативных средств.	на уровне стереотипов, часто реализуемых без учета контекста ситуации. *В условиях внеучебной деятельности*: на фоне выраженного дефицита адекватных средств как вербальной, так и невербальной коммуникации, и низкой способности к пониманию смыслов и контекстов ситуаций взаимодействия с окружающими, речевая и поведенческая активность ребенка либо резко ограничена, либо хаотична, неконтролируема и не соотносима с содержанием задач коммуникации.
Обучаемость	*Когнитивный ресурс* обучаемости достаточен для освоения цензового уровня образования в среде нормально развивающихся сверстников в те	Когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости вариативны, но в целом ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в	Когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости существенно ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу,

Критерий	Группа А	Группа В	Группа С
Обучаемость	же календарные сроки. *Мотивационный ресурс* обучаемости и зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, раскрываются и корректируются в процессе обучения.	данную группу, уточняется и корректируется в процессе обучения.	определяется в процессе диагностического обучения.

Из таблицы видно, что понятийные формы мышления у обучающихся с ЗПР долгое время не достигают соответствующего возрасту уровня, затрудняется процесс оперирования понятиями, включения понятий, фактов в разные системы обобщения. Школьники нуждаются в сопровождении изучения программного материала дополнительной визуализацией, конкретизацией.

Дефицит познавательных способностей таких обучающихся проявляется в трудностях применения учителем различных средств, используемых в образовательном процессе, в проблеме понимания учебного материала.

Адаптация детей с ЗПР требует большего объема времени для освоения учебного материала. Даже при условии получения специализированной помощи в период обучения обучающиеся с ЗПР, как правило, продолжают испытывать определенные затруднения в учебной деятельности, обусловленные специфическими проявлениями данного вида психического дизонтогенеза.

Учебный предмет «История» имеет интегративный характер, его изучение направлено на образование, воспитание и развитие обучающихся. Историческое образование на ступени основного общего образования способствует формированию систематизированных знаний об историческом прошлом, обогащению социального опыта обучающихся с ЗПР при изучении и обсуждении исторически возникших форм человеческого взаимодействия. Ключевую роль играет развитие способ-

ности обучающихся к пониманию исторической логики общественных процессов, специфики возникновения и развития различных мировоззренческих, ценностно-мотивационных, социальных систем.

На необходимость развития у школьников умений правильно воспринимать и анализировать исторические явления и события, воспитывать уважение к истории России указывается в федеральной адаптированной образовательной программе основного общего образования для обучающихся с ОВЗ, утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1025 [3].

Особенности психического развития обучающихся с ЗПР обусловливают дополнительные коррекционные задачи учебного предмета «История», направленные на развитие мыслительной и речевой деятельности, стимулирование познавательной активности и самостоятельности суждений, создание условий для осмысленного выполнения учебной работы, формирование умения работать с текстом учебника и самостоятельно пополнять свои знания, в том числе из источников внеурочной информации.

В то же время обучающиеся с ЗПР испытывают серьезные трудности при изучении данного учебного предмета: медленно овладевают необходимыми обобщенными историческими представлениями и понятиями, плохо запоминают историческую периодизацию и хронологию, затрудняются в анализе и обобщении конкретных исторических фактов, в понимании закономерностей общественного развития; испытывают трудности при анализе текста учебника.

Федеральная программа предусматривает внесение некоторых изменений: уменьшение объема теоретических сведений, исключение излишней детализации, включение отдельных тем или целых разделов в материалы для обзорного, ознакомительного изучения.

При проведении уроков необходимо отводить достаточное количество времени на рассмотрение тем, раскрывающих связь истории с жизнью.

Учителю рекомендуется активно привлекать дополнительный наглядный материал. Особое внимание необходимо уделять обучению структурированию материала: составлению рисуночных и вербальных схем, составлению таблиц, составлению классификации с обозначенными основаниями для классификации и наполнению их примерами и др.

Организация учебного материала крупными блоками в виде таблицы способствует обобщению сведений, пониманию закономерностей

исторического процесса, лучшему запоминанию и усвоению конкретных исторических фактов.

Особое место в организации процесса преподавания истории должно отводиться работе по созданию ярких, эмоциональных исторических представлений, без которых невозможен полноценный процесс усвоения знаний по истории обучающимися с ЗПР. Исторические представления как форма чувственного восприятия истории должны отражать внешние стороны исторических фактов и опираться на зрительное и слуховое эмоциональное восприятие, воображение, практически-действенное и наглядно-образное мышление и ценностную мотивацию обучающихся с ЗПР.

Значение формирования представлений в учебном процессе обусловливается не только значимостью развития мышления, памяти, обучения подростков с ЗПР, но и воспитательным значением формирования личности. Целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы способствовать развитию образа мышления, развитию отношений, взглядов, чувств школьников.

Таким образом, полученные знания по истории будут успешно усвоены и станут своеобразным фундаментом для формирования интереса и уважительного отношения обучающихся с ЗПР к историческому прошлому Родины.

Список использованных источников и литературы

1. Проектирование и реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования : учеб.- метод. пособие для педагогов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС ООО (АООП ООО обучающихся с ЗПР) / А. Д. Вильшанская, Н. В. Бабкина, Л. М. Пономарева, О. А. Скобликова. – Москва, 2022.
2. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития : Монография / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. – Москва : Наука, 2020.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220006)

О формировании навыка работы с деловой документацией у обучающихся с нарушением интеллекта

Дрягина Татьяна Леонидовна,
учитель,
КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска,
e-mail: tatyana-dryagina.dryagina@yandex.ru

Деловые бумаги занимают значительное место в жизни современного человека. Одной из задач в обучении детей с нарушением интеллекта является подготовка к практической жизни, в которой оформление и ведение различного рода деловой документации занимают важное место. Следовательно, в обучении детей с нарушением интеллекта необходимо особое внимание уделить формированию навыка работы с деловыми бумагами и документацией.

В программном материале учебного предмета «Русский язык» имеются темы делового письма, но этого крайне недостаточно, т.к. обучающимся нарушением интеллекта в силу особенностей психической деятельности требуется больше времени на изучение материала, а также необходима максимальная опора на практическую деятельность и опыт. Размещение тем по деловому письму в отдельный курс позволяет систематизировать работу по формированию умения обучающихся с нарушением интеллекта создавать письменное высказывание в виде текста делового документа.

Новизна заключается в выделении из программного материала учебного предмета «Русский язык», изучаемого на втором этапе обучения детей с нарушением интеллекта, тем, касающихся деловой документации; в дополнении, расширении содержания изучаемого материала и оформление его в специальную программу, в которую включены темы в соответствии с современными тенденциями («Банковская карта», «Электронная почта и электронное письмо», «Паспорт» и т.п.). Составлен алгоритм работы над деловыми бумагами.

В образовании обучающихся с нарушением интеллекта существует опыт создания рабочих программ в области делового письма, но все они составлены для обучающихся третьего этапа (10-12 классы). Считаем, что целесообразно изучать учебный предмет «Деловое письмо» в 8-9 классах, т.к. этот период является оптимальным в повышении компе-

тентности обучающихся при работе с деловыми бумагами. Введение учебного предмета «Деловое письмо» возможно за счет части, формируемой участниками образовательных отношений учебного плана для адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1.

Цель: совершенствование умений обучающихся создавать письменное высказывание в виде текста делового документа.

Достижение этой цели осуществляется в ходе решения задач**:**

- формирование умения определять, в каких случаях конкретная деловая бумага применяется;
- формирование умения выявлять обязательные элементы, характерные только для данного документа;
- формирование умения работать по образцу;
- формирование умения грамотно заполнять деловые бумаги.

При изучении деловой документации целесообразно использовать алгоритм:

1. Выявление случаев применения данной деловой бумаги.
2. Анализ стандартного образца (выявление структуры, обязательных элементов, специфичных только для данного документа).
3. Работа по образцу:

- анализ документа с новым содержанием (по вопросам педагога),
- коллективное составление деловой бумаги после разбора образца),
- самостоятельное составление документа (на темы, данные учителем или предложенные учениками).

При изучении деловых бумаг предусмотрена опора на образцы (клише) деловых бумаг: заявление о приеме на работу, заявление в организации СПО, образец трудового договора и т.п. В результате работы формируется «Справочник выпускника», которым он будет пользоваться в дальнейшем.

Содержание программы «Деловое письмо» предусматривает степень нарастания сложности познавательного материала; от работы над текстами-трафаретами, содержащими языковые формулы, речевые штампы (расписка, заявление и др.) к бумагам, требующим творческого подхода, самостоятельности высказывания мыслей в письменной форме (заметка, отзыв о книге).

Отбор учебного материала осуществляется с учётом возрастных и психологических особенностей развития обучающихся с нарушением интеллекта, уровня их знаний и умений.

Формы организации обучения: беседы, экскурсии, практические работы, деловые игры.

Формы контроля: составление деловых бумаг, тест.

Освоение обучающимися с интеллектуальными нарушениями учебного предмета «Деловое письмо» предполагает достижение ими личностных и предметных результатов:.

Планируемые предметные результаты отражают овладение обучающимися знаниями и умениями по учебному предмету «Деловое письмо» и готовность их применения:

1) формирование интереса к изучению родного (русского) языка;

2) коммуникативно-речевые умения, необходимые для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения;

3) овладение основами грамотного письма;

4) использование знаний в области русского языка и сформированных грамматико-орфографических умений для решения практических задач.

Программа предполагает два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный. Достаточный уровень освоения предметных результатов не является обязательным для всех обучающихся. Минимальный уровень освоения АООП является обязательным для большинства обучающихся с нарушением интеллекта. Вместе с тем, как особо указывается в АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1, отсутствие достижения этого уровня отдельными обучающимися не является препятствием к получению ими образования по этому варианту программы (табл.)

Таблица 1. Уровни овладения предметными результатами по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Минимальный уровень	Достаточный уровень
- оформление изученных видов деловых бумаг с опорой на представленный образец; - письмо небольших по объему изложений повествовательного текста с элементами описания (50-55 слов) после предварительного обсуждения (отработки) всех компонентов текста	- оформление всех видов изученных деловых бумаг; - письмо изложений повествовательных текстов и текстов с элементами описания и рассуждения после предварительного разбора (до 70 слов).

Обучение деловому письму в 8-9 классах осуществляется по двум основным направлениям:

- изучение образцов деловых бумаг и упражнение в оформлении бланков, квитанций и т.п.;
- формирование навыков чёткого, правильного, последовательного и достаточно краткого изложения своих мыслей в письменной форме.

Программа учебного предмета «Деловое письмо» составлена на основе программы С. Ю. Ильиной «Деловое и творческое письмо» [5].

Содержание программы «Деловое письмо» предусматривает степень нарастания сложности познавательного материала: от работы над текстами – трафаретами, содержащими языковые формулы, речевые штампы (расписка, заявление и др.) к микросочинениям, требующим творческого подхода, самостоятельности высказывания мыслей в письменной форме (заметка, отзыв о книге).

Отбор учебного материала осуществляется с учётом возрастных и психологических особенностей развития обучающихся с нарушением интеллекта, уровня их знаний и умений.

В качестве наглядного и дидактического материала используются:

- презентации по темам;
- образцы деловых документов;
- памятки для обучающихся по составлению деловой документации (планы, схемы, инструкции): «Требования к составлению деловых бумаг», «Как написать заявление», «Правила составления телеграммы», «Правила оформления адреса», «Типы текстов»; планы написания письма, заявления, заметки, автобиографии, объявления, доверенности, рецепта, инструкции.

У обучающихся к концу 9 класса должны быть сформированы интерес к изучению родного языка, умение грамотно заполнять деловые бумаги; развиты коммуникативно-речевые умения, необходимые для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения.

Изучение учебного предмета «Деловое письмо» способствует повышению компетентности обучающихся при работе с деловыми бумагами, успешной социальной адаптации.

Список использованных источников и литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL : http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения : 31.03.2025).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 года № 1599. URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-1599 (дата обращения : 31.03.2025).
3. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденная приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022г., № 1026. URL : ikp-rao.ru›wp-content/uploads/2023/04/FAOOP_UO (дата обращения : 31.03.2025).
4. Аксёнова, А. К. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания в 5-9 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида [Текст] : Пособие для учителя / А. К. Аксёнова, Н. Г. Галунчикова – Москва : Просвещение, 2002. – 264 с.
5. Аксёнова, А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе [Текст] : Учебник для вузов / А. К. Аксёнова – Москва : Владос, 2005. – 316 с.
6. Бабушкина, М. В. Программа «Деловое письмо» для учащихся 10 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида [Интернет-ресурс] / М. В. Бабушкина URL: http:www.zavuch.info (дата обращения : 31.03.2025).
7. Едакина, М. Р. Программа курса по выбору «Деловое письмо» для учащихся 10 класса СКОУ – VIII вида [Интернет-ресурс] / М. Р. Едакина URL : http://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/programma-kursa-po-vyboru-delovoe-pismo (дата обращения : 31.03.2025).
8. Ильина, С. Ю. Программа «Деловое и творческое письмо» 10-11 классы [Текст] // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под ред. И. М. Бгажноковой – Москва : Просвещение, 2006. – С. 143-154.
9. Ильина, С. Ю.Формирование текстовой деятельности учащихся с интеллектуальным недоразвитием [Текст] : Методическое пособие для педагогов-дефектологов и студентов педагогических вузов / С. Ю. Ильина – Санкт-Петербург : Издательство «Каро», 2006. – 384 с.

Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Журавлева Инна Дмитриевна,
учитель-дефектолог,
КОГБУ для детей-сирот
*«ЦПД «Надежда» г. Кирова», **г. Киров,***
e-mail: nadezhdadetdom@mail.ru

В реализации задач подготовки к успешному обучению в школе важное место занимает формирование у детей дошкольного возраста пространственных представлений как основы мыслительной деятельности, которое является важным условием познания окружающего мира.

Под пространственными представлениями понимаются представления об отношениях между объектами пространства или между пространственными признаками этих объектов. Пространственные представления у детей начинают формироваться в младенчестве и достигают совершенства к 7 годам. Это медленный процесс. Усвоение происходит методом длительного наблюдения, накопления практического опыта, изучения жизненных ситуаций.

Надо отметить, у дошкольников с задержкой психического развития особенно сложно формируются пространственные представления, им трудно усвоить понятия, тем более оперировать ими в реальной жизни.

В Центре помощи «Надежда» находятся воспитанники с задержкой психического развития (ЗПР), у которых отмечаются отклонения в формировании пространственных представлений: большинство детей с ЗПР не знает названия всех частей своего тела и лица, детям затруднительно ориентироваться в схеме собственного тела по словесной инструкции; на низком уровне развито умение располагать предметы в пространстве по отношению к самому себе, умение ориентироваться в окружающем пространстве; слабо сформировано представление о пространстве листа; при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, соединить её в единое целое, расположить конструкцию на плоскости; детям сложно узнавать предметы в контурном, с наложенным изображением, схематическом изображении,

расположенные в непривычном ракурсе; практически им недоступны задания по дорисовыванию частей рисунка, а симметричное дорисовывание предмета в пределах готового контура вызывает значительные затруднения; дошкольники недостаточно точно понимают и используют предлоги и простые предложные конструкции.

Содержание коррекционной работы дефектолога заключается в том, чтобы через игровые приемы в непосредственно образовательной деятельности, в продуктивной деятельности, при чтении художественной литературы сформировать пространственные представления у данной категории детей.

Работа по формированию пространственных представлений осуществляется поэтапно:

Первый этап – формирование представления о собственном лице, теле.

На этом этапе осуществляется работа по формированию представлений о собственном лице, теле (уровень пространства собственного тела). Важно при освоении ребенком схемы собственного тела, понятия подкреплять различными маркерами, которые помогают ему понять, что существует верх-низ, перед-назад, правая-левая сторона. Наиболее занимательным для дошкольников является выполнение упражнений: «Покажи правильно», «Кто внимательный?», «Право – лево».

Второй этап – развитие навыков ориентировки в окружающем пространстве.

Он предполагает обучение ребенка соотносить взаимное расположение окружающих предметов, а также менять его по словесной инструкции. Важно научить детей правильно воспринимать пространственные характеристики человека, располагающегося напротив него, что вызывает у детей с ЗПР значительные затруднения.

Использовались дидактические игры и упражнения: «Скажи, где что находится», «Что изменилось?», «Новоселье», «Магазин».

Третий этап – обучение умению ориентироваться в двухмерном пространстве.

Детям предлагались сначала игры, направленные на формирование умения определять верхний и нижний край плоскости, его правую и левую стороны, находить середину плоскости, а затем – игры на листе: «Назови соседей», «Я еду на машине», «Укрась елку», «Геометрический диктант».

Четвертый этап – развитие понимания и употребления логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения.

Коррекционная работа начинается с уточнения предлогов и закрепления понимания их, а потом – с употребления детьми различных предлогов и предложно-падежных конструкций. Прежде всего ребенок выполняет всевозможные движения и манипуляции с предметами по инструкции педагога, затем он учится комментировать свои действия, четко проговаривая все предлоги. Используются игры «Положи ручку», «Где лежит карандаш?» «Матрешкино хозяйство».

В коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР в формировании пространственных представлений мы опираемся на программу под ред. С.Г.Шевченко «Программа по подготовке к школе детей с задержкой психического развития».

Необходимо заметить, нет ни одного вида деятельности дошкольников, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием развития и усвоения знаний, умений и способностей.

Специальное ознакомление дошкольников с задержкой психического развития с пространственным восприятием происходит непосредственно в образовательной деятельности (НОД).

Согласно разделам «Сенсорное развитие» и *«Свойства предметов»* дети учатся различать правую и левую руку, ногу, правую и левую сторону тела и лица человека, ориентируясь на сердце с левой стороны, определять направление от себя, двигаясь в заданном направлении (вперед – назад, направо – налево, вверх – вниз), формируются пространственные понятия: правое –левое, верх – низ, спереди – сзади. Учатся пользоваться таблицами, схемами, воспроизводить пространственные отношения между предметами по образцу и словесному заданию, располагать предметы в пространстве самостоятельно.

Раздел Развитие элементарных математических представлений».

В образовательной деятельности используются игры на формирование, закрепление и применение знаний о схеме собственного тела, местоположении предметов, игрушек, изменении в соответствии с прямой словесной инструкцией или инструкцией, включенной в содержание и правило игры. При этом по условиям игры ребенку самому необходимо обозначать и называть направление, местоположение предмета или явления.

В данном разделе занятиям, направленным конкретно на формирование пространственных представлений, стараемся отводить достаточное количество времени. Поэтому включаются игры и задания на формирование пространственных представлений в любую совместную

деятельность с ребенком. Данная работа проводится как составная часть любого коррекционного занятия (вступительная или заключительная), а также с помощью отдельных приемов, используемых в коррекционном процессе НОД. Отдельные приемы необходимо использовать на каждом коррекционном занятии, сочетая их с изучением программного материала.

Развитие пространственных представлений и ориентировок успешно сочетается с формированием представлений по разделам:

В разделе «Количество и счет» при знакомстве с числами и цифрами учим воспринимать графический образ цифры, обращаем внимание на расположение элементов цифры, выкладываем цифры из палочек, пишем по точкам, штрихуем их и т.д. Интересны для детей задания на поиск нужной цифры среди наложенных цифр, нахождения сочетание отдельных цифр среди других групп цифр. Например, дидактическое упражнение «*Ориентировка в числовом ряду».* Изучая последовательность цифрового ряда на примере чисел первого десятка (1 2 3 4 5 6 7 8 9), выполняем следующие задания:

а) назвать первое число справа; первое число слева. Какое из них больше? В каком направлении возрастают числа в ряду?

б) прочитать ряд в обратном порядке (т.е. справа налево). Как изменяется величина чисел в этом направлении? (Уменьшаются);

в) показать число 4. Есть ли у него соседи в ряду? Какое число стоит слева от 4? Больше оно или меньше, чем 4? Назвать соседей числа 4 справа, сравнить по величине;

г) показать соседа слева;

д) показать соседа справа.

Устанавливая отношения, выполняя упражнения на установление равенства или неравенства, дети раскладывают мелкий раздаточный дидактический материал на полосках (верхней или нижней) правой рукой и в направлении слева направо; создают упорядоченный ряд, раскладывая по размеру полоски на столе в разных направлениях, и т.д. Этой же цели служит работа с дидактическими картинками: описание расположения на них предметов, подбор парных картинок с однородными предметами, но по-разному расположенными.

Сформированность пространственных представлений у старших дошкольников помогает в дальнейшем понимать условия задачи. Также полезно использовать задачи на смекалку, например: «Шел человек в город, а навстречу ему шли 4 знакомых. Сколько человек шло в город?» и др.

Способствуют развитию пространственных представлений и интересные задания на печатной основе: раскрасить картинку по цифрам, по математическому примеру, при этом необходимо задавать вопросы детям на закрепление пространственных понятий.

В разделе изучения геометрических фигур используем множество различных упражнений:

а) определение пространственного расположения рисунков на картинке относительно друг друга:

- что находится в центре рисунка, в правом верхнем углу, слева от какого- либо предмета? и т.д.;
- отыскать данное сочетание фигур среди других групп фигур;
- отыскать фигуру среди наложенных фигур;
- определить фигуры, из которых составлен данный предмет;
- сосчитать, сколько и каких фигур использовано в изображении данного предмета;

б) упражнение на умение воспроизводить заданные фигуры из элементов методом активного конструирования: *Игра «Загадочные палочки»,* где также происходит закрепление пространственных представлений;

в) игровое упражнение «Найди такую же картинку». Материалом для него служат картинки, на которых изображены одни и те же предметы (например, домик, елочка, березка, заборчик, скамеечка или геометрические фигуры) в разных пространственных взаимоотношениях. Пару составляют картинки с одинаковым расположением рисунков предметов;

г**)** зрительные диктанты. Очень нравится детям *игра «Геометрический диктант».* Задания постепенно усложняются: увеличивается количество фигур, изменяется характер их расположения. Вначале дети рассматривают, описывают и воспроизводят образец, позже создают узор под диктовку и, наконец, самостоятельно создают узор и описывают его.

Дидактические игры подбираем с учетом изучаемых лексических тем. Тем самым активизируется предметный словарь по теме**,** формируется грамматический строй речи на материале темы, закрепляются пространственные понятия. Эти игры можно связать с различной лексической темой: «Разложим овощи или фрукты на хранение», «Расставим игрушки», «Разложим одежду» и т.д. С интересом дети играют в игры типа: Игра «Разговор по телефону». Выкладывается картинка с изображением персонажей, телефонов, проводов. Ребенок должен выяснить, кто кому звонит (распутать провода). Лабиринты, выполнение заданий по схеме.

В разделе по развитию фонематического восприятия работа с пространственными представлениями и ориентировками успешно сочетается с работой по подготовке к обучению грамоте. а) определение места звука в слове, определение первого и конечного звука, определение порядка звуков в слове;

б) усвоение образа буквы; в) последовательность слов в предложении.

В разделе по развитию мелкой моторики активно используются пальчиковые игры, которые направлены на развитие пространственной ориентировки на себе: «Правая и левая строят города», «Здравствуй, правая рука», «У меня есть две руки...», «Нашей правою ладошкой мы похлопаем немножко».

Также используются упражнения на развитие графо-моторных навыков и конструктивного праксиса. Детям предлагается заштриховать нарисованные предметы по направлению, указанному стрелкой, в соответствии с инструкцией педагога и др.

В коррекционном обучении детей с задержкой психического развития для развития пространственных представлений также нами широко используются компьютерные игры. Включение данных методов в образовательный процесс повышают познавательную активность дошкольников с ЗПР, усиливает их интерес и мотивацию, развивает способность к самостоятельному обучению.

Пространственные представления являются базисом, над которым надстраиваются необходимые для успешного обучения в школе навыки: счет, письмо, чтение. В связи с этим становится понятным, что дети с задержкой психического развития, у которых заметна несформированность пространственных представлений уже в дошкольном возрасте, находятся в группе риска школьной неуспеваемости. Возникает необходимость проведения ранней коррекции недоразвития пространственных функций. Несмотря на имеющуюся слабость пространственных представлений, дошкольники с ЗПР достаточно хорошо используют организующую помощь и могут перенести экспериментально усвоенные способы решения на аналогичные задания.

Таким образом, данная коррекционная работа позволяет сформировать у воспитанников необходимые пространственные представления. Опыт показывает, коррекционную работу по формированию и развитию пространственных представлений в Центре помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья «Надежда» необходимо проводить, используя разные виды детской деятельности, в процессе которой важ-

но отрабатывать пространственную терминологию, опираясь на различные анализаторы.

Список использованных источников и литературы

1. Задержка психического развития : Вопросы дифференциации и диагностики / Л. И. Переслени // Вопросы психологии. – 2009. – No 1 – С.34.
2. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого – педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия «Школа для всех» / С. Д. Забрамная. – Москва : Новая школа,1998. – 144 с.: ил.
3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2 : Тематическое планирование занятий / Под общей ред. С. Г. Шевченко. – Москва : Школьная Пресса, 2005. – 112 с.
4. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З. М. Дунаева . – Москва : Советский спорт, 2006/
5. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – Москва, 1998.
6. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с.
7. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие / И. Н. Моргачева. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009.– 212 с.
8. Пепик, Л. А. Использование моделирования в коррекционно-педагогической работе по формированию пространственной ориентировки у дошкольников с отставанием в умственном развитии : Дис... канд. пед. наук / Л. А. Пепик. – Москва, 2000, – 200 с.
9. Учусь ориентироваться в пространстве. Книга для занятий с детьми 5-7 лет. [дидактический материал в картинках] Приложение к // журналу «Воспитание школьников» Серия «Познание окружающего мира» / К. Ю. Белая, Н. Л. Шестернина. – Москва : Школьная Пресса, 2010. – 32 с.
10. Серия «Рабочие тетради дошкольника» Издательство : Солнечные ступеньки. УДИВиТ.
11. Серия : Папка дошкольника Издательство : Солнечные ступеньки. УДИВиТ.

Адаптация учебного материала с учётом особых образовательных потребностей обучающихся по русскому языку, чтению

Кодачигова Татьяна Васильевна,
учитель русского языка и чтения,
КОГОБУ ШИ ОВЗ №3 г. Кирова,
e-mail: Tatiana.kod@mail.ru

В работе учителя русского языка и чтения в школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать имеющиеся у детей индивидуальные особенности развития и адаптировать учебный материал с их учетом.

Кроме имеющихся нарушений, важно учитывать темп и индивидуальные особенности усвоения знаний каждым конкретным обучающимся. Некоторые дети могут нуждаться в дополнительном времени для усвоения информации, поэтому нужно создавать возможность для повторения и закрепления изученного. Использование разнообразных интерактивных методик, игр, адаптированных с учётом особых потребностей, может также значительно облегчить процесс усвоения учебного материала обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Чтобы выявить такие особенности усвоения знаний у обучающихся, нужно провести диагностику, используя различные формы и методы.

Во-первых, это наблюдение за поведением и работой на уроке обучающегося (наблюдение проводится не за учеником вообще, а за проявлениями конкретных личностных особенностей).

С помощью наблюдения можно выявить более выраженное нарушение концентрации внимания, устойчивости, распределения, переключаемость и объем внимания. Определить, какое количество времени необходимо обучающемуся, чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, а также выявить другие особенности внимания, мышления, памяти, восприятия [2]. Кроме этого наблюдение позволяет увидеть имеющиеся нарушения моторики, нарушения поведения, выявить уровень мотивации к учению.

Большое значение в выявлении особых образовательных потребностей по русскому языку имеет анализ продуктов деятельности обучающихся (анализ письменных работ как классных, так и домашних; анализ диктантов).

Мы должны помнить, что под влиянием обучения и воспитания дети развиваются, приобретают определенные знания и умения, одна-

ко продвижение их неравномерно. Все мы знаем, что по возможностям обучения дети с интеллектуальными нарушениями, по классификации В. В. Воронковой, делятся на четыре группы [1]. Все обучающиеся, выделенные в четыре группы, нуждаются в дифференцированном (индивидуальном) подходе.

Учитель должен знать возможности каждого обучающегося, чтобы подготовить его к усвоению нового материала, правильно отобрать и объяснить материал, помочь обучающимся его усвоить и применить с большей или меньшей степенью самостоятельности на практике. С этой целью используются методы и приемы обучения в различных модификациях.

Учителю следует уделять большое внимание продумыванию того, какого характера и какого объема необходима помощь на разных этапах усвоения учебного материала, поскольку в последнее время намечается снижение интеллектуальных способностей: среди обучающихся всё меньше детей I и II группы.

Поэтому появляется необходимость адаптации учебного материала с учётом особых образовательных потребностей обучающихся. Основной целью которого является обеспечение равными возможностями получения знаний и навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями согласно учёту их индивидуальных особенностей в общеобразовательной среде.

В связи с такой необходимостью нами были разработаны дифференцированные задания по русскому языку.

Форма предъявления дифференцированных заданий бывает различной: индивидуальные карточки, записи заданий на доске в двух-трёх вариантах, устные указания.

Например, обучающиеся индивидуально выполняют разноуровневые задания, а затем фронтально проводится проверка наиболее трудных заданий, предложенных первой группе. Таким образом, все обучающиеся знают, как выполняется задание, и проверка обогащает знания детей второй и третьей групп.

Дифференциация выражается также в использовании разных вариантов однотипных заданий, применении заданий разной степени сложности, оказании различной помощи обучающимся при выполнении одного и того же задания, различных количествах повторений для выполнения одного и того же задания, в использованиикарточек для самостоятельной работы, применении разных видов ключей, опор.

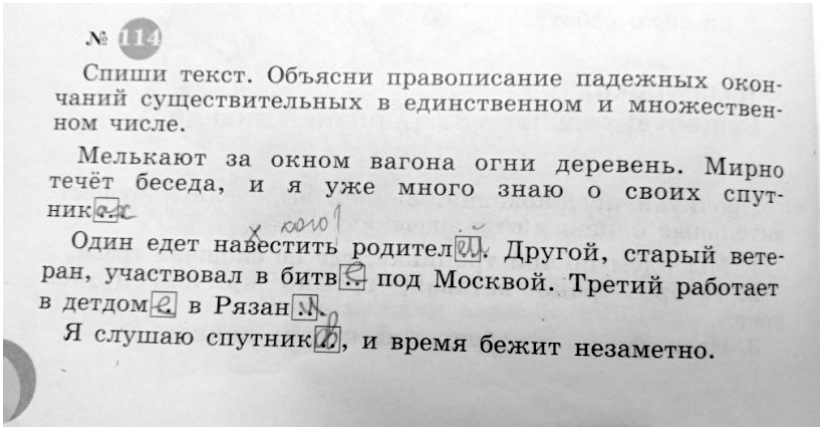
Грамматические упражнения на уроке даются обучающимся дифференцировано, исходя из того, какие возможности есть у него. Наиболее ярко выражен разноуровневый подход при выполнении домашней работы на этапе закрепления изученного материала и во время контроля за усвоенностью учебной программы.

Домашнее задание с использованием дифференцированного подхода позволяет каждому обучающемуся выполнить задание и стимулирует работу по закреплению знаний.

После записи домашнего задания в дневник, мы разбираем его. Обучающиеся 3 и 4 группы карандашом в учебнике делают записи, подчеркивают ту информацию, которая важна. Обучающимся, у которых темп выполнения низкий, задаётся письменно не весь текст, а часть. Иногда вовсе заменяется задание на лёгкое, посильное ему. Доступность домашнего задания укрепляет веру обучающегося в свои силы, ставит его в ситуацию успеха, поддерживает познавательный интерес и способствует овладению навыком столь необходимого для успешного обучения в дальнейшем.

Например, пометки карандашом в учебнике выполняются совместно с обучающимися класса, либо индивидуально, если это требуется (рис. 1)

Иногда разбираем задание на доске. На уроках русского языка и чтения мы пользуемся интерактивной доской. Такой разбор может быть упражнения, выполняемого в классе или домашнего задания.


№ 114

Спиши текст. Объясни правописание падежных окончаний существительных в единственном и множественном числе.

Мелькают за окном вагона огни деревень. Мирно течёт беседа, и я уже много знаю о своих спутник[а]х.

Один едет навестить родител[ей]. Другой, старый ветеран, участвовал в битв[е] под Москвой. Третий работает в детдом[е] в Рязан[и].

Я слушаю спутник[а], и время бежит незаметно.

Рисунок 1. Пометки в учебнике, 8 класс

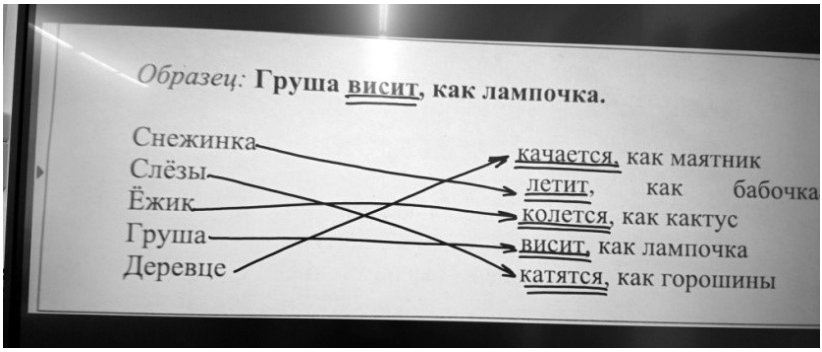


Рисунок 2. Использование глаголов для выражения сравнения, 9 класс

Например, если нужно соотнести (или подобрать) левый и правый столбики, с определённым заданием (рис. 2)

Также (при необходимости) задаётся разноуровневое домашнее задание не только слабым обучающимся, но и обучающимся 1 и 2 групп, которые с лёгкостью могут справиться с заданием. Им предлагается возможность выполнить дополнительное задание – усложненное. Такое задание способствует выработке самоконтроля, ответственности, трудолюбия и других личностных качеств, которые, в свою очередь, влияют на формирование познавательных качеств обучающихся, в том числе на совершенствование навыков.

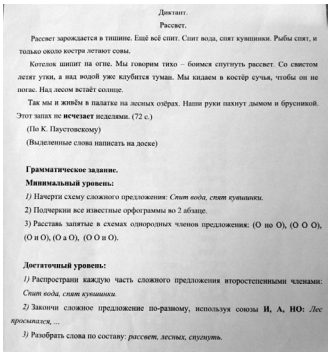
Дифференцированный подход необходим при проведении контрольной работы. Нами были разработаны контрольные работы – диктанты с грамматическими заданиями по уровням: минимального уровня и достаточного уровня. Если есть необходимость, оказывается индивидуальная помощь (рис. 3)

Адаптация учебного материала с учётом особых образовательных потребностей важна и на уроках чтения.

Так как формирование связной устной и письменной речи у некоторых обучающихся затруднено, им сложно построить фразу. Соответственно, вызовут затруднения при пересказе текста, при ответах на вопросы по тексту.

Для пересказа используются различные варианты:

1. План со словами-подсказками, даётся план пересказа, который составлен совместно с обучающимися на уроке и дополнительно в скобках слова-подсказки.



Диктант.

Рассвет.

Рассвет зарождается в тишине. Еще всё спит. Спит вода, спят кувшинки. Рыбы спят, и только около костра летают совы.

Котелок шипит на огне. Мы говорим тихо – боимся спугнуть рассвет. Со свистом летит утка, а над водой уже клубится туман. Мы кидаем в костёр сучья, чтобы он не погас. Над лесом встаёт солнце.

Так мы и живём в палатке на лесных озёрах. Наши руки пахнут дымом и брусникой. Этот запах не **нечезает** веделями. (72 с.)

(По К. Паустовскому)

(Выделенные слова написать на доске)

Грамматическое задание.

Минимальный уровень:

1) Начерти схему сложного предложения: *Спит вода, спят кувшинки.*

2) Подчеркни все известные орфограммы во 2 абзаце.

3) Расставь запятые в схемах однородных членов предложения: (О но О), (О О О), (О и О), (О а О), (О О и О).

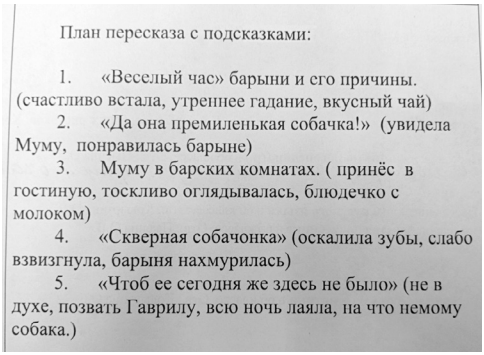
Достаточный уровень:

1) Распространи каждую часть сложного предложения второстепенными членами: *Спит вода, спят кувшинки.*

2) Закончи сложное предложение по-разному, используя союзы **И, А, НО:** *Лес просыпался, ...*

3) Разобрать слова по составу: *рассвет, лесных, спугнуть.*

Рисунок 3. Предложение. 9 класс



План пересказа с подсказками:

1. «Веселый час» барыни и его причины. (счастливо встала, утреннее гадание, вкусный чай)
2. «Да она премиленькая собачка!» (увидела Муму, понравилась барыне)
3. Муму в барских комнатах. (принёс в гостиную, тоскливо оглядывалась, блюдечко с молоком)
4. «Скверная собачонка» (оскалила зубы, слабо взвизгнула, барыня нахмурилась)
5. «Чтоб ее сегодня же здесь не было» (не в духе, позвать Гаврилу, всю ночь лаяла, на что немому собака.)

Рисунок 4. План пересказа по произведению И.С. Тургенева «Муму», 3 часть, 8 класс

2. Дано начало предложения, его нужно продолжить.
3. Перепутанная последовательность (нужно расставить в правильной последовательности).

Пример плана пересказа со словами-подсказками (рис. 4)

Также используются различные коррекционные приёмы, например, подчеркивание в тексте того важного, на которое нужно обратить внимание или его запомнить.

Обучающимся, которые с трудом заучивают стихотворения, допускается заучивание части стихотворения или даётся возможность рассказать наизусть по первым словам строчек.

Итак, в процессе обучения детей с интеллектуальными нарушениями нужно тщательно подбирать материал для изучения, при необходимости адаптировать его. При адаптации учебного материала следует учитывать индивидуальные потребности каждого обучающегося. Это включает в себя адаптацию текстов, заданий и материалов уроков, чтобы они были доступными и соответствовали уровню способностей каждого обучающегося. Такой подход позволит создать благоприятные условия для обучения и поможет детям успешно усваивать новые знания и навыки.

Список использованных источников и литературы

1. 1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Воронковой. – Москва : Школа-Пресс, 1994.

2. 2. Основы олигофренопедагогики : учебное пособие для студентов сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Ерёмина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006.
3. 3. Русский язык. 8 класс : учебник для общеобразоват. организаций, реализующих АООП / Э. В. Якубовская, Н. Г. Галунчикова. – 9 изд., стер.-Москва : Просвещение, 2023.
4. 4. Русский язык. 9 класс : учебник для общеобразоват. организаций, реализующих АООП / Э.В. Якубовская, Н.Г. Галунчикова. – 5 изд., стер. – Москва : Просвещение, 2018.
5. 5. Специальная педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – Москва, 2002.
6. 6. Чтение. 8 класс : учеб. для общеобразоват. программы / авт.-сост. З. Ф. Малышева.–14-е изд. – Москва : Просвещение, 2019.

Непрерывное образование педагогов, реализующих адаптированные образовательные программы: традиции и инновации

Крестинина Ирина Алексеевна,
заведующий кафедрой инклюзивного образования,
кандидат педагогических наук,
Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Кировской области»,
г. Киров, e- mail: krestinin@bk.ru

Как утверждают исследования, проводимые в Российской Федерации, основополагающим среди показателей эффективности образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ является кадровый ресурс. Данный показатель подразумевает наличие высокопрофессиональных кадров в образовательной организации, готовых обучаться и повышать уровень своей компетентности в вопросах образования детей с различными потребностями.

В Межведомственном комплексном плане мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского

отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) [1] VII раздел посвящён развитию кадрового обеспечения образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ, включающий следующие показатели:

- мониторинг кадрового обеспечения (актуального и потребности) образования и психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ;

- создание региональных кадровых реестров педагогов-дефектологов, учителей-логопедов, специальных психологов в системе образования;

- организационно-методические мероприятия по профессиональной ориентации и сопровождению молодых специалистов;

- информация о разработанных новых программах бакалавриата, магистратуры по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»;

- анализ исследовательской базы научных организаций и образовательных организаций высшего образования, реализующих научно-исследовательские работы по вопросу формирования и совершенствования профессиональных компетенций учителей-дефектологов, учителей-логопедов;

- разработка и реализация механизма прогнозирования потребности систем образования и комплексной реабилитации в субъектах Российской Федерации в обеспечении учителями-дефектологами, учителями-логопедами, педагогами-психологами, тьюторами с учетом актуальной и прогнозной численности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью разных нозологических групп/ категорий;

- иные мероприятия, предусмотренные региональными комплексными планами [2].

Институт развития образования Кировской области является одним из исполнителей данного плана: ежегодно реализуется более 30 программ, также более 2000 человек повышают квалификацию по вопросам специального и инклюзивного образования. Все программы ориентированы исключительно на подготовку кадров для работы в новых образовательных условиях. Одновременно при проведении курсовой подготовки с целью обновления содержания программ повышения квалификации проводится мониторинг по оценке профессиональной компетентности педагогов.

Одной из основных задач Национальной системы учительского роста является персонифицированное дополнительное профессиональное образование педагогов [3]. В рамках региональной инновационной площадки были разработаны и апробированы оценочные материалы с учётом единого фонда оценочных материалов. При оценке профессиональных компетенций педагогов (предметные, методические, коммуникативные, психолого-педагогические) учитывалась специфика работы с разными категориями детей. На основе выявленных дефицитов разрабатываются новые программы, вносятся изменения в существующие.

Региональная система повышения квалификации педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, имеет свою специфику. В Кировской области сохранена и функционирует система отдельных образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ. Так, в настоящее время функционируют 28 школ, а также активно развивается инклюзивное образование. При выборе программы повышения квалификации учитывается, в каких условиях работает педагог.

Система непрерывного повышения квалификации педагогов включает несколько уровней.

1 уровень – Введение в проблему инклюзивного образования:

- курсы повышения квалификации по программе «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования на уровне основного общего образования».

Цель реализации программы – формирование теоретических и практико-ориентированных компетенций в области коррекции и обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья и учащихся, испытывающих трудности в усвоении образовательной программы. Курсы повышения квалификации педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, реализуются за счет вариативности форм повышения квалификации. Наряду с традиционными курсами повышения квалификации востребованным является командное обучение, организуемое на базе образовательной организации, которое решает проблему данной образовательной организации, позволяет формировать навыки командной работы. Происходит вовлечение в процесс обучения не только педагогов, но и руководителей образовательных организаций, специалистов службы сопровождения, специалистов муниципальных органов управления образованием, курирующих в районах вопросы обучения детей с ОВЗ;

- курсы в ходе осуществления с 2021 года регионального проекта «Взаимообучение образовательных организаций, реализующих АООП

и Ресурсных центров по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ».

Целью проекта является повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ.

В рамках взаимодействия с Ресурсными центрами, опираясь на принципы сотрудничества и взаимодействия, ведётся целенаправленная деятельность по повышению уровня профессиональной компетенции педагогов.

В Кировской области функционирует 22 Ресурсных центра на базе образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, которые являются своеобразными «методическими школами» по разработке и распространению положительного опыта образования обучающихся с ОВЗ. Повышение квалификации осуществляется в формате деятельностного обучения, в условиях реально функционирующей системы, в процессе практического решения возникающих трудностей, по типу педагогической «мастерской деятельностной педагогики».

В течение года Ресурсными центрами проводится цикл мероприятий по актуальным вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ в соответствии с программой повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ» (72 часа).

Также по запросу образовательной организации Ресурсный центр проводит консультации педагогов и специалистов. Наиболее востребованными являются следующие:

- консультирование администрации общеобразовательных организаций при организации инклюзивного образования;
- консультирование педагогов по проблемам организации и осуществления инклюзивного образовательного процесса;
- оказание психологической помощи в виде индивидуальных и групповых консультаций;
- проведение коррекционно-развивающих занятий для детей с ОВЗ на базе образовательной организации;
- проведение просветительских форм работы по вопросам инклюзивного образования;
- проведение психологических тренингов по созданию инклюзивной культуры в организации;
- методическое и дидактическое обеспечение учебного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- оказание методической помощи.

2 уровень – Программы для педагогов, работающих в условиях специального образования:

- курсы повышения квалификации по организации и содержанию обучения различных категорий детей с ОВЗ. Результатом курсовой подготовки является овладение педагогами различными технологиями, позволяющими выстраивать процесс воспитания и обучения таким образом, чтобы он соотносился с образовательными потребностями ребенка и его опытом.

По результатам оценки профессиональных компетенций педагогов был выявлен дефицит методических компетенций. С целью устранения данного дефицита были разработаны и реализуются программы: «Совершенствование профессиональной компетентности учителей русского языка в условиях реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», «Совершенствование профессиональной компетентности учителей истории в условиях реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», «Совершенствование профессиональной компетентности учителей профильного труда в условиях реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями», «Совершенствование профессиональной компетентности учителей географии и биологии в условиях реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями».

Объём программы составляет 72 часа, реализующихся по 3 блокам: лекционный, практикумы и стажировка на базе образовательных организаций.

- Курсы в режиме творческой лаборатории по проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ. Лаборатория – авторитетный ресурс по распространению опыта работы, повышению профессиональной компетентности педагогов в режиме «здесь и сейчас» в ходе презентации собственных успехов и обсуждения вариантов решения проблем с опорой на принципы сотрудничества и взаимодействия.

Результатом работы являются методические материалы, широко востребованные педагогами-практиками. В творческой лаборатории «Сопровождение ребёнка с трудностями в обучении в условиях образовательного учреждения» было разработано методическое пособие по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов. В лаборатории для учителей-дефектологов – методические рекомендации «Организация и содержание работы учителя-дефектолога в дошкольных образовательных организациях». Учителями- логопедами создано

учебно-методическое пособие «Организация работы учителя-логопеда в организациях, осуществляющих образовательную деятельность», публикуются также и многие другие материалы.

На официальном сайте КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области» создан раздел «Специальное и инклюзивное образование», в котором размещены методические материалы для педагогов, реализующих АООП [4].

- Курсы повышения квалификации в режиме методического лагеря. С 2005 года проводятся методические лагеря для педагогов, где оздоровительный отдых совмещён с повышением квалификации. Такая форма работы эффективна и востребована среди педагогов.

3 уровень - Курсы профессиональной переподготовки. Решая задачи подготовки специалистов, Институт развития образования с 1994 года занимается переподготовкой кадров в области дефектологии. На протяжении ряда лет разрабатываются и реализуются программы профессиональной переподготовки, позволяющие освоить новую профессию, а также вносятся изменения в действующие.

В настоящее время реализуются следующие программы:

- «Коррекционная педагогика» по направлению «Работа с обучающимися с нарушениями зрения» квалификация «Учитель-дефектолог (профиль: нарушения зрения)» в объёме 504 часов.

- «Учитель-логопед с дополнительной специальностью «Учитель-дефектолог (профиль: нарушения интеллекта)», квалификация: учитель-логопед, учитель-дефектолог в объёме 1500 часов.

- «Психология и педагогика инклюзивного образования» в объёме 1010 часов.

- «Обучение и воспитание детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития» в объёме 250 часов.

- «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра» в объёме 250 часов.

Содержание программ включает рассмотрение вопросов, связанных с новыми профессиональными компетенциями с учётом требований профессиональных стандартов «Педагог-дефектолог», «Специалист в области воспитания».

Программы носят модульный характер и включают в себя как обязательные для всех слушателей модули, так и вариативные модули, направленные на достижение целей программы, планируемых результатов ее освоения. Каждый из модулей может быть освоен отдельно в рамках повышения квалификации с получением соответствующего удо-

стоверения или диплома о профессиональной переподготовке. Слушатель, изучивший базовый и вариативный модули на выбор менее чем за 1000 часов, не может претендовать на присвоение новой квалификации «Учитель-дефектолог», а только лишь на деятельность по изученной программе (исключение составила программа «Коррекционная педагогика» по направлению «Работа с обучающимися с нарушениями зрения» квалификация «Учитель-дефектолог (профиль: нарушения зрения)» в объёме 504 часов).

4 уровень - Деятельность региональных инновационных площадок (далее РИП) и базовых образовательных организаций кафедры инклюзивного образования.

- Курсы для региональных инновационных площадок «Инновационные процессы в образовании» представлены 2 модулями: 1 модуль раскрывает специфику инновационной деятельности, 2 модуль ориентирован на тему работы РИП:

- «Возможности цифровых образовательных ресурсов в инклюзивном образовательном процессе обучающихся с ОВЗ» – КОГОБУ СШ с УИОП г. Белая Холуница;

- «Адаптация здоровьесберегающей технологии В.Ф. Базарного в воспитательно-образовательном процессе детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях компенсирующих групп детского сада» – МКДОУ «Детский сад № 109» г. Кирова;

- «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, инвалидностью и трудностями в освоении основной образовательной программы дошкольного образования» – МКДОУ «Детский сад № 165» г. Кирова;

- Интерактивный проект «Мой край родной – моя история живая» – КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Кирова;

- «Подготовка обучающихся с умственной отсталостью к самостоятельной жизни через реализацию программ профильного труда» – КОГОБУ Ш ОВЗ №44 г. Кирова;

- «Социализация личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в инклюзивном образовательном пространстве через профориентационную деятельность» – КОГОАУ «Средняя школа г. Лузы»;

- «Технология сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, через реализацию проекта «Содружество» – МКДОУ «Детский сад № 31» г. Кирова;

- «Детское (молодёжное) объединение «Город мастеров» как ком-

плексная технология эффективной социализации обучающихся с ОВЗ» – КОГОБУ ШИ ОВЗ п. Светлополянска;

- «Клубная деятельность как форма взаимодействия в инклюзивной образовательной среде для успешной адаптации и социализации обучающихся по программам СПО из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью в ПОО Кировской области» – КОГПОБУ «Вятский автомобильно-промышленный колледж».

Материалы, разработанные на инновационных площадках, регулярно используются в работе образовательных организаций.

Безусловно, важной формой развития профессионального мастерства педагогов является обобщение собственного опыта. Совершенствование педагогического мастерства учителей осуществляется через информационные и обучающие семинары; научно-практические конференции; методические дни; тематические педагогические советы; работу методических объединений; открытые уроки; мастер-классы; круглые столы; групповые и индивидуальные консультации; практикумы по конструированию уроков, рабочих программ по учебным предметам и программ внеурочной деятельности; информирование и обсуждение методических новинок; презентации методических наработок, участие в конкурсах и др.

Исходя из вышесказанного, возникает необходимость поиска ресурсов для подготовки педагогов, реализующих инклюзивную практику. Значительное время отводится на повышение квалификации, переподготовку и самообразование преподавателей кафедры инклюзивного образования. Кроме того, приглашаются опытные профессионалы-практики. ИРО Кировской области реализует программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации используя сетевую форму, привлекая лучшие кадры региона и РФ.

Таким образом, ИРО Кировской области использует разнообразные варианты организации профессионального образования педагогов, способных работать с обучающимися с ОВЗ в современном образовательном пространстве. Данная система повышения квалификации позволяет формировать необходимые компетенции у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Именно учитель является ключевой фигурой успешности идей инклюзивного и специального образования.

Список использованных источников и литературы

1. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского

отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) Распоряжение Правительства РФ от 02.03.2023 №2300 п-П8
2. Региональный план мероприятий («дорожная карта») по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) Распоряжение министерства образования Кировской области от 11.03.2022 №305
3. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. №3273 – р Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста
4. www.speckor-kirov.ucoz.ru

Мотивация и целеполагание – основа развития на уроке личностных качеств детей с нарушением интеллекта

Криницына Валентина Петровна,
учитель начальных классов, социальный педагог,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья
с. Залазна Омутнинского района»,
с. Залазна, Омутнинского района, Кировской области,
e-mail:schzk-omut@yandex.ru

На сегодняшний день одной из актуальных задач в образовании является задача **развития личностных качеств детей.**

Рассмотрим, как мотивация и целеполагание могут являться на уроке основой развития личностных качеств детей с нарушением интеллекта.

Успех обучения во многом определяется соблюдением всех этапов процесса усвоения новых для школьников видов познавательной деятельности.

Первый из этих этапов – мотивированный. Важно, чтобы учащихся с интеллектуальными нарушениями знали, для чего необходимо усвоить тот или иной учебный материал. Следовательно, прежде чем организовать учебную работу школьников, учитель должен позаботиться о мотивации их деятельности.

Мотивационная сфера у школьников с нарушением интеллекта характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформированностью социальных потребностей. Этим детям свойственна «короткая» («близкая») мотивация деятельности, а также слабая и элементарная мотивация отношений. Деятельность учащихся младших классов специальной школы в значительной степени зависит от ситуации.

Задача педагога – создать условия для развития личностных качеств детей с нарушением интеллекта. Этому могут способствовать правильная мотивация и целеполагание, которые являются эффективным средством **личностного развития**. Данные активные этапы урока воздействует на ребёнка комплексно, что даёт возможность **развивать** творческие способности и коммуникативные навыки детей, синтезировать полученные знания, обеспечивать связь теории с практикой.

Разберем более подробно этапы урока, чтобы понять, как они способствуют развитию личностных качеств детей.

Организационный момент оказывается самым главным на уроке: создает определенный настрой, и очень важно, чтобы он выполнял мотивирующую функцию. Без заинтересованности к происходящему дети не смогут работать с полной отдачей. Без этого небольшого, но значительного этапа невозможно соблюдение дисциплины, выполнение заданий. На этот этап отводится не более 1-2 минуты.

Цель данного этапа: вовлечение всех учащихся в учебный процесс, создание ситуации успеха.

Главная задача – создать благоприятную обстановку в классе, вызвать у учащихся интерес к предмету, удержать их внимание.

тригующим и запоминающимся. Каждый урок должен содержать то, что вызовет удивление, изумление, восторг учеников. Это может быть интересный факт, неожиданное открытие, красивый опыт, нестандартный подход к уже известному.

Организационный момент предназначен для создания у учащихся рабочей настроенности. Исходная мотивация создает готовность школьников к восприятию нового материала, возбуждает мыслительную активность. Яркая познавательная мотивация оказывает воздействие на всех учащихся класса, в том числе и слабоуспевающих.

Для решения этой задачи урока можно использовать «активные методы и приемы обучения».

Активные методы – это совокупность средств, способов, приемов, побуждающих учащихся к активной познавательной деятельности. Существует множество приемов, которые позволяют начать урок оригинально и красиво. Эти приемы помогут активизировать работу на уроке и создать благоприятную среду для усвоения новых знаний.

Рассмотрим некоторые из них:

- пожелания друг другу;
- рифмованное начало урока;
- загадки;
- эпиграф к уроку;
- высказывания выдающихся людей, относящихся к теме урока;
- пословицы, поговорки, относящиеся к теме урока;
- постановка учебной задачи, проблемного вопроса, создание проблемной ситуации.

Приведём примеры методов, стимулирующих раскрепощенность, творческую самостоятельность и активность обучающихся.

Пожелания друг другу.

Начинаем наш урок с пожелания друг другу добра. Пожелать добра, значит открыться внешнему миру, показать положительные отношения к себе и другим.

Рифмованное начало.

В основе активных методов лежит настрой на работу в рифмованной форме. Рифмы позволяют лучше усваивать изучаемый материал, а варианты могут быть любые.

Например:

• Руки? – НА МЕСТЕ
• Ноги? – НА МЕСТЕ
• Локти? – У КРАЯ
• Спина? – ПРЯМАЯ

Использование рифмованного начала развивает у детей умение подчиняться разным правилам, социальным нормам.

Загадки.

В начале урока также можно задать несколько загадок, отгадки на которые связаны с темой урока. Таким образом, учащиеся сами называют тему урока, о чём сегодня будем говорить. Этот приём можно использовать также на уроках окружающего мира. Дети отгадывают несколько загадок, например, про явления природы и называют тему урока.

Неизвестно, где живёт,
Налетит – деревья гнёт,
Засвистит – по речке дрожь,
Озорник, а не уймёшь. (Ветер)

Эпиграф к уроку.

Учитель читает цитаты знаменитых людей, подчёркивая значимость и важность учёбы:

- Мало иметь хороший ум, главное – хорошо его применять. *Р.Декарт*

Пословицы, поговорки.

На организационном этапе урока также можно эффективно использовать пословицы и поговорки, например, *делу время, потехе час*.

Эпиграфы, загадки, пословицы и поговорки способствуют развитию у детей познавательной функции.

Некоторые уроки можно проводить с призывами детей в увлекательное путешествие, за поиском клада, в путешествие в неизвестную страну с увлекательными героями. Такие приёмы работы помогают развивать творческие способности детей.

Применять только одну форму активизации внимания нежелательно, поскольку после многократного повторения дети утратят к ней интерес, а оргминутка перестанет выполнять свои функции.

Начало урока организовано, возможно, определена тема урока, затем переходим к следующему этапу урока – учебная задача, или целеполагание.

Учебная задача заключает в себе постановку проблемы, при этом важно, чтобы дети испытывали желание решить эту задачу, проблему, однако они понимают, что не владеют способом решения задачи.

Всё это способствует побуждению **детей к проявлению инициативы,** развитию познавательной активности и любознательности; формируется умение активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместной деятельности.

Приёмы постановки цели урока:

1. Формирование цели при помощи опорных глаголов. Учитель называет тему урока и предлагает учащимся сформулировать цель с помощью опорных глаголов (изучить, знать, уметь, выяснить, обобщить,

закрепить, доказать, сравнить, проанализировать, сделать вывод, разобраться, систематизировать и др.)

2. Работа над понятием. Учитель предлагает для зрительного восприятия название темы урока и просит объяснить значение каждого слова или найти в «Толковом словаре». От значения слова определяется цель урока.

3. Формулировка цели с помощью вопросов. Учитель предварительно записывает тему урока и предлагает ученикам, исходя из темы и ответов на вопросы, которые фиксируются либо на слайдах презентации, либо в памятке, сформулировать цель урока:

- Что я узнаю на уроке? Чему научусь? Где мне пригодятся полученные знания? и др.

4. Дополнение цели с помощью слов-помощников. Учитель на доске записывает тему урока и с помощью слов-помощников просит учащихся сформулировать цель урока: - Я повторю… - Я узнаю… - Я научусь… - Мне пригодится…

Подходов к постановке цели урока очень много, нами используются такие приёмы, как домысливание, тема-вопрос, эпиграф, группировка, исключение, ситуация «яркого пятна», кластер. Проблема предыдущего урока. Побуждающий или подводящий диалог. Проблемная ситуация. Нерешенная домашняя задача. Определение собственных целей урока учащимися через определение важности и значимости изучаемого материала. Трансформация темы урока в учебные задачи. Использование наглядного образа, объекта (незаконченная схема, таблица). Отсроченная догадка.

Использование разнообразных приёмов позволяет поддерживать интерес и мотивацию школьников на протяжении всего урока. Благодаря активным методам дети наиболее эффективно применяют имеющиеся знания, у них развивается уверенность и самостоятельность.

Технологической основой урока должны быть личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Именно они стимулируют раскрепощенность, творческую самостоятельность и активность обучающихся, тем самым способствуют ситуации успеха и эмоциональной вовлечённости, создают атмосферу доброжелательности.

К тому же, в процессе урока дети не пассивно воспринимают и запоминают информацию, а сами активно участвуют в процессе познания.

Таким образом, использование активных методов является инновационной формой взаимодействия педагога с детьми и позволяет значительно расширить рамки образовательного пространства для развития личностных качеств школьников. Перечисленные выше характеристики

являются основой для успешной адаптации к школе и социализации в обществе детей с нарушением интеллекта.

Особенности организации деятельности психолого-педагогических консилиумов в образовательных организациях Республики Южная Осетия

Крысов Александр Васильевич,
советник по направлению «Дефектология»,
Министерство образования и науки Республики Южная Осетия,
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия,
e-mail: mail@avkrysov.ru

На современном этапе развития системы образования Республики Южная Осетия (РЮО) перед педагогическим сообществом стоит задача налаживания междисциплинарного взаимодействия с целью проведения эффективной коррекционно-педагогической работы, обучения, воспитания и социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инвалидностью, а также детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Данная задача решается за счет включения участвующих в образовательном процессе специалистов сопровождения в психолого-педагогические консилиумы (ППк). Они призваны обеспечить мониторинг продвижения ребенка в усвоении академических знаний и формировании жизненных компетенций и при необходимости корректировку образовательного маршрута [1, 71].

Для обеспечения помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях образовательных организаций и на основании анализа реальной ситуации психолого-педагогического сопровождения приказом Минобрнауки РЮО от 16.01.2020 г. № 3 было утверждено «Примерное положение о психолого-педагогическом консилиуме в образовательных организациях», а также рекомендовано создание ППк во всех образовательных организациях.

ППк – организационная форма, в рамках которой объединяются усилия педагогов, психологов и других участников учебно-воспитатель-

ного процесса для решения проблем обучения и полноценного развития детей и подростков. Специалисты ППк выполняют соответствующую работу в рамках основного рабочего времени, своих функциональных обязанностей и существующего фонда оплаты труда, корректируя индивидуальный план своей работы в соответствии с реальным запросом образовательной организации [2].

Нормативно-правовой основой создания ППк в образовательной организации являются: Закон РЮО № 101 «Об образовании», приказ Минобрнауки РЮО «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации», Устав и локальные нормативные акты образовательной организации (приказ о создании ППк и утверждении его персонального состава, Положение о ППк,) и др.

Деятельность ППк направлена на решение задач комплексной оценки особенностей развития, возможностей, особых образовательных потребностей обучающихся и определение порядка оказания психолого-педагогической помощи в едином образовательном пространстве с учетом тех рисков и трудностей, с которыми образовательная организация может столкнуться при организации соответствующей работы. К их числу относятся, в частности, отсутствие специалистов в конкретных образовательных организациях, нежелание педагогов включаться в данную работу из-за риска возникновения конфликта с родителями, а также отрицание некоторыми родителями (законными представителями) наличия у детей каких-либо трудностей в развитии.

Поэтому на данном этапе развития в образовательном пространстве РЮО важнейшими задачами ППк являются консультирование всех участников образовательных отношений по вопросам актуального состояния и потенциальных возможностей обучающихся и просветительская работа не только с родителями, но и с педагогическими работниками и администрацией образовательной организации, акцентирующая их внимание на необходимость организации психолого-педагогической помощи.

В своей деятельности ППк должен осуществлять сопровождение не только детей с ОВЗ, имеющих соответствующее заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), детей-инвалидов, но и тех детей, которые испытывают трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации, причинами которых могут быть неготовность к школьному обучению, наличие хронических заболеваний, трудности общения и коммуникации, нарушение внимания, гиперактивность, двуязычие и др. Кроме того, специалисты ППк призваны решать и другие задачи, в том числе диагностические, на

основании которых разрабатываются рекомендации в отношении психолого-педагогического сопровождения и мониторинга развития обучающихся.

Таким образом, основной целью деятельности ППк является оказание обучающимся своевременной психолого-педагогической помощи путем осуществления комплексной диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей своевременное выявление и квалификацию трудностей ребенка [2] и консолидацию усилий всех участников образовательных отношений в целях достижения указанной цели, при этом консилиум рассматривается как постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения ребенка [3].

Необходимость в работе ППк возникает в случаях, когда требуется:

- независимая экспертная оценка состояния ребенка, уровня актуального развития его познавательной, личностной и эмоциональной сфер, образовательных результатов освоения программ;

- независимый анализ образовательной ситуации, трудностей адаптации или планирование стратегии преодоления возникших трудностей;

- коллегиальное разрешение затруднительной образовательной ситуации на основе независимой оценки;

-составление индивидуального образовательного маршрута обучающегося;

- создание специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

- мониторинг результатов реализации программы коррекционной работы;

-консультирование педагогов и родителей по взаимодействию с ребенком в затруднительной образовательной ситуации.

Обследование ребенка специалистами ППк осуществляется только с письменного согласия (заявления) его родителей (законных представителей).

Процедура и продолжительность обследования на ППк определяются исходя из задач обследования, а также возрастных, психофизических и иных индивидуальных особенностей обследуемого обучающегося.

Возможности оказания психолого-педагогической помощи и комплексного непрерывного психолого-педагогического сопровождения обучающихся оцениваются исходя из доступных ресурсов, которыми располагает образовательная организация.

Командой специалистов консилиума определяются направление, содержание и механизмы реализации психолого-педагогической помощи. Например, сопровождение ребенка психологом предполагает следующее содержание работы с участниками образовательных отношений:

- с ребенком: мониторинг психических процессов, психологическую диагностику эмоционально-волевой сферы, коррекционно-развивающие занятия, психопрофилактические беседы по вопросам здоровьесбережения;

- с родителями (законными представителями): психологическое консультирование по разрешению проблем обучения и воспитания, по результатам мониторинга и диагностики, по поводу учета индивидуальных особенностей ребенка;

- с педагогами: психологическое консультирование по разрешению проблем поведения, социализации, обучения и воспитания и по результатам мониторинга.

При наличии заключения ПМПК рекомендации ППк могут включать: разработку адаптированной основной образовательной программы (ООП), разработку индивидуального учебного плана (ИУП) обучающегося, адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов, предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), в т.ч. на период адаптации обучающегося (учебную четверть, полугодие, год) или на постоянной основе, а также другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках возможностей и компетенции образовательной организации.

На основании медицинского заключения рекомендации ППк могут включать условия обучения, воспитания и развития, требующие организации обучения по ИУП, по индивидуальному учебному расписанию, а также медицинского сопровождения. В частности, возможны предоставление дополнительного выходного дня, организация дополнительной двигательной нагрузки в течение учебного дня (или, наоборот, снижение двигательной нагрузки), предоставление дополнительных перерывов для приема пищи или лекарств, снижение объема домашних заданий, предоставление услуг ассистента (помощника) и других условий психолого-педагогического сопровождения в рамках возможностей и компетенции образовательной организации.

Для обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации, рекомендации ППк могут, в частности, включать: проведение с детьми групповых и/или индивидуальных коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий, разработку

ИУП обучающегося, адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов, профилактику асоциального / девиантного поведения и другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках возможностей и компетенции образовательной организации.

В заключение необходимо подчеркнуть, что эффективность деятельности ППк и в целом психолого-педагогического сопровождения обучающихся в едином образовательном пространстве может быть достигнута только при условии многоуровневого междисциплинарного взаимодействия команды специалистов, которых поддерживают администрация образовательной организации и родители (законные представители) детей, проявляющие заинтересованность в достижении результатов этой работы.

Список использованных источников и литературы

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития: Монография / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. – Москва : Наука, 2020. – 213 с.
2. Вильшанская, А. Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе. Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, Е.М.Протченко. – Москва : Генезис, 2016. – 270 с.
3. Семаго, М. М. Психолого-медико-педагогический консилиум в учреждении образования [Электронный ресурс] / М. М. Семаго // Школьный психолог. – 2000. – № 6. – Режим доступа: https : // psy.1sept.ru/index.php?year=2000&num=6. Дата доступа : 02.04.2024.

Коррекционная направленность изобразительной деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Крюкова Евгения Леонидовна,
учитель, КОГОБУ ШИ ОВЗ № 2 г. Нолинска,
г. Нолинск, Кировской области,
e-mail.ru: cruckova.ev@yandex.ru

В специальной психологии и коррекционной педагогике уже в начале XX века выделяли изобразительную деятельность в качестве одного из важнейших коррекционных средств.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – наиболее многочисленная категория аномальных детей. Главной задачей обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта является развитие их потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения, привитие им трудовых и других социально значимых навыков и умений.

Изобразительная деятельность является одной из форм усвоения ребенком социального опыта. В процессе создания рисунка дети овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира, а также человеческих чувств. Специально организованная изобразительная деятельность должна отражать весь спектр социально-личностных потребностей ребенка, влиять на становление личностных качеств и социальную компетентность.

Особенно актуален такой подход к воспитанию и обучению детей с нарушениями интеллекта. Эти дети выпадают из ситуации общечеловеческого социального и культурного развития. У них затруднено использование традиционной «взрослой» культуры в качестве источника развития специфических человеческих способностей и способов деятельности. В результате нарушаются условия врастания ребенка в культуру, приобщения к культурному опыту человечества.

В школе для детей с нарушением интеллекта учитель последовательно руководит мыслительной деятельностью учащихся, постоянно побуждает их к выполнению тех или иных заданий, оставляя без помощи лишь на короткое время, постепенно приучая к самостоятельности путем подбора задач и постановки вопросов, требующих активного подхода к ним.

Основополагающая задача изобразительной деятельности состоит не столько в том, чтобы научить детей изображать какие-либо предметы и явления, сколько в том, чтобы оптимальным способом использовать её в качестве важного педагогического средства, направленного на преодоление или ослабление присущих детям недостатков.

При использовании принципа наглядности обычно акцентируются приемы, объединяющие чувственное и рациональное познание. Большое внимание при этом уделяется вербальным средствам. Значение придается не только речи учителя, которая должна быть четкой и немногословной, но и речи самих учеников. При работе с наглядными пособиями имеется в виду коррекция своеобразных черт зрительного восприятия, свойственных детям с нарушением интеллекта, таких как замедленность, узость, недостаточная активность, слабая дифференцированность.

Коррекционные занятия по рисованию способствуют тому, что:

1) у детей формируются навыки наблюдения;

2) совершенствуются приемы обследования изображаемого объекта;

3) дети овладевают специфическим восприятием – умением видеть предмет целостно, в единстве его свойств;

4) формируются полные и точные представления о предметах и явлениях окружающего мира;

5) дети не только воспроизводят увиденное, но и на основе полученных представлений о предметах, явлениях реального мира создают в рисунке новые оригинальные произведения;

6) развивается зрительная и двигательная память;

7) дети учатся изображать предметы, т.е. запечатлевать представления о них и способах их изображения;

8) на уроках изобразительного искусства у детей в наглядно-практической деятельности совершенствуются все мыслительные операции.

Учитывая особенности школьника с нарушением интеллекта, мы успешно используем художественную деятельность в коррекционной работе. Сочетание художественного труда: конструирования из бумаги, рисования на темы и по произведениям, знакомство с миром театра – даёт ребенку возможность познать окружающий мир через знакомство с разными видами искусства и средствами изображения.

Коррекционные возможности изобразительной деятельности в обучении учащихся с ограниченными возможностями здоровья включают:

- **Развитие познавательной активности и любознательности**. С помощью изобразительной деятельности можно помочь детям сформировать правильное отношение к объектам и предметам окружающего мира.
- **Преодоление сенсорных недостатков**. В ходе занятий преодолевается чувственное и наглядное знакомство с предметами и их свойствами.
- **Развитие воображения, зрительной памяти, мышления, фантазии и наблюдательности**. В процессе хорошо организованных занятий по изобразительной деятельности у детей развиваются воображение, зрительная память, мышление, фантазия.
- **Развитие мелкой моторики рук** благотворно влияет на общую моторику и речевые зоны коры головного мозга, благодаря которым ребёнок совершает целенаправленные действия, ориентируется в пространстве, узнаёт величину и форму предметов.

- **Нормализацию поведения**. Под воздействием занятий рисованием дети становятся наиболее аккуратными, сдержанными, собранными, внимательными.

Изучение возможностей и способностей детей позволяет осуществлять индивидуально-ориентированный подход, оказывать адресную педагогическую поддержку в развитии ребенка. Создание на занятиях насыщенной информационной среды, включающей книжную, природную и человеческую среды; поощрение познавательной активности и создание ситуации успеха для каждого; увеличение доли творческих заданий, игр, специальных упражнений в рамках данной программы – всё это стимулирует творческую активность ребенка, вносит разнообразие в его жизнь, развивает его потенциальные познавательные возможности, коррегирует поведение, прививает детям трудовые и другие социально значимые навыки и умения.

Реализация дифференцированного подхода при обучении детей с ЗПР на уроках русского языка в начальной школе

Лобастова Деляра Альфатовна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ с УИОП № 61»,
г. Киров,
e-mail: dilya.7@mail.ru

Без специальной организации учебной деятельности
не может быть эффективного усвоения знаний.
И.С. Якиманская

Дифференцированный (разноуровневый) подход в обучении по предметам на уроках, или дифференциация обучения, рассматривается как возможность индивидуализации обучения в условиях одного класса.

Технология разноуровневого обучения – это такая организация учебного процесса, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося.

В настоящее время технология разноуровневого обучения является одним из ключевых направлений школы. Особенно актуальна она в нашей школе, где обучаются дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Цель данной технологии состоит в том, чтобы все школьники овладели базовым уровнем знаний и умений и имели возможности для своего дальнейшего развития.

Рассмотрим дифференцированный подход на уроках русского языка. Нами на каждом уроке ведется коррекционно-развивающая работа, при этом применяется в основном индивидуально-дифференцированный подход, при котором материал должен быть научным, доступным, достоверным, иметь связь с жизнью и опираться на прошлый опыт обучающихся. Как следствие, важно создать такую образовательную среду, в которой каждый ребенок сможет проявить свои способности и достичь успеха

Дифференцированный подход можно использовать на различных этапах усвоения учебного материала. Рассмотрим некоторые возможные варианты дифференцированных заданий.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в обучении отстают от своих сверстников из классов нормы в навыках *каллиграфии*, часто причиной плохого почерка может являться недостаточной развитие мелкой моторики рук. Чтобы снизить мышечную утомляемость, обязательно выполняем упражнения для рук и пальцев. Соблюдаем основные гигиенические правила: правильно сидеть, держать ручку. На уроках русского языка можно использовать каждый день, в системе, тетради-тренажёры, но пишут в них не все: те, у кого почерк сформирован, пишут в рабочих тетрадях, кому требуется корректировка работы, пишут в тетрадях-тренажёрах. Когда почерк сформируется, могут писать в рабочих тетрадях, каждый в свое время. Если кто-то перешел в рабочую тетрадь, а тренажёр не дописал, можно продолжить писать в нём дома.

Любой урок всегда должен быть построен на *повторении* изученного материала. Не все учащиеся способны воспроизвести материал самостоятельно, и тем детям, которые испытывают затруднения, оказывается дозированная помощь в виде вспомогательных заданий, наводящих вопросов; карточек-подсказок, памяток, планов, наглядных опор, иллюстраций; дополнительного объяснения задания и т.д.

При изучении *нового материала* некоторые ученики быстро усваивают материал, обладают хорошо развитым логическим мышлением, но есть и те, кому требуется гораздо больше времени. И это тоже должен

учитывать педагог, работающий в рамках дифференцированного подхода. Таким ребятам следует уделить основное внимание практической направленности, упростив наиболее сложный для восприятия теоретический материал, или увеличить объем изучаемого материала (например, предлагать не одно, а два задания по новой теме).

Для объяснения нового материала используем картинки, схемы, видеоролики, что помогает детям лучше понять и запомнить информацию. Используем короткие предложения и ясные формулировки, чтобы избежать перезагрузки информации. Рекомендуется преподносить материал небольшими порциями, постепенно его усложнять. Для детей, нуждающихся в дополнительной помощи, мы разрабатываем индивидуальные задания, соответствующие их уровню и интересам. Это может быть работа с текстами, которые они могут осилить.

После этого предлагается выполнить *практическое задание*. С детьми с ОВЗ выполняем задания частично: работаем у доски коллективно, затем используем карточки-помощники. В это время можно еще раз объяснить выполнение задание или указать на наличие ошибок, провести коррекцию ошибок. Дифференцированно подходим к заданиям, чтобы успеть выполнить не одно упражнение за урок за отведенное время. Есть дети, которые могут написать самостоятельно разное количество предложений в соответствии со своим темпом работы.

Ученики сидят по одному, что может способствовать развитию их самостоятельности и ответственности за собственное обучение. Предлагаем индивидуальные адаптированные задания, которые соответствуют их уровню подготовки и интересам. Это может быть как работа с текстом, так и выполнение практических задач, но обязательно при предоставлении четких и упрощенных инструкций. Для детей с трудностями понимания обращённой речи можно разбить многоступенчатую инструкцию на короткие шаги в виде алгоритма, заменить сложные для понимания слова или фразы пиктограммами, дублировать устные инструкции письменными. Постоянно идет поддержка со стороны учителя: регулярное взаимодействие с учениками, предоставление им помощи в процессе выполнения упражнений. Это может быть как в индивидуальной работе, так и в групповой.

Однако важно учитывать, что такая организация может ограничивать взаимодействие между учениками, поэтому рекомендуется организовать работу *в пара*х, где более сильный ученик помогает своему сверстнику, при этом развиваются навыки в более комфортной обстановке. Кроме того, можно создать *групповые* задания для разного уров-

ня подготовки учащихся, упражнения для них будут варьироваться по сложности. Школьники могут совместно обсудить выполнение задания, поделиться мнениями. Это способствует развитию социальных навыков, уверенности в себе и взаимопомощи.

Чтобы предупредить быструю утомляемость переключаем детей с одного вида деятельности на другой, можно использовать игровые моменты, красочный дидактический материал, элементы театральных постановок, фрагменты видеороликов.

Традиционные уроки необходимо чередовать с занятиями, включающими обучающие *игры и творческие задания*, которые позволяют детям применять теоретические знания в практических ситуациях. Это помогает поддерживать интерес учащихся и дает возможность каждому проявить себя в различных формах.

В конце урока можно провести *партнёрскую проверку* работ друг у друга, что позволит детям учиться на примерах своих сверстников. Важно обязательное обсуждение, при котором ученики могут поделиться своими впечатлениями о заданиях, о сложности при выполнении упражнений, что позволит им лучше усваивать знания и применить их на практике.

В результате использования метода дифференциации на учебных занятиях создаются условия для успешного обучения всех детей, повышается интерес к предмету, учебная мотивация и успеваемость, мы стремимся к тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя уверенно и мог развиваться в своем темпе, получая необходимые знания и навыки.

Анализ уровня речевого развития детей раннего возраста с опухолями головного мозга

Калинина Надежда Николаевна,
магистрант 2 курса,ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,г. Пермь,
e-mail: nady3009@mail.ru

На современном этапе развитие высокотехнологической медицинской помощи позволяет выявлять и излечивать на ранних стадиях

тяжелые заболевания у детей, такие как онкологические патологии, благодаря чему увеличивается выживаемость детей и их возможности достижения высокого качества жизни. Дети с онкологическими заболеваниями относятся к группе детей, нуждающихся в длительном лечении.

По статистическим данным, в 2023 году в РФ впервые взяты под диспансерное наблюдение 3 014 детей в возрасте 0-14 лет, число впервые выявленных опухолей составило 3 057. Под наблюдением в онкологических учреждениях в 2023 году находилось 23 900 пациентов в возрасте 0-14 лет [7]. Солидные опухоли у детей в возрасте до 15 лет встречались в 52,3% случаев. Наиболее частыми локализациями солидных опухолей у детей являются злокачественные новообразования головного мозга и других отделов нервной системы, удельный вес которых составил 16,7% (501 случай) всех новообразований и 31,9% солидных опухолей [8].

Опухоли головного мозга (ОГМ) у детей, помимо негативного влияния на соматическое состояние ребёнка, также включаются в механизм патогенеза нарушений коммуникации и речи у детей.

В рамках литературного обзора был проведен анализ современных исследований в области изучения нарушений речи у детей с онкологической патологией. Исследователи Е. А. Екжанова, А. Ф. Карелина, О. В. Медведева в результате диагностики выборки детей 4-17 лет с ОГМ выявили нарушения темпа, ритма речи и просодических компонентов, которые были определены на основе клинической классификации речевых нарушений как дизартрия [2].

Е. В. Бочкиной были изучены особенности психоречевого развития у детей дошкольного возраста с различными видами ОГМ. В ходе исследования группы детей с мозжечковой и височной локацией опухоли в головном мозге было выявлено, что существует ряд различий в уровне их психоречевого развития [1].

Группой учёных из США (Н. Юрбергс, Д. Л. Харман, Э. Э. Кенни, К. Семенкович, Э. Э. Мольнар-младший и В. У. Уиллард) было проведено исследование клинической выборки детей раннего возраста с ОГМ на предмет анализа их когнитивного и психосоциального развития. У детей младшего возраста, получавших лечение по поводу ОГМ, наблюдались высокие показатели нарушений в когнитивной, предакадемической и адаптивной областях развития [9].

Существующие исследования, посвящённые изучению речевых нарушений у детей с ОГМ, проводились путём обследования детей

дошкольного, младшего школьного возраста, однако данных об особенностях развития коммуникации и речи у детей раннего возраста с ОГМ недостаточно.

На современном этапе развития коррекционной педагогики вопрос оказания психолого-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в длительном лечении, является актуальным в связи с большой распространённостью тяжелых хронических заболеваний детей.

Недостаточно эмпирических данных по вопросу развития речи детей раннего возраста с ОГМ, отсутствуют технологии, программы речевой реабилитации детей в рамках биопсихосоцильного подхода, который является базой оказания реабилитационной помощи международной классификации функционирования и ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [6].

Для оценки уровня развития речи и коммуникации у детей раннего возраста с ОГМ использовалась методика диагностики психоречевого развития детей раннего возраста, разработанная Е. Г. Кряжевских, О. Н. Тверской, Т. Н. Гирилюк [4].

Констатирующий эксперимент проводился на двух выборках детей раннего возраста, развивающихся в условиях нормального функционирования центральной нервной системы (ЦНС) и переживших ОГМ.

Базой исследования для изучения детей раннего возраста, переживших ОГМ, стало государственное бюджетное учреждение здравоохранения города Москвы «Научно-практический центр специализированной медицинской помощи детям имени В.Ф. Войно-Ясенецкого Департамента здравоохранения города Москвы», а для изучения детей раннего возраста, развивающихся в условиях нормы ЦНС, стал Частный детский сад «Непоседы» г.Перми.

При проведении констатирующего эксперимента для сбора общих и анамнестических данных о ребенке раннего возраста были разработаны две электронные формы опросника для родителей с помощью облачных технологий Microsoft forms (https://forms.office.com/) для каждой выборки детей раннего возраста отдельно.

Для проведения констатирующего эксперимента по диагностике психоречевого развития детей раннего возраста было создано 9 опросников для родителей в соответствии с возрастом детей от 1 года до 3 лет, шаг составил 3 месяца. Данные собирались отдельно для каждой выборки контингента исследования. Ответы на опросник для родителей с написанием «да», «нет» были переведены в количественную

оценку, где ответ «нет» оценивался как 0 баллов, а ответ «да» – 1 балл. В соответствии с введёнными количественными критериями оценки были определены максимально возможные баллы по результатам опроса для каждого возраста.

Для участия родителей детей раннего возраста ссылки на опросники по сбору общих и анамнестических данных были размещены в родительских чатах учреждений. Исследование проводилось в мае-июне 2024 года. В исследовании приняли участие 20 семей, воспитывающих детей раннего возраста: 10 детей без нарушений в функционировании ЦНС и 10 детей с инвалидностью, переживших ОГМ. Среди детей с нормальным развитием в констатирующем эксперименте приняли участие 3 девочки и 7 мальчиков, а группа детей, переживших ОГМ, была представлена 6 девочками и 4 мальчиками. По возрастным характеристикам обе выборки детей представлены разнообразно. Полученные первичные результаты были подвергнуты статистической обработке. Выборка испытуемых имеет нормальное распределение.

При анализе полученных данных опросников по сбору анамнестических показателей были отмечены следующие различия между выборками: по форме воспитания 60% детей, развивающихся в условиях нормы, посещают детский сад, когда 80% детей, переживших ОГМ, воспитываются в условиях семьи. Данные результаты подтверждают предположение о том, что дети, пережившие ОГМ, имеют трудности включения в систему дошкольного образования и возможность получения своевременной логопедической помощи.

Трудности грудного вскармливания в выборке детей с нарушения ЦНС отмечаются в 100% и характеризуются частым срыгиванием, беспокойством во время кормления, вялостью, тогда как в выборке детей с нормой только 40% испытывали затруднения во время кормления в первый год жизни.

В раннем психомоторном развитии детей с патологией ЦНС отмечаются задержки: позднее формирование навыка самостоятельного сидения (30%), ползания (20%), хождения (40%), причем на момент исследования навык самостоятельной ходьбы не сформирован у 20% детей.

Формирование навыков самообслуживания характеризуется отставанием у детей с патологией ЦНС: не пользуются горшком (50%), не удерживают ложку и кружку, самостоятельно не едят (20%), не одеваются и не раздеваются (40%).

Раннее речевое развитие происходило медленнее у детей с патологией ЦНС: гуление появилось в 4-5 месяцев (40%), лепет в 10-11 месяцев (20%), произнесение элементарной фразы в активной речи недоступно (60%).

Локализация онкологического процесса в головном мозге у детей раннего возраста, принимающих участие в исследовании, характеризуется тем, что у 50% опухоль расположена в области задне-черепной ямки, 30% в левом полушарии, 10% в левой височной области, 10% в лобной области. На момент исследования 60% детей, переживших ОГМ, находится на динамическом наблюдении, 40% – на интенсивном лечении.

Общие результаты исследования психоречевого развития при подсчёте среднего общего значения по каждой выборке показывают, что сенсорное развитие, предметная деятельность, общение (коммуникация), речевое развитие у детей, развивающихся в условиях патологии ЦНС, значительно отстает от онтогенетических норм и по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Данное положение доказывает выдвинутую гипотезу исследования, что коммуникативное и речевое развитие детей раннего возраста с ОГМ будет иметь негативные качественные и количественные изменения по сравнению с речевыми и коммуникативными способностями детей раннего возраста развивающихся в условиях нормы.

Ввиду того, что МКФ на концептуальном уровне описывает функционирование человека как динамическое взаимодействие между ним или его состоянием здоровья, факторами окружающей среды и личностными факторами, все параметры исследования психоречевого развития детей раннего возраста были соотнесены с соответствующими доменами. Исследование сенсорного развития включало в себя определение уровня развития слухового и зрительного восприятия, мыслительные операции – данным направлениям исследования соответствуют домены МКФ: b 1560 слуховое восприятие, b 1561 зрительное восприятие, b 160 функции мышления.

Диагностика выявила более низкий уровень сенсорного развития у детей с ОГМ. Значительные затруднения дети испытывают в пробах на пространственные представления (30%), на ориентировку в величине предметов (40%), узнавание изображений предметов (20%), различение предметов по цвету (20%).

Исследование предметной деятельности включает в себя определение уровня развития орудийных, игровых, конструктивных и

изобразительных действий – данным направлениям исследования соответствуют домены МКФ: b 117 интеллектуальные функции, b 164 познавательные функции высокого уровня, b 1471 качество психомоторных функций [6].

Диагностика выявила более низкий уровень развития предметной деятельности у детей с ОГМ. Значительные затруднения дети испытывают в пробах на воспроизведение орудийных действий (10%), воспроизведение отдельных игровых действий (10%), воспроизведение конструктивных действий (30%), воспроизведение основных изобразительных движений (50%), изображение знакомых предметов средствами изодеятельности (40%), применение в игре полифункциональных предметов (10%), сюжетный характер игры (10%), возникновение ролевой игры (10%).

Исследование общения включает в себя определение уровня развития активности общения, использования невербальных и вербальных средств общения, эмоционального отношения к общению, потребности в общении – данным направлениям исследования соответствуют домены МКФ: d 330 использование устной речи, d 335 использование невербальных средств общения, d 3500 инициатива в общении [6].

Диагностика уровня развития коммуникативных навыков (общения) в двух выборках детей не выявила нарушений, навыки общения у детей развиты на достаточно высоком уровне.

Второй раздел диагностики психоречевого развития посвящен исследованию особенностей речевого развития: импрессивная речь, экспрессивная речь и артикуляционная моторика.

Исследование импрессивной речи включает в себя определение уровня развития понимания обращенной речи, в зависимости от возраста увеличивается количество понимания разных частей речи – данным направлениям исследования соответствует домен МКФ: d 310 восприятие устных сообщений при общении [6].

Диагностика выявила более низкий уровень развития импрессивной речи у детей с ОГМ. Значительные затруднения дети испытывают при понимании обращенной речи (40%): понимание глаголов (60 %), понимание глаголов с приставками (20%), понимание предложно-падежных конструкций (60 %), понимание прилагательных (30%), понимание существительных с суффиксами (10 %). Нарушение понимания обращенной речи связано с непониманием таких частей речи, как прилагательные, обозначающие величину, цвет и вкус предметов

(30%), наречия (30 %), существительные, обозначающие части тела, транспорт, фрукты, овощи, части тела животного (20%).

Исследование экспрессивной речи включает определение уровня развития активной речи, уровня усвоения частей речи, употребления существительных и глаголов, качества слоговой структуры слова и звукопроизношения – данным направлениям исследования соответствуют доменам МКФ: d 133 освоение языка, d 1332 освоение синтаксиса, d 330 речь [6].

Диагностика выявила критически низкий уровень развития экспрессивной речи у детей с ОГМ, 50% выборки детей не владеют экспрессивной речью и не пользуются ей. Характер активной речи у 90% детей раннего возраста не соответствует возрастным нормам. 30% – дети, пережившие ОГМ, испытывают трудности в усвоении частей речи: существительных, глаголов, прилагательных, наречий по основным лексическим темам (игрушки, посуда, овощи, фрукты, части тела, одежда, мебель). Затруднения отмечаются в освоении падежных окончаний существительных у 80% детей раннего возраста. Дети не владеют навыками образования слов суффиксальным способом в 60% случаев. Навыки грамматического структурирования в виде словоизменения существительных по числам нарушены у 50%, а словоизменения глаголов – у 60% детей. Нарушения звукопроизношения отмечаются у 20% детей, слоговая структура слова нарушена у 40%. При взаимодействии со взрослыми 30% детей не задают вопросов. Нарушено употребление возвратных глаголов у 50% детей раннего возраста с ОГМ.

Исследование артикуляционной моторики включает в себя исследование состояния мимической моторики и движений нижней челюсти, губ, языка и мягкого нёба – данным направлениям исследования соответствует домену МКФ: b 320 Функции артикуляции [6].

Диагностика выявила более низкий уровень развития мимической и артикуляционной моторики у детей с ОГМ, чем у нормально развивающихся сверстников. В 30% у детей нарушено движение мягкого нёба, 20% испытывают затруднения в движениях губ и языка. Данная особенность связана с поражением ЦНС и локализацией опухоли в ГМ, а также парезами и параличами, которые возникают у детей после хирургического вмешательства при резекции тканей опухоли из головного мозга.

Обобщение полученных данных по результатам опросника для родителей по диагностике психоречевого развития детей раннего воз-

раста, развивающихся в условиях нормы и патологии ЦНС, позволяет сделать вывод, что средние значения по большинству показателей диагностики: сенсорной развитие, предметная деятельность, импрессивная и экспрессивная речь, артикуляционная моторика, – у детей, переживших ОГМ, значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников (рис.1).

Таким образом, по всем сферам психомоторного развития у детей раннего возраста, переживших ОГМ, отмечаются значительные отставания как от нормативных онтогенетических показателей, так и при сравнении с уровнем развития нормально развивающихся сверстников.

По результатам исследования были сделаны выводы о том, что в анамнезе до 1 года развитие детей с патологией ЦНС отличается от нормативных показателей по нескольким параметрам, таким как трудности грудного вскармливания, отставание в психомоторном развитии и медленном формировании первичных речевых навыков: гуления и лепета.

Сравнение особенностей психического развития у детей с нормальным развитием ЦНС и при патологии выявило значимые различия. Дети раннего возраста с ОГМ показали более низкий уровень сенсорного развития и предметной деятельности по сравнению с контрольной группой. У них отмечались затруднения в пробах на изучение пространственных представлений и мышления. Дети с патологией ЦНС испытывают трудности в ориентировке и различению предметов по величине и цвету, а также в овладении навыками изобразительной и конструктивной деятельности. Коммуникативные навыки общения в двух выборках детей развиты на достаточно высоком уровне.

Сравнение результатов исследования речевого развития детей раннего возраста показало значительные различия между контрольной и экспериментальной группой. У детей, переживших ОГМ, отмечаются трудности в понимании обращенной речи; более чем у половины выборки детей с патологией ЦНС отмечаются значительные нарушения экспрессивной речи или её отсутствие. У детей, переживших ОГМ, отмечаются нарушения в мимической мускулатуре, в артикуляционной моторике дети испытывают затруднения при организации движений губ, языка и мягкого нёба.

Анализ особенностей речевого развития подтверждает диагноз «задержка речевого развития» у детей экспериментальной группы.

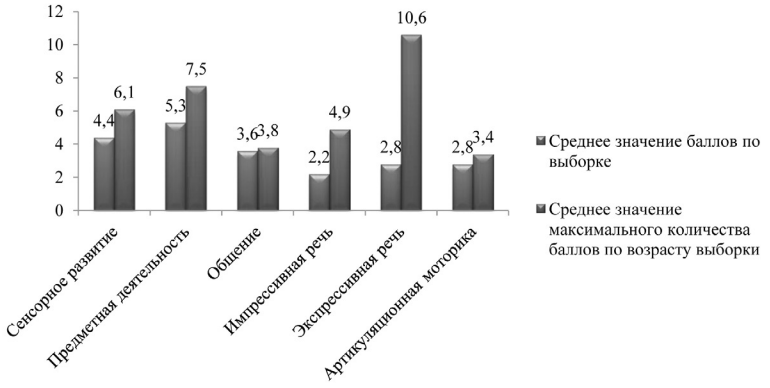


Рисунок. 1. Уровень психоречевого развития детей раннего возраста с ОГМ

Полученные результаты исследования особенностей психоречевого развития детей раннего возраста с патологией ЦНС дополняют данные исследования особенностей нарушений речи у детей более старшего возраста (см.: работы Е. В. Бочкиной, Е. А. Екжановой, П. Ставинохи и др.) [1, 2, 9]

Ранний возраст является сензитивным периодом формирования навыков коммуникации и развития речи ребёнка. Отсутствие своевременного коррекционно-развивающего воздействия приводит к тому, что начало логопедической коррекции не совпадает с благоприятными периодами для развития речи [3].

Согласно концепции развития ранней помощи на период до 2020 года одной из услуг является формирование и развитие речи, навыков общения ребенка; выявление, направление и предоставление услуг по развитию навыков общения ребенка, включая устную речь, дополнительную и альтернативную коммуникацию [5].

Таким образом, услуги служб ранней помощи могут стать альтернативным вариантом получения своевременной психолого-педагогической помощи детям с ОГМ. При построении реабилитационной программы в службе ранней помощи используют МКФ, которая позволяет специалистам сфокусироваться в реабилитации на функционировании ребенка в повседневной жизни и его социальном участии.

Обобщая результаты проведенного исследования детей раннего возраста, можно сделать вывод о том, что уровень развития психомоторных функций связан с качеством функционирования ЦНС. Поэтому для эффективного преодоления речевых нарушений при задержке речевого развития необходим комплексный подход, реализация которого возможна при развитии всех уровней моторной сферы и речевых навыков у детей раннего возраста, переживших ОГМ. Реабилитационная программа экспериментальной группы детей раннего возраста, переживших ОГМ, будет строиться на основе оценки уровня сформированности следующих доменов МКФ:

1. Функции организма (b 1560 слуховое восприятие, b 1561 зрительное восприятие, b 117 интеллектуальные функции, b 164 познавательные функции, высокого уровня, b 320 функции артикуляции, b 1471 качество психомоторных функций).

2. Активность и участие (b 160 функции мышления, d 310 восприятие устных сообщений при общении, d 133 освоение языка, d 1332 освоение синтаксиса, d 330 речь) [6].

Список использованных источников и литературы

1. Бочкина, Е. В. Особенности психоречевого развития у детей дошкольного возраста с различными видами опухолей головного мозга / Е. В. Бочкина. – Текст : электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №8-3. – С. 120-122. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihorechevogo-razvitiya-u-detey-doshkolnogo-s-razlichnymi-vidami-opuholey-golovnogo-mozga (дата обращения : 08.07.2024). – Режим доступа : Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
2. Екжанова, Е. А. Логопедическая помощь детям с новообразованиями головного мозга после оперативного вмешательства, химио- и лучевой терапии / Е. А. Екжанова, А. Ф. Карелина, О. В. Медведева. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2022. –№1 (65). – С. 63-80. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-pomosch-detyam-s-novoobrazovaniyami-golovnogo-mozga-posle-operativnogo-vmeshatelstva-himio-i-luchevoy-terapii (дата обращения : 30.06.2024). – Режим доступа : Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
3. Калинина, Н. Н. Актуальные проблемы логопедического сопровождения детей, нуждающихся в длительном лечении / Н.Н. Ка-

линина. – Текст : непосредственный // XXI век – время молодых: сборник студенческого научного общества ПГГПУ (статьи магистрантов, аспирантов и молодых ученых) / ред. кол.: И. Н. Власова, С. И. Крылатых; Перм. гос. гуманит.пед. ун-т. – Пермь, 2023. – С. 191–195.

4. Кряжевских, Е. Г. Методика диагностики психо-речевого развития детей раннего возраста: методическое издание / Е. Г. Кряжевских, О. Н. Тверская, Т. Н. Гирилюк. – Пермь: Издательство ООО «Спект», 2020. – 123 с. – ISBN 978-5-6044157-0-2. – Текст: непосредственный.
5. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года // Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 N 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». – Текст : электронный. – URL: https://www.consultant.ru/law/hotdocs/47348.html (дата обращения 30.06.2024).
6. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Краткая версия. – Текст : электронный // Всемирная организация здравоохранения, 2001. – 138 с. –. URL: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/85930/9241545445_rus.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения 11.10.2024).
7. Состояние онкологической помощи населению России в 2023 году / под ред. А. Д. Каприна, В. В. Старинского, А. О. Шахзадовой. – Текст : электронный // Москва: МНИОИ им. П.А. Герцена – филиал ФГБУ «НМИЦ радиологии» Минздрава России, 2024. − илл. – 262 с. –. URL: https://oncology-association.ru/wp-content/uploads/2024/06/sop-2023-elektronnaya-versiya.pdf (дата обращения 01.12.2024)
8. Численность детей-инвалидов в возрасте 0-17 лет по регионам Российской Федерации – Текст : электронный // Федеральная служба государственной статистики. – . URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (дата обращения 05.10.2024)
9. Stavinoha, P. L. Educational Pain Points for Pediatric Brain Tumor Survivors: Review of Risks and Remedies / P. L. Stavinoha, T. Trinh-Wong, L. N. Rodriguez, C. M. Stewart and K Frost. – Текст электронный // Children. - 2021. - № 8. 1125. – С. 1-15 - URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34943320/ (дата обращения 25.05.2024).

Организация трудового обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (из опыта работы ГБОУ школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга)

Королева Мария Александровна,
заместитель директора
по учебно-методической работе,
методист ФИП ГБОУ школы №25
Петроградского района Санкт-Петербурга,
г. Санкт-Петербург, e-mail: marukor@yandex.ru

Петрова Екатерина Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики
Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
имени К.Д. Ушинского, руководитель
ФИП ГБОУ школы № 25 Петроградского района,
г. Санкт-Петербург, e-mail:tungus-ka@list.ru

Категория детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) сегодня включена в систему образования, но еще несколько лет назад признавалась «необучаемой».

В настоящее время создан федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разрабатываются и адаптируются технологии психолого-педагогического сопровождения.

Однако на сегодняшний день весьма острой остается проблема о постшкольной организации жизнедеятельности лиц с ТМНР и их семей.

Важным, безусловно, является вопрос о профессиональной ориентации данной категории обучающихся. Профориентационная работа с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития организационно и содержательно рассматривается с позиции реализации принципа нормализации (К. Грюневальд, Б. Нирье), что предполагает:

- принятие самоценности человека вне зависимости от степени его ограничений;
- принятие самореализации в качестве естественной потребности человека;

- рассмотрение создаваемых и имеющихся возможностей как ключевого условия развития человека;

- признание и учет индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей;

- создание условий для развития способностей человека как природной предпосылки обучения [1].

Данная проблема обусловлена, с одной стороны, отсутствием разветвленной системы учреждений, предоставляющих возможность для сопровождаемой трудовой деятельности или сопровождаемой социальной занятости лиц с ТМНР (на сегодняшний день это отдельные реабилитационные центры), с другой стороны, неготовностью выпускников к включению в процесс трудовой деятельности.

Особенностью контингента обучающихся нашей школы является существенное преобладание детей со сложной структурой дефекта, с тяжелыми и множественными нарушениями развития. При формировании классов мы стараемся учесть особенности детей с целью равномерного распределения обучающихся, таким образом, в каждом классе, в котором обучающиеся осваивают 2 вариант ФАООП, есть дети с выраженными двигательными нарушениями – 1-3 человека, с РАС 2-3 человека, с умеренной и/или тяжелой степенью умственной отсталости, генетическими нарушениями.

Учитывая индивидуальные особенности таких детей, мы принимаем во внимание, что труд/ручной, труд/ремесленный – труд для ребят с ТМНР имеет значение:

- развитие высших психических функций (через знакомство с назначениями, свойствами и качествами различных материалов, инструментов, овладения ими, планирование операций и пр.);

- расширение и конкретизация представлений обучающихся о жизни и занятиях людей, о пользе труда;

-формирование конкретных практических умений, связанных с самообслуживанием, хозяйственно-бытовым трудом, овладение конкретными трудовыми операциями;

- физическое развитие;

- воспитательное значение через общественно-социальное влияние труда .

Сегодня в школе, работающей и в статусе Федеральной инновационной площадки по теме «Модель трудового воспитания школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития: от трудового обучения к сопровождаемой трудовой занятости» (Приказ Минпросве-

щения России №1079 от 28.12.2024 г. «О федеральных инновационных площадках»), ведется профориентационная работа с обучающимися с ТМНР, которая выстраивается на протяжении всего периода обучения в образовательной организации:

- 1-4 дополнительный класс – пропедевтический период;
- 5-9 класс – период общей трудовой подготовки;
- 10-12 класс – профессионально-трудовое обучение.

Основные задачи пропедевтического периода – формирование навыков самообслуживания, развитие коммуникативных, личностных, деятельностных надпрофессиональных компетенций [2].

К задачам периода общей трудовой подготовки относится:

- развитие коммуникативных, личностных, деятельностных надпрофессиональных компетенций;
- развитие представлений о направлениях трудовой деятельности, доступных для обучающихся с ТМНР;
- развитие умений выполнять трудовые операции по направлениям трудовой подготовки, являющимися пропедевтикой к профессиональному трудовому выбору.

Период профессионально-трудового обучения предполагает решение следующих задач:

- развитие коммуникативных, личностных, деятельностных надпрофессиональных компетенций;
- овладение навыками выполнения трудовых операций соответствующего трудового профиля.

Для реализации поставленных задач в образовательной организации разработана и реализуется модель профориентационной работы с обучающимися с ТМНР, включающая:

- программу развития надпрофессиональных компетенций (1-12 класс);
- профориентационную программу «Мир профессий», в понятной форме знакомящую детей с доступными направлениями трудовой подготовки (5-9 класс);
- вариативную (модульную) программу трудовой подготовки (5-9 класс);
- профессиональные пробы (6, 9 классы);
- программы углубленной трудовой подготовки (10-12 класс).

Анализ групп надпрофессиональных компетенций позволяет провести аналогию с программой развития базовых учебных действий, являющейся обязательным компонентом адаптированной образователь-

ной программы для обучающихся с ТМНР, и специальной индивидуальной программой развития [3].

Программа развития надпрофессиональных компетенций построена с учетом онтогенетических закономерностей развития отдельных параметров, способствует развитию жизненных компетенций обучающихся с ТМНР, реализуется на протяжении всего периода обучения в школе педагогами и специалистами в процессе урочной и внеурочной деятельности.

Профориентационная программа «Мир профессий» направлена на ознакомление обучающихся с ТМНР 5-9 классов с доступными направлениями трудовой подготовки, такими как: гладильщик, оператор стиральных машин, уборщик помещений и другими. Содержание программы отражает основные характеристики каждой профессии: функционал, используемые инструменты/орудия труда, форма, продукция и/или результат работы, место работы. Содержание программы разработано с учетом профессиональных стандартов для каждой профессии или требований единого квалификационного справочника [4].

Программа учебного предмета Труд (Технология) в 5-6 классе направлена на ознакомление обучающихся с различными материалами (пластичные материалы, бумага, текстильные материалы, природный материал), свойствами данных материалов, способами работы с ними и основными инструментами. Реализация программы является пропедевтическим этапом в обучении детей отдельным трудовым операциям по различным направлениям подготовки.

Программа учебного предмета Труд (Технология) в 7-9 классе имеет модульный принцип построения, носит вариантный характер. На данном этапе обучения реализуется базовый уровень программ по основным направлениям трудовой подготовки: уборщик помещений, уборщик территории, гладильщик, оператор стиральных машин и т.д.

Таким образом, профориентационная работа с обучающимися с ТМНР направлена на создание условий для развития надпрофессиональных компетенций, потенциальных индивидуальных возможностей обучающихся в выполнении цепочек трудовых операций или отдельных операций/действий, ознакомление с кругом доступных профессий.

Список использованных источников и литературы

1. Исаева, Т. Н. Содержание профориентации в социализации обучающихся с ОВЗ (с выраженными интеллектуальными нарушениями) / Т. Н. Исаева. – Москва : ИКП, 2020. URL:https://ikp-rao.

ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-5/ (дата обращения: 08.04.2025).
2. Вариативные модели успешной социализации лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР (от предпрофессиональной подготовки до трудовой занятости) : Сборник методических материалов / Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжелыми множественными нарушениями развития. – Псков, 2019. – 226 с.
3. Маркова, Т. В. Профориентационная работа с обучающимися с нарушениями интеллектуального развития / Т. В. Маркова, М. В. Левина // Молодой ученый, 2020. – № 30 (320). – С. 275-278. URL: https://moluch.ru/archive/320/72869/ (дата обращения: 08.04.2025).
4. Профориентация как жизнеопределяющая технология для обучающихся ментальными нарушениями : Методическое пособие. / Журавлева Е. Ю., Трофименко Л. А., Шмаль И. А., Биченкова В. М., Брызгалова И. М., Вавилова В. А., Горлопанова Г. П., Титаренко Р. В.; Под ред. Е. Ю. Журавлевой. – Тамбов: Издательство Юконф, 2022. – 104 с. URL: https://ukonf.com/doc/mon.2022.09.02.pdf (дата обращения: 07.04.2025).

Коррекционно-педагогические подходы к обучению и воспитанию обучающихся с ОВЗ по профессии 18213 Сборщик обуви

Лучинина Нина Владимировна,
мастер производственного обучения,
КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум»,
г. Киров, e-mail: lu4inina.nina@yandex.ru

В современном обществе уделяется всё больше внимания вопросу интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальную и трудовую сферу. Среди них особую категорию составляют люди с умственной отсталостью, которым необходимы специфические коррекционно-педагогические подходы и технологии в образовательном процессе.

Речь идёт не только об общем развитии и социальной адаптации, но и о достаточно узкой задаче – освоении конкретной профессии, которая позволит обучающимся уверенно чувствовать себя на рынке труда и в жизни в целом.

Профессия 18213 «Сборщик обуви» с этой точки зрения оказывается весьма подходящей. Она востребована работодателями, обладает чёткой структурой технологических операций и при правильном подходе даёт возможность формировать у обучающихся с умственной отсталостью как базовые профессиональные навыки, так и важные социальные умения.

Важнейшей предпосылкой успеха обучения является понимание психолого-педагогических особенностей данной категории обучающихся.

Умственная отсталость характеризуется конкретно-ситуативным мышлением, замедленностью интеллектуального развития, снижением памяти, неустойчивостью внимания. Таким людям сложнее усваивать абстрактные понятия, развернутые логические цепочки и теоретические выкладки. Зато они гораздо более успешны, когда обучение строится на наглядных примерах, пошаговых инструкциях и многократном практическом закреплении.

В связи с этим именно практико-ориентированное обучение оказывается центральным звеном подготовки по профессии «Сборщик обуви»: чем больше обучающиеся будут самостоятельно пробовать, видеть результат, осязать материалы и инструменты, тем прочнее усвоится необходимая информация.

Коррекционно-педагогический подход в данном случае предполагает систему специальных мер, направленных на ослабление или сглаживание недостатков развития. Коррекция осуществляется не только в рамках дополнительных занятий, но и пронизывает всё обучение в целом. На любом уроке, будь то теоретический (где объясняются особенности обувных материалов или видов швов) или практический (где идёт непосредственно сборка обувных заготовок), нужно учитывать специфику мышления таких обучающихся, стимулировать их интерес, привлекать все каналы восприятия. Для компенсации недостатков восприимчивости и памяти необходима постоянная опора на зрительные, слуховые, тактильные образы, живое взаимодействие с предметами и деталями обуви.

Профессия «Сборщик обуви» структурно делится на множество операций: от раскроя деталей верха и низа до финальной сборки и до-

водки изделия. Каждая операция может и должна быть продемонстрирована на реальном или макетном примере. Обучающиеся с умственной отсталостью лучше усваивают информацию, когда видят образец, следуют иллюстрированной технологической карте и одновременно повторяют действия за мастером. Слова при этом должны быть по возможности точными и простыми, а инструкции – короткими. Вместо «будешь сейчас стачивать боковой шов в соответствии с технологической картой, соблюдая все параметры строчки» лучше сказать: «возьми эту деталь, сложи пополам, выравни края, включи швейную машину и проложи строчку строго по линии». Такой упрощённый стиль изложения даёт возможность избежать перегрузки памяти и внимания.

Неотъемлемой частью процесса обучения являются коррекционные упражнения, которые традиционно используют в специальной педагогике для развития мышления и речи. Речь идёт об известных методиках «Сравнение понятий», «Установление последовательности событий», «Исключение лишнего». На первый взгляд может показаться, что они не связаны напрямую с профессией сборщика обуви, однако при правильной адаптации эти задания можно наполнять соответствующим содержанием. Например, в упражнениях «Сравнение понятий» предлагать не абстрактные слова, а конкретные виды обуви или названия инструментов; в игре «Установление последовательности» карточки-лекала можно располагать в том порядке, в каком детали соединяются во время сборки.

Таким образом, обучающиеся не только развивают мышление, но и закрепляют профессиональные термины, логические операции, необходимые в реальной работе.

Когда формируется программа занятия, важно понимать, что каждое мероприятие несёт в себе несколько целей. С одной стороны, это обучающая цель: сформировать у подростков определённое профессиональное умение (допустим, научить стачивать задний шов голенища). С другой стороны, ставится развивающая цель, направленная на коррекцию и развитие познавательных процессов: тренировать внимание, координацию движений, расширять словарный запас. Наконец, воспитательная цель: формировать аккуратность, ответственное отношение к инструментам, соблюдать дисциплину, чувствовать себя частью коллектива. Достичь всего этого возможно лишь при систематическом применении различных методов и форм обучения: словесных, наглядных, практических, а также игровых.

Словесные методы – объяснение и беседа – подходят тогда, когда материал сравнительно лёгок для восприятия, а речевые возможности

группы позволяют воспринять и переработать информацию. Но даже в таких случаях важно сопровождать объяснение демонстрацией образцов, схем и наглядных таблиц. В работе с обучающимися с умственной отсталостью очень полезны схемы технологических процессов и краткие инструкции, которые вывешиваются на видном месте или раздаются в виде карточек. Такой приём позволяет подросткам в любой момент свериться с алгоритмом действий, не полагаясь лишь на свою память.

Особенно важны практические методы, когда обучающиеся сами выполняют разные задания и упражнения в учебной мастерской.

Производственное обучение – это та среда, где наиболее успешно идёт коррекция недостатков, ведь здесь можно «показать и потрогать», увидеть, как выглядит строчка на материале, ощутить, насколько правильно сложены детали. Для тех, кто с трудом удерживает в уме последовательность действий, чрезвычайно важно повторять каждую операцию несколько раз и делать это в одинаковой логике: «сначала складываю деталь, потом совмещаю отметки, ставлю зажимы или скрепляю булавками, сажусь к машине, включаю её, прокладываю строчку».

Нередко хорошие результаты даёт и групповая работа: когда студенты (или школьники коррекционной школы, перешедшие в СПО) работают в парах или в микрогруппах, помогают друг другу, при этом более сильный обучающийся поддерживает того, у кого есть затруднения. Вместе они анализируют, почему не совпали детали или почему строчка пошла неровно, и сообща находят решение. Такой подход развивает и социальные навыки: умение договариваться, сочувствовать, спрашивать, если что-то не понятно.

Фронтальная форма тоже не исключена, поскольку объяснение общих тем и демонстрация материала для всей группы экономит время, но тогда педагогу надо следить, чтобы каждый ученик максимально внимательно участвовал в процессе и не «выпадал» из общего ритма.

Чтобы обеспечить рост профессионализма и осознанность освоения профессии «Сборщик обуви», полезно регулярно проводить тесты и предлагать карточки-задания. Например, обучающимся нужно закончить незаполненный текст описания технологического процесса, вставив в пропуски правильные термины: «голенище складывают пополам изнаночной стороной…», «расстояние строчки от края…» и так далее. Такие упражнения и на первом уровне (просто «да» или «нет»), и на более продвинутом (когда нужно выбрать один из нескольких вариантов) способствуют развитию речевых и мыслительных навыков, помогают лучше запоминать профессиональные названия деталей.

После каждого этапа урока или цикла занятий целесообразно проводить короткую рефлексию: что получилось, что было сложно, как преодолевали затруднения, чем могут помочь педагоги или однокурсники. Благодаря этому обучающиеся осознают собственный прогресс, получают позитивную обратную связь и видят, что ошибки – это не повод для наказания, а шанс научиться чему-то новому. Положительная оценка достижений чрезвычайно важна для подростков с умственной отсталостью, так как она повышает их уверенность в себе, мотивацию и желание двигаться дальше.

По мере накопления навыков у обучающихся начинается более осознанное отношение к своему труду. К примеру, они уже не просто механически прошивают задний шов голенища, а понимают, что от аккуратности, плотности и качества шва зависит прочность будущей обуви, её внешний вид и удобство для покупателя. Такая связь теории и практики воспитывает ответственность и приучает мыслить логически: не просто «как сделано», но и «зачем это нужно, что будет, если сделать иначе». С каждой освоенной операцией их уверенность укрепляется, и в итоге многие выпускники чувствуют, что действительно могут работать, приносить пользу и зарабатывать на жизнь.

Как оценить эффективность коррекционной работы?

Во-первых, следует наблюдать, как изменяется уровень сформированности навыков: насколько точно обучающиеся выполняют швы, раскрой, сборку. Во-вторых, фиксировать динамику развития познавательных способностей – улучшилось ли у них внимание, стали ли они быстрее реагировать на инструкцию, расширился ли словарный запас. В-третьих, важно видеть, как растёт самостоятельность: могут ли ребята без посторонней помощи подготовить рабочее место, выбрать нужный инструмент, проверить заземление швейной машины. И, наконец, нужно смотреть, как меняется поведение: охотнее ли ребята берутся за новые задания, меньше ли отвлекаются, не теряются ли при сбоях и пытаются ли сами их исправить.

Серьёзное значение имеет и практика на реальных предприятиях, когда студенты проходят производственную практику или стажировку. В таких условиях они видят, как устроен рабочий процесс за пределами техникума, учатся взаимодействовать с другими специалистами. Это зачастую лучший способ социальной адаптации: человек с умственной отсталостью перестаёт чувствовать себя «лишним» в обществе, осознаёт, что у него есть конкретные профессиональные навыки и он может применять их в реальных условиях. Такого рода сотрудничество

образовательных учреждений с обувными фабриками или мастерскими открывает перспективы дальнейшего трудоустройства и помогает стать полноценным участником трудового коллектива.

Подводя итоги, стоит отметить, что сочетание коррекционных методов (активных упражнений, развивающих логическое мышление и речь) с систематической практикой в мастерских, использованием наглядности и детальных инструкций, а также с позитивным эмоциональным фоном даёт хорошие результаты.

Подростки с умственной отсталостью при грамотном сопровождении усваивают достаточно сложные для них умения, овладевают навыками сборки обуви, учатся дисциплине, ответственности, а главное – видят для себя реальную возможность дальнейшей самостоятельной жизни и работы. При этом педагог должен непрерывно совершенствовать свою методику, смотреть, какие приёмы срабатывают эффективнее, как адаптировать методическую базу под особенности конкретной группы, какие формы занятий предпочитают обучающиеся.

В перспективе следует развивать учебно-материальную базу, оснащать мастерские современной техникой, а иногда и специальными адаптированными устройствами, позволяющими безопасно и качественно работать ребятам с разным уровнем интеллектуальных и физических возможностей. При необходимости можно внедрять элемент компьютерных технологий (цифровые учебные пособия, видеоинструкции), но с тем расчётом, чтобы такие ресурсы не перегружали обучающихся, а наоборот помогали им видеть и повторять действия в удобном темпе. Важно и дальше налаживать контакты с работодателями, разрабатывать учебно-производственные программы, взаимодействовать с социальными службами, чтобы выпускники с умственной отсталостью не оставались без поддержки при выходе на рынок труда.

Таким образом, профессия 18213 Сборщик обуви может стать надёжным шагом к социальной и трудовой интеграции людей с умственной отсталостью, если обучение будет вестись на основе тщательно продуманной коррекционно-педагогической системы. Практико-ориентированные занятия, наглядность, пошаговые инструкции, регулярные коррекционные упражнения и поддерживающая среда формируют необходимые компетенции и повышают уверенность обучающихся в своих силах. В результате они способны не только успешно пройти курс теоретической и производственной подготовки, но и продолжить работать в обувной отрасли, внося свой вклад в производство и полноценно участвуя в жизни общества.

Список использованных источников и литературы

1. Ерошина, Г. Ю., Козлова, Л. В. Наглядность как средство эффективного усвоения учебного материала на уроках труда в школе VIII вида / Г. Ю. Ерошина, Л. В. Козлова. – Журнал коррекционная педагогика № 5 (17). – 2006.
2. Кулешова, Г. П. Как обучать профессии учащихся с нарушениями интеллекта / Г. П. Кулешова : Издательство «Арки». – 2016.
3. Скакун, В. А. Методика преподавания специальных и общетехнических предметов / В. А. Скакун. – Москва : Издательский центр «Академия», 2016.

Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС во время адаптационного периода в первом классе

Лыкова Мария Сергеевна,
тьютор,
e-mail: mar.lickova@yandex.ru
Чернова Анастасия Леонидовна,
учитель,
e-mail: orek-anastasiya@mail.ru
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья № 13 г. Кирова»,
г. Киров

Интеграция в школьную жизнь представляет собой сложный адаптационный процесс для каждого ребёнка, требующий мобилизации когнитивных и эмоциональных ресурсов. В особенности это касается детей с особыми образовательными потребностями, среди которых значительную долю составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Для таких детей особенно важно сохранить возможность обучения в коллективе сверстников, поскольку это способствует их социальному развитию и интеграции в общество.

В данном контексте роль тьютора становится незаменимой. Тьютор – это специалист, который помогает ребёнку адаптироваться к новым условиям, ориентироваться в социальной среде и справляться с возни-

кающими трудностями. Благодаря поддержке тьютора дети с РАС могут не только преодолевать первоначальные сложности, но и постепенно развивать навыки самостоятельности и социальной компетентности.

Адаптация ребенка с расстройствами аутистического спектра к школьной среде представляет собой сложный психофизиологический процесс, требующий мобилизации когнитивных, эмоциональных и поведенческих ресурсов. В отличие от нейротипичных сверстников дети с РАС демонстрируют повышенную чувствительность к изменениям и неопределенности, что затрудняет их интеграцию в коллективные формы обучения.

Создание комфортной образовательной среды является ключевым фактором успешной адаптации. Одним из важнейших аспектов является соблюдение стабильного распорядка дня, минимизирующего когнитивную и эмоциональную нагрузку на ребенка. В первые 2-8 недель обучения рекомендуется избегать резких изменений в расписании, чтобы минимизировать стрессовые факторы и облегчить процесс адаптации.

Для повышения предсказуемости и снижения тревожности рекомендуется использование визуальных расписаний, структурирующих последовательность событий. Визуальные расписания должны быть доступны как в образовательной среде, так и в домашних условиях, что обеспечит ребенку возможность планировать свою деятельность и минимизировать чувство неопределенности.

Эффективная адаптация детей с РАС требует комплексного подхода, включающего психологическую поддержку, специализированное педагогическое сопровождение и создание адаптивной образовательной среды.

Нежелательное поведение у детей с расстройствами аутистического спектра представляет собой сложные формы реактивности, которые могут быть вызваны различными внешними раздражителями. К таким раздражителям относятся конкретные слова, действия и другие стимулы, которые могут вызывать у ребенка состояния повышенного эмоционального напряжения и стресса. Для более глубокого понимания механизмов возникновения и проявления нежелательного поведения рекомендуется использовать метод систематического наблюдения.

Ведение дневника наблюдений позволяет фиксировать все случаи нежелательного поведения, а также анализировать предшествующие им обстоятельства. Это дает возможность выявить триггеры, которые могут вызывать «вспышки» негативного поведения, и разработать стратегии их предотвращения. Такой подход позволяет не только минимизировать

вероятность возникновения нежелательного поведения, но и создать более предсказуемую и безопасную образовательную среду для ребенка.

Нежелательное поведение у детей с РАС можно определить как реакции, не соответствующие социальным нормам и ожиданиям, которые часто являются неожиданными для окружающих. Эти реакции могут проявляться в различных формах, включая крик, самоагрессию и аутоагрессию. Понимание механизмов возникновения такого поведения и использование систематического подхода к его анализу являются ключевыми для эффективной коррекции и адаптации детей с РАС в образовательной среде.

Обучающиеся с РАС демонстрируют специфические реакции, такие как отказ от посещения определенных помещений, проявление дискомфорта в обычных ситуациях, импульсивное бегство, агрессивные действия, крики, метания и разрушение предметов. Это не только нарушает их адаптацию в школе, но и создает препятствия для учебного процесса и взаимодействия с другими детьми.

Основная задача заключается в предотвращении или быстрой коррекции нежелательного поведения, обеспечивая спокойствие ребенка. Для этого необходимо применять научно обоснованные методы и стратегии, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребенка.

Справиться с уже возникшим поведенческим кризисом крайне сложно. В состоянии аффекта ребенок с РАС становится недоступным для внешних стимулов, его невозможно отвлечь или успокоить. В таких ситуациях эффективным подходом является тактильное взаимодействие, например, крепкое объятие, которое помогает ребенку почувствовать себя в безопасности и перейти в более спокойное состояние. Это становится возможным при наличии установленного эмоционального контакта. Однако такие кризисы травмируют как самого ребенка, так и окружающих, вызывая стресс.

Аффективные срывы у детей с РАС не возникают спонтанно – они являются результатом накопленного напряжения, связанного с эмоциональным и физическим переутомлением. Понимание и своевременное распознавание признаков утомления или ухудшения самочувствия ребенка позволяет предотвратить кризис. Это может включать переключение на менее интенсивную деятельность или предоставление возможности для отдыха.

Таким образом, комплексный подход к управлению поведением, включающий профилактику кризисов и использование эмоционально поддерживающих стратегий, способствует созданию благоприятной образовательной среды для детей с РАС.

Стереотипные действия и увлечения у детей с расстройствами аутистического спектра выполняют функцию психологической адаптации и саморегуляции. Эти повторяющиеся поведенческие паттерны могут служить не только способом справиться с эмоциональным напряжением, но и источником удовольствия, стимулирующим активность ребёнка.

Стремление к аутостимуляции может рассматриваться как адаптационный механизм, который со временем способен ослабевать по мере интеграции ребёнка в школьную среду и расширения его взаимодействия с окружающим миром. В этом контексте важно не противодействовать стереотипиям, а иногда даже использовать их для налаживания контакта с ребёнком.

Для формирования структурированного и предсказуемого образовательного процесса у детей с расстройствами аутистического спектра применяется методика использования карточек с алгоритмами действий. Такие карточки визуализируют последовательность выполнения учебных задач и служат инструментом для повышения адаптационных способностей ребёнка.

В рамках данной методики используется карточка «Сначала-потом», которая состоит из двух разделов: «Сначала» и «Потом». В разделе «Сначала» фиксируется действие, которое ребёнок должен выполнить в рамках учебного процесса, а в разделе «Потом» размещается визуальное изображение стимула, который служит подкреплением за успешное выполнение задания.

На начальных этапах обучения в разделе «Сначала» размещаются простые действия, такие как «сесть», «открыть пенал», «достать ручку (карандаш)», что способствует формированию базовых навыков самоорганизации. В разделе «Потом» помещается изображение предпочтительного для ребёнка объекта, например, игрушки или лакомства.

По мере адаптации ребёнка к учебной среде и развития его навыков содержание карточки «Сначала» усложняется, включая более сложные учебные задачи, такие как «урок». В разделе «Потом» также происходит постепенное усложнение стимулов, что способствует расширению спектра подкрепляющих факторов и повышению мотивации к обучению.

Для усиления мотивации и закрепления стереотипов школьного поведения вводится система жетонов. Каждый жетон выдается за правильно выполненное задание. При наборе определенного количества жетонов (2-3 на начальных этапах, 5-7 на последующих) ребёнок получает выбранный предмет-поощрение. При проявлении нежелательного

поведения жетон изымается, от ребёнка требуется выполнение задания для его возврата.

Эти методы способствуют формированию устойчивых навыков самоорганизации, облегчают адаптацию к школьной среде и снижают уровень стресса. Привычный порядок действий становится для ребёнка основой для накопления и использования социальных и бытовых навыков.

Задачи и функции, стоящие перед тьютором во время сопровождения обучающихся с РАС во время их адаптации:

1. Установление доверительных отношений с обучающимся с РАС.

На этапе адаптации обучающихся с расстройствами аутистического спектра одной из приоритетных задач тьютора является формирование доверительных отношений с учеником. В процессе установления контакта необходимо учитывать высокую вероятность возникновения нежелательного поведения (аутоагрессии, крика, самоагрессии) при прямом и настойчивом обращении к обучающемуся с РАС.

Для минимизации рисков и обеспечения успешного взаимодействия рекомендуется использовать тактичную и ненавязчивую стратегию. Это обусловлено повышенной сенсорной чувствительностью, характерной для данной категории обучающихся, которая может проявляться в гиперреактивности или гипореактивности на различные стимулы (свет, цвет, звуки, тактильные ощущения и т.д.)

Также необходимо учитывать избирательность в сенсорной среде, характерную для данной категории обучающихся. Излишнее стремление к её коррекции может привести к усилению социальной изоляции ребенка. Поэтому важно находить баланс в общении, принимая во внимание «правила» обучающегося, чтобы создать условия для его социализации.

В случаях, когда обучающийся с РАС не может взаимодействовать на привычных условиях, рекомендуется адаптировать образовательный процесс, подстраиваясь под его сенсорные предпочтения. Это может способствовать установлению более продуктивного контакта и расширению социальных навыков.

Таким образом, при построении коммуникативного взаимодействия с обучающимися с РАС целесообразно применять индивидуальный подход, учитывающий их уникальные сенсорные особенности.

2. Помощь в организации школьной жизни обучающегося с РАС: обеспечение безопасности.

В начальный период адаптации детей с расстройствами аутистического спектра к школьной жизни наблюдается повышенная склонность

к попаданию в опасные ситуации. Это обусловлено непривычностью и непредсказуемостью условий, которые вызывают у детей состояние эмоционального и физического дискомфорта, а также могут спровоцировать нежелательное поведение, в том числе ауто- и самоагрессию.

Для минимизации стрессовых факторов и снижения уровня напряжения целесообразно применять методы сенсорной интеграции, включая сенсорные игры и посещение сенсорной комнаты. К таким методам относятся массаж с использованием массажных шариков, ходьба по массажному коврику и пребывание в сухом бассейне.

По мере формирования у детей с РАС устойчивых паттернов поведения и адаптации к распорядку школьной жизни вероятность их попадания в опасные ситуации существенно снижается.

3. Как вовлечь ребенка с РАС в коммуникацию.

Интеграция ребёнка с расстройствами аутистического спектра в процесс речевой коммуникации осуществима даже при тяжёлых формах заболевания. Начало этого процесса совпадает с моментом, когда ребёнок начинает воспринимать обращённую к нему речь и проявляет эмоциональную реакцию на вербальные стимулы.

Для эффективного взаимодействия необходимо создание условий, при которых ребёнок сможет реагировать на речевой комментарий взрослого. Это предполагает использование адаптивных коммуникативных стратегий, включая обращение к ребёнку «как к маленькому», с предоставлением ему пауз для ответа.

В рамках такого подхода даже дети с ограниченными речевыми возможностями могут постепенно расширять свой вклад в коммуникацию, дополняя речь взрослого.

Автономная речь ребёнка с РАС, не всегда соответствующая контексту ситуации, может быть адаптирована и наделена коммуникативным смыслом. Взрослый демонстрирует понимание даже в случаях, когда стереотипные фразы ребёнка кажутся лишёнными смысла. Это способствует установлению более глубокого коммуникативного контакта.

Для интеграции ребёнка с расстройствами аутистического спектра в социальное взаимодействие целесообразно применение стратегии совместного решения коммуникативных задач в повседневной жизни. Например, можно инициировать совместное выполнение таких коммуникативных актов, как приветствие и прощание, приглашение, просьба и отказ.

На начальном этапе ведущую роль в коммуникации играет взрослый, который активно использует речевые конструкции. В дальнейшем пред-

полагается, что ребёнок начнёт повторять и имитировать речевые модели, что будет способствовать развитию его коммуникативных навыков.

4. Помощь в формировании социально-бытовых навыков.

У детей с расстройствами аутистического спектра часто наблюдаются дефициты в сфере навыков самообслуживания, которые сформированы в домашних условиях, но сложно актуализируются в школьной среде. Это обусловливает необходимость комплексной педагогической и психологической поддержки для адаптации ребёнка в условиях школьного быта.

В рамках образовательной практики перед педагогами стоит задача не только обеспечения ухода за детьми, испытывающими трудности в самообслуживании, но и последовательного формирования у них автономности и компетентности в бытовых ситуациях. Требуется поэтапное развитие навыков, включая такие действия, как снятие верхней одежды при посещении школы и одевание при уходе из неё.

В процессе формирования навыка необходимо обеспечить адаптивную поддержку, которая позволит ребёнку выполнить свою задачу с минимальными усилиями, но требующими некоторой активности с его стороны. При работе с детьми с расстройствами аутистического спектра важно учитывать их склонность избегать преодоления трудностей. Поэтому требуется индивидуальный подход к определению степени необходимой помощи в каждой конкретной ситуации.

Цель состоит в том, чтобы ученик, независимо от объёма своего вклада, ощущал общий успех и позитивное завершение задачи, что способствует формированию у него чувства удовлетворённости и уверенности в своих силах: «мы достигли результата», «всё прошло успешно».

5. Помощь обучающемуся с РАС на уроке.

Для организации учебной деятельности детей с РАС требуется дополнительная индивидуальная поддержка, особенно на начальных этапах обучения. Такая поддержка помогает ребенку освоить базовые учебные навыки и предотвращает социально неприемлемое поведение, которое может мешать работе класса. По мере адаптации ребенка к школьной жизни и освоению учебного процесса потребность в индивидуальной поддержке снижается.

В рамках тьюторского сопровождения на уроке мы используем:

1. Словесную подсказку, когда обучающийся отвлекся или не услышал инструкцию педагога (на ушко или в полголоса повторяем инструкцию, даем прямую словесную подсказку – какой материал взять или какое задание выполнять).

2. **Направляющую помощь**, когда у обучающего возникают затруднения в определении средств, способов деятельности – в определении первого шага и последующих действий (жестом указываем, с чего начать или какой материал использовать).

На начальных этапах образовательного процесса не рекомендуется настаивать на фиксации объекта центральным зрением у детей с расстройствами аутистического спектра при выполнении мануальных задач, таких как рисование или письмо. Зачастую эти дети предпочитают использовать периферическое зрение для выполнения указанных действий. Кроме того, нецелесообразно стремиться к полному подавлению стереотипных движений, поскольку они могут выполнять адаптивную функцию, способствуя снижению тревожности или компенсации усталости.

6. Работа тьютора в сенсорной комнате.

В контексте коррекции психоэмоционального состояния детей с расстройствами аутистического спектра применяется методика использования сенсорной комнаты, обеспечивающей интенсивную мультисенсорную стимуляцию с целью купирования проявлений усталости и напряжения. Однако следует отметить, что применение сенсорной комнаты может способствовать решению лишь ситуативных проблем дискомфорта, не оказывая прямого влияния на коррекцию поведенческих установок и социальное развитие ребёнка с РАС. Более того, существует риск закрепления новых форм механической стереотипии в ответ на сенсорные стимулы.

Тем не менее, при условии активного участия взрослого и интеграции сенсорного опыта в формат совместной деятельности сенсорная комната может быть адаптирована для целей развивающего воздействия на ребёнка с РАС. Например, «сухой бассейн» может быть трансформирован в метафорическое «волнующееся море», в контексте которого взрослый и ребёнок могут совместно «плавать» и «ловить рыбок», что способствует превращению сенсорного удовольствия в структурированную игровую деятельность.

Совместно осмысленные сенсорные стимулы теряют свою способность вызывать интенсивное эмоциональное вовлечение у ребенка, однако они способствуют поддержанию и укреплению его эмоционального взаимодействия и игровой активности.

7. Взаимодействие с семьей ребенка с РАС.

Для установления и поддержания эмоционального контакта с ребенком, страдающим расстройством аутистического спектра необхо-

димо глубокое понимание его индивидуальных особенностей, предпочтений, фобий и источников дискомфорта. Важным аспектом является также знание его пищевых привычек, бытовых и социальных навыков. Это требует не только начального этапа взаимодействия с родителями, но и постоянного мониторинга, что позволяет получать актуальную информацию о состоянии ребенка вне образовательной среды. Такой подход обеспечивает комплексное представление о его потребностях, проблемах и успехах, что способствует более эффективному выстраиванию коррекционно-развивающей работы.

В свою очередь, родители (законные представители) учащихся с РАС должны быть информированы о школьной деятельности своих детей. В конце учебного дня, передавая ребенка родителям, мы уделяем им внимание, предоставляя информацию о событиях, произошедших в школе. Эта информация также передается через учителя. Для ребенка с РАС важно услышать этот рассказ, поскольку часть положительных данных сообщается непосредственно ему, что является его похвалой и помогает осмыслить и связать воедино все события дня. Эта практика облегчает школьную адаптацию ребенка и способствует формированию целостного восприятия его школьной жизни.

Ученики с ОВЗ тоже могут быть успешными

Медведева Надежда Владимировна,
педагог-психолог, учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов № 60»,
г. Киров, e-mail: nadegdavm@mail.ru

Ваш ребенок учится в школе, но у него не все получается. Вам предлагают оформить статус ОВЗ и обучаться в общеобразовательном классе по адаптированной программе. Такое обучение является инклюзивным.

Инклюзивное обучение – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразова-

тельном учреждении. Это нерадостная новость для родителей, но хорошая возможность выйти из состояния неуспешного ученика. Самое главное – принять ребенка таким, какой он есть, любить его и помогать ему. Много хлопот по подготовке к школе, хотя эти хлопоты приятные, но надо помнить о трудностях и сложных моментах.

Трудности адаптации начинаются с первых дней обучения по адаптированной программе.

Адаптация – в переводе с латинского обозначает «приспособление». Психологи выделяют два вида адаптации: физиологическую и социальную. Физиологическая – это совокупность реакций, обеспечивающих приспособление организма к изменению окружающих условий. Социальная –процесс активного приспособления личности к меняющейся социальной среде.

Школьная адаптация включает оба вида и зависит от уровня развития познавательной и эмоционально-волевой сфер[1, 70-71]. Познавательная сфера включает следующие психические процессы: восприятие, память, мышление и внимание. В эмоционально-волевой сфере обращаем внимание на регулятивные, личностные универсальные учебные действия, тревожность и тревогу ученика, настроение, энергетику и самооценку.

Психологи говорят о трех видах самооценки: завышенной, заниженной и адекватной. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности и допускают ошибки, промахи, что отрицательно сказывается на результате. Заниженная самооценка влияет на достижения человека в будущем. Адекватная – позволяет раскрыть внутренний потенциал человека и даёт возможность дальнейшего роста [2, 200-201].

Кроме этого у ребенка должная быть хорошо развита образная память [3, 22-25]. Она позволяет запоминать большой объем материала с минимальными затратами, легко вспоминать учебные задания и долго сохранять информацию в памяти. Необходимо научить мыслить ребенка, поскольку мышление является главным показателем речевого развития. А если возникнут проблемы, то на помощь придет школьный логопед.

На логопедических занятиях большой интерес вызывают компьютерные логопедические игры, которые развивают слуховую и зрительную память. Кинезиологические упражнения позволяют развивать мелкую моторику, а мелкая моторика развивает отдельные центры коры головного мозга.

Кинезиология – наука о развитии головного мозга через движения [5]. Пальчиковая гимнастика – составная часть этой науки. Кинезиоло-

гические игры и упражнения тренируют движения пальцев рук, вырабатывают ловкость, умение управлять своими движениями, а затем влияют на развитие мозговых структур. Во многих играх и упражнениях требуется участие обеих рук, что дает возможность ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т.д.

Для успешного обучения детей в школе необходимо развитие познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения и внимания. Ученые, изучающие деятельность головного мозга, отмечают большое стимулирующее значение функции руки. Уровень развития познавательной деятельности находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Российский физиолог, доктор медицинских наук М. М. Кольцова пришла к заключению, что речевые области формируются под влиянием кинестетических импульсов от пальцев рук.

Таким образом, совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и вследствие этого –развитию речевых функций.

Что же еще поможет в адаптации при инклюзивном обучении? Есть три условия, при которых любой ребенок может стать успешным: надо внимательно слушать учителя на уроке, приносить все школьные письменные принадлежности, каждый день учить уроки. Кроме этого родителям необходимо приучать ребёнка к дисциплине. Ученик должен самостоятельно и быстро собирать портфель. Для этого можно предложить игру «слепой ученик», т.е. собираем портфель с закрытыми глазами; учить детей быстро раздеваться и одеваться по времени, как в армии, но в игровой форме. Каждое утро напоминать, чтобы ребёнок был внимательным на уроке, слушал учителя, запоминал материал, выполнял как классные, так и домашние задания. Первое время необходимо учить уроки вместе с ребёнком, подбадривая его, но не нужно делать уроки за него. А если что-то не получается, родителям не стоит не отчаиваться – на помощь придет школьный психолог.

Педагог-психолог проводит в школе коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие мотивации и познавательной деятельности.

В школе у ребенка формируются коммуникативные навыки, которые направлены на умение слушать одноклассников, уступать им, отстаивать свое мнение, увлекать игрой и четко обговаривать правила. А если ученик задира и забияка – это не страшно. На помощь придет социальный педагог, который разберется в школьной конфликтной ситуации

и постарается помирить детей (медиация – примирительные технологии) [4, 524].

Библиотекарь научит школьника пользоваться книгами и ресурсами интернета, выбирать литературу, обращаться с просьбами к сотруднику библиотеки, вовремя сдавать прочитанные книги и журналы.

В нашей школе работает детский дневной медицинский стационар «Здоровье», который возглавляет опытный врач-психотерапевт Рычкова Наталья Валерьевна. К ней обращаются родители с психологическими и психиатрическими проблемами, неврозами, тревожными состояниями, с проблемами в поведении детей и т.д. После медикаментозного сопровождения ученики становятся спокойнее, уравновешеннее и эмоционально стабильнее.

Такой комплексный подход всех специалистов позволяет всесторонне развивать современных школьников с ОВЗ.

Разработка эффективных мер по укреплению здоровья обучающихся имеет исключительное значение для современной общеобразовательной школы. И это не случайно. В контексте личностно-ориентированного подхода образования основой для разработки содержания, форм и методов этого направления стали идеи ученых:

- этапного комплексного развития личности (В.В. Давыдов и др.);
- личностно-ориентированного образования на основе дифференциации и индивидуализации (А. Г. Асмолов, В. Н. Андреев, Н. И. Алексеев и др.);
- формирования педагогической среды, способствующей самореализации личности (О. С. Газман, Н. Ф. Талызина, А. И. Шемшурина и др.)

МБОУ СОШ с УИОП № 60 г. Кирова является базовой площадкой Института развития образования Кировской области по работе с обучающимися с ОВЗ. Специалисты сопровождения данного учреждения помогают педагогам школы в разрешении сложным проблем в обучении и воспитании школьников с ограниченными возможностями здоровья. Наши учителя стараются принять, понять и поддержать учеников с ОВЗ. Счастье – это когда тебя понимают. Пусть каждый наш школьник будет самым счастливым!

Список использованных источников и литературы

1. Немов, Р. С. Психология. Словарь-справочник / Р. С. Немов. – Часть 1. Москва : Владос, 2004, 302 с.

2. Немов, Р. С. Психология. Словарь-справочник / Р. С. Немов. – Часть 2. Москва : Владос, 2004, 350 с.
3. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов : Учебное пособие. Москва : Владос, 1995, 521 с.
4. Булыко, А. Н. Большой словарь иностранных слов / А. Н. Москва : Мартин, 702 с.

Тьюторское сопровождение обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития

Мухачева Елена Викторовна,
тьютор, КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска,
г. Советск, e-mail:elena.mukhachewa@yandex.ru

Приспособление человека к новым условиям жизни, деятельности, к новым социальным ролям называется адаптацией. Время на адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), к школе зависит от индивидуальных особенностей конкретного ребёнка. Гораздо быстрее и легче адаптация протекает у тех детей, которые посещали дошкольные образовательные организации: детские сады, центры развития и др.

С самого начала школьного периода у младших школьников происходит формирование их нового личностного и социального статуса, связанного с практически полным изменением привычного образа жизни [1].

В это время дети привыкают к одноклассникам, к новым задачам и требованиям. Важная роль этого периода – вхождение детей в непривычную для них жизненную ситуацию – проявляется в том, что от благополучности его протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность дальнейшего пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению [5].

Основная задача тьютора в период адаптации младших школьников с ТМНР – обнаружить ресурсы и дефициты возникающих в процессе учёбы проблем, чтобы уже вместе с самим ребёнком найти пути реше-

ния. Несмотря на большое количество существующих диагностических методик для оценивания тех или иных критериев адаптации, можно сказать, что в работе тьютора главным методом будет являться наблюдение, которое должно быть дополнено медицинскими сведениями, личными данными о ребёнке и результатами диагностики.

Программа адаптации новичков в школе включает в себя комплексную оценку развития ребенка. Специалисты анализируют несколько ключевых аспектов: физические навыки (моторика), умение общаться и говорить, уровень познавательных способностей (когнитивное развитие), особенности поведения и навыки самообслуживания. Успех программы определяется постепенным уменьшением необходимости в помощи тьютора (помощника) по мере того, как ребенок становится более самостоятельным и активно взаимодействует со сверстниками и учителями.

Цель – обеспечить плавный переход ребенка к полноценной школьной жизни, минимизируя зависимость от дополнительной поддержки и максимизируя его социальную интеграцию в школьном коллективе. Другими словами, чем самостоятельнее становится ребёнок, тем меньше требуется вмешательства тьютора. Фокус постепенно смещается с индивидуальной поддержки на общение со сверстниками и взаимодействие с педагогами в рамках обычного учебного процесса.

Тьютор занимается проработкой и поиском решений тех задач, которые стоят перед ребёнком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школе. Для этого специалисту нужно уметь определять позитивные и негативные факторы, которые влияют на ребёнка, и правильно организовывать вокруг него предметно-развивающую среду [3]. Поэтому во время адаптации уделяется большое внимание индивидуальной работе; работе по формированию мотивации к взаимодействию с педагогом; вхождению в коллектив одноклассников; развитию социально-бытовых навыков; усвоению правил и норм поведения. Содержание деятельности тьютора по сопровождению ребёнка с ОВЗ в школе обусловливается многими факторами, в том числе:

1) учетом индивидуальных нарушений ребенка и их влиянием на развитие;

2) активностью ребёнка;

3) уровнем готовности отдельных педагогов и в целом школы к развитию инклюзивной практики;

4) степенью подготовки специалистов и всех педагогов малого педагогического коллектива класса;

5) заинтересованностью и участием родителей в образовательном процессе.

Наш опыт работы тьютором позволил выделить три ключевых этапа, каждый из которых сопряжен со своими специфическими трудностями и требует индивидуального подхода.

Первый этап, пожалуй, самый сложный, поскольку он закладывает фундамент дальнейшего обучения и социализации ребёнка. На этом этапе первостепенная задача – постепенно увеличивать уровень самостоятельности ребёнка в выполнении заданий. Это нелегкий процесс, требующий гибкого баланса между поддержкой и предоставлением свободы действий. Необходимо ненавязчиво направлять, подбадривать ребёнка, но при этом избегать чрезмерной опеки. Ключевым моментом здесь является разумная дозировка помощи. Излишняя забота, хотя и кажется проявлением доброты, на самом деле может навредить, развивая в ребёнке пассивность и нежелание прилагать собственные усилия для достижения цели.

Тьютор должен постепенно отходить от роли «спасителя», способствуя развитию самостоятельности и ответственности детей за результаты собственной работы. Параллельно с развитием самостоятельности необходимо работать над коммуникативными навыками ребенка. Важно помочь ребёнку наладить взаимодействие с учителем, а впоследствии – и с одноклассниками. Это требует не только педагогического мастерства, но и умения понимать и учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, его темперамент, социальные навыки и уровень самооценки.

Некоторые дети с трудом контактируют со сверстниками из-за боязни отторжения или неумения выстраивать отношения. В таких случаях работа тьютора становится ещё более сложной и ответственной, поскольку требует особой чувствительности и глубокого понимания психологических нужд ребёнка.

Второй этап – постоянная диагностика и корректировка образовательного процесса. Он является самым продолжительным и требует максимального внимания к деталям. Здесь необходимо постоянно отслеживать успеваемость ребёнка, анализировать его сильные и слабые стороны, что включает в себя оценку не только академических достижений, но и развитие ребенка в интеллектуальной, коммуникативной и эмоциональной сферах.

На этом этапе проводится тщательная диагностика возможностей и ограничений ребёнка, выявление пробелов в знаниях и навыках. Полученные данные используются для корректировки индивидуальной обра-

зовательной программы с целью максимально эффективного развития потенциала ребёнка. Зачастую это требует тесного взаимодействия с учителями и родителями, а иногда – и с узкими специалистами: логопедами, дефектологами, психологами.

Необходимо постоянно адаптировать методики обучения, используя индивидуальный подход к каждому ребёнку. Изменение методик может быть обусловлено как недостатком знаний в определённой области, так и эмоциональным состоянием ребёнка.

Третий этап – этап информационной поддержки и сотрудничества. Он не менее важен, чем два предыдущих, поскольку эффективность тьюторского сопровождения во многом зависит от качественного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Это предполагает регулярное информирование родителей о прогрессе ребёнка, обсуждение возникших проблем и разработку совместных стратегий их решения.

Важным аспектом является своевременное оповещение о любых значительных изменениях в поведении или успеваемости ребёнка. Кроме того, тьютор должен незамедлительно обращаться за консультацией к ведущим специалистам, если это необходимо для эффективного решения возникших проблем.

Систематический мониторинг успеваемости, социализации и эмоционального состояния ребёнка – это ключевые компоненты успешной работы тьютора. Регулярное проведение анализа полученных данных позволяет корректировать образовательный процесс и достигать максимальных результатов в обучении и развитии ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому работа тьютора предполагает комплексный подход, требующий высокой квалификации, эмпирии и терпения [4].

Таким образом, главным критерием успешности и эффективности тьюторского сопровождения в адаптации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе, если это возможно при определенном статусе ребенка, является уменьшение его влияния при работе с с детьми или выход тьютора из системы.

Список использованных источников и литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник / Г. С. Абрамова. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва : Академический проект, 2001. – 704 с.

2. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья. – Казань : Издательство Казанского университета, 2017. – 46 с.
3. Борозинец, Д. В. Тьюторское сопровождение в адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе / Д. В. Борозинец. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 6 (401). – С. 266–268. – URL: https://moluch.ru/archive/401/88643/ (дата обращения: 30.04.2023).
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательский центр Академия, 2008. – 272 с.
5. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – Москва : Просвещение, 2012. – 160 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 284 с.

Специфические трудности детей с задержкой психического развития при изучении учебного предмета «Русский язык» в начальной школе и их преодоление

Мясникова Лариса Викторовна,
заместитель директора по учебной работе,
МБОУ «СОШ с УИОП №61»,
г. Киров, e-mail: lariok-m@yandex.ru

Нет плохих учеников – есть обстоятельства,
которые мешают им быть хорошими.
Е.Н. Емельянова (нейропсихолог)

Как показывает практика, основной контингент стойко неуспевающих учеников составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Все обучающиеся с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные

- недостаточными познавательными способностями,
- специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.),
- нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

Общими для всех обучающихся с ЗПР являются

- в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций,
- замедленный темп,
- неравномерное становление познавательной деятельности,
- трудности произвольной саморегуляции.

Достаточно часто у обучающихся отмечаются нарушения

- речевой и мелкой ручной моторики,
- зрительного восприятия и пространственной ориентировки,
- умственной работоспособности и
- эмоциональной сферы.

Недоразвитие данных процессов приводит к трудностям в овладении младшими школьниками учебного предмета «Русский язык», в частности, в овладении навыком письма (табл. 1)

Таблица 1.

Возможные психологические причины	***Трудности, которые младшие школьники с ЗПР испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку***
Низкий уровень развития психомоторной сферы: - несформированность зрительно-двигательных координаций; - недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки; - недостатки в развитии микромоторики.	*Недостаток формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма:* - нестабильность графических форм (по высоте, ширине, наклону букв); - отсутствие связных движений при письме, «печатание» букв; - плохой, небрежный почерк; - очень медленный темп письма; - сильный тремор (дрожание руки), проявляющийся в дополнительных штрихах, дрожащих линиях; - слишком большое напряжение руки при письме (сильное надавливание), либо слишком слабый нажим.

Возможные психологические причины	***Трудности, которые младшие школьники с ЗПР испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку***
Несформированность пространственных представлений. *Недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза и фонетико-фонематического восприятия.* *Недостатки в развитии познавательных процессов:* • недостаточность зрительного анализа; • недостаточность развития мыслительной деятельности; • недостатки в развитии памяти; • недостаточное развитие у ученика процессов произвольного внимания.	*Недостаток формирования когнитивного компонента (процессы познания, мышления, восприятия, внимания) навыков письма:* • замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, • пропуски букв при письме, • недописывание слов и предложений, • замена и удвоение слогов, количественные ошибки при написании букв; • трудности понимания слов, сходных по звуковому составу, искажение смысла слов; • неправильное письмо похожих по начертанию букв; • тугодумость.
Несформированность процессов самоконтроля и саморегуляции.	*Недостаток в формировании регуляторного компонента (мотивация и волевые усилия) навыков письма, чтения:* • неумение обнаруживать свои ошибки; • возрастание количества ошибок к концу работы; • выполнение требований учителя не в полном объеме, • трудности с формированием двигательного навыка письма, • медленный темп письма.
Особенности темперамента учащихся, отражающего своеобразие природной организации их нервной системы.	*Трудности, обусловленные их индивидуально-типологическими особенностями:* • пропуск букв, слогов, недописывание слов и предложений (вследствие того, что ученик-флегматик торопится, чтобы не отстать от класса);

Возможные психологические причины	*Трудности, которые младшие школьники с ЗПР испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку*
	• медленный темп письма; • невыполнение письменных заданий в полном объеме при ограничении времени, отведенного на работу; • замедленное протекание умственной деятельности.

Дети, испытывающие трудности обучения, требуют особого внимания учителя. Обучение школьников с ЗПР должно носить коррекционно-развивающий характер и строиться с учетом их особенностей.

Требования к планируемым результатам овладения учебного предмета «Русский язык» детьми с ЗПР освещены в «Федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», утверждённой приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 г. № 1023.

Предметные результаты:

- формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;
- формирование интереса к изучению родного (русского) языка;
- овладение первоначальными представлениями о правилах речевого этикета;
- овладение основами грамотного письма;
- овладение обучающимися коммуникативно-речевыми умениями, необходимыми для совершенствования их речевой практики;
- формирование позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;
- использование знаний в области русского языка и сформированных грамматико-орфографических умений для решения практических задач.

«Если обучение предмету построено с соблюдением специальных дидактических принципов, предполагает использование адекватных методов и конкретных приемов, то у обучающегося с ЗПР пробуждается интерес к языку, желание овладеть письмом и чтением, совершенствует-

ся связное (в том числе учебное) высказывание, расширяется словарный запас, проявляются возможности осознания своих затруднений и соответствующие попытки их преодоления».[1]

Помочь конкретному ребенку невозможно без понимания определенных трудностей, которые у него возникают. А это требует от педагога умения распознать типичные трудности, вызванные неуспеваемостью, и оказать конкретную помощь (табл. 2)

Таблица 2.

Классификация трудностей	***Рекомендации по преодоление неуспеваемости, устранение дефектов за счет корректировки и развития тех или иных психических функций***
Трудности формирования двигательного компонента письма (неровность линий, длительное становление почерка, замедленный темп письма)	Методика формирования двигательного навыка письма (В. В. Оппель). Специальные упражнения**:** Упражнения направлены на восстановление способности удерживать в руке ручку или карандаш, манипулировать с ними пальцами вне процесса письма. Ритмический теппинг**.** Упражнения направлены на тренировку способности удерживать строку, регулировать направления, амплитуду движений на письме. Тактированное письмо. Позволяет добиться чёткости, плавности, ритмичности и ускоренного темпа. Ритмизация письма начинается с тактирования элементов букв, потом тактируются буквы, затем слоги, слова. Упражнения для развития мелкой моторики (шриховка, рисование, раскрашивание, плетение, лепка, конструирование). *Не торопить такого ученика (он будет работать медленнее других).*
Трудности овладения письмом (замены, пропуски, смешение букв, сходных по начертанию, недописывание, перестановки, слияние слов и т.п.)	Чтобы ребенок грамотно писал, нужно, чтобы работали все зоны головного мозга. Алгоритм грамотного письма. 1. Учитель читает предложение так, как обычно читают в классе. 2. Учитель читает предложение так, «как пишется»: четко проговаривая каждый звук.

[1] *«Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», утверждённая приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 г. № 1023*

Классификация трудностей	***Рекомендации по преодоление неуспеваемости, устранение дефектов за счет корректировки и развития тех или иных психических функций***
	3. Ученик проговаривает предложение так, «как пишется». 4. Учитель читает предложение по частям (обычным образом), а ученик пишет синхронно, проговаривая. 5. Первая проверка: ученик проверяет, читая вслух, помогая себе ручкой, «Не торопиться!». Цель – прочитать то, что написано. 6. Вторая проверка: доказать, вслух назвать каждую букву, которая требует доказательства, и подчеркнуть ее. Использовать методы орфографического чтения и комментированного письма. *Дети нуждаются в помощи логопеда.*
Трудности при оформлении предложений при письме (не ставят точку, пишут предложение со строчной буквы, нарушение связи слов и т.п.)	Работа с деформированным текстом. Найти ошибки в неправильно составленных предложениях, используя игровой сюжет.
Трудности овладения грамотным письмом (орфографические ошибки при хорошем знании правил; не могут запомнить написание словарных слов)	Регулярные минутки чистописания, включающие задания, направленные на развитие орфографической зоркости. Применение разных форм и приёмов предупреждения затруднений учащихся (проговаривание трудных для написания слов, различные виды диктантов, составление схем-опор, алгоритмов, таблиц правил и т.д.). При подготовке учащихся к написанию творческих работ уделять внимание не только содержанию и речевому оформлению текстов, но и словарно-орфографической работе. *Орфографическое проговаривание слова.*

Классификация трудностей	***Рекомендации по преодоление неуспеваемости, устранение дефектов за счет корректировки и развития тех или иных психических функций***
Трудности в усвоении новых знаний	Визуализировать и запомнить информацию может помочь использование иллюстраций, схем, диаграмм и графиков. Выполнение заданий с опорой на образец, то есть заданий репродуктивного характера. Игровая ситуация. Многократное, поэтапное повторение, возвращение к пройденному материалу. Повторение материала с помощью карточек или игр.
Трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы	*Не торопите неуспешного ребенка.* Если он не успевает делать задания вместе со всеми, попробуйте давать индивидуальные задания на карточке.

Таким образом, на уроках русского языка детям с ЗПР нужно уделять особое внимание, ориентируясь на индивидуальный, дифференцированный подход с привлечением специальных методов работы с ними. Учителю необходимо создать специальные психолого-педагогические условия образовательного процесса.

Из опыта работы по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития

Невская Лилия Леонидовна,
учитель-дефектолог,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья пгт Опарино»,
пгт Опарино, Кировской обл., e-mail: shkola.mddi@mail.ru

Увеличение количества обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи специали-

стов разного направления деятельности и ведомств, ставит перед образовательной организацией задачу по развитию межведомственного взаимодействия для оказания квалифицированной комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения обучающихся регламентируется нормативными правовыми актами, утвержденными органами государственной и исполнительной власти разных уровней ведомств.

В филиале КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино, в пгт Мурыгино, обучаются воспитанники структурного подразделения Центра помощи детям «Надежда», а также получатели социальных услуг, проживающие в Мурыгинском доме-интернате «Родник». Все обучающиеся имеют статус «ребёнок-инвалид» или «инвалид».

Для получения образования обучающимися в образовательной организации создаются специальные условия:

1) обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с нарушением интеллекта, вариант 2;

2) разработка и реализация экспертной группой специальной индивидуальной программы развития с учётом психофизических особенностей и особых образовательных потребностей обучающегося;

3) использование специальных педагогических условий для получения образования в соответствии с адаптированной программой:

− организация и соблюдение охранительного режима;

− индивидуальный и дифференцированный подход в обучении и воспитании;

− использование дидактических материалов и средств наглядности, средств альтернативной и дополнительной коммуникации, отвечающим особым образовательным потребностям обучающегося;

− создание безбарьерной среды в учебном и внеучебном пространстве;

− обеспечение предоставления услуг ассистента (помощника) во время учебного процесса в части развивающего ухода и присмотра по сетевому договору с домом-интернатом и центром помощи детям;

− обеспечение тьюторского сопровождения при необходимости;

4) оказание психолого-педагогической помощи, включающей психолого-педагогическое консультирование участников образова-

тельного процесса и педагогическую коррекцию в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;

5) психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса, которое включает в себя работу психолого-педагогического консилиума филиала КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино с участием специалистов филиала: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, тьютора и специалистов социальной и медицинской службы в рамках сетевого межведомственного договора.

Указанные специальные условия создаются в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии и с учётом индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида и инвалида. Организуется психолого-педагогическое сопровождение психолого-педагогическим консилиумом филиала. Деятельность специалистов позволяет разработать основные направления комплексной работы по психолого-педагогическому сопровождению обучающегося, определить содержание и систему взаимодействия в команде.

Жизнь ребенка – развитие. Работа всех участников образовательных отношений, команды специалистов филиала школы, специалистов дома-интерната, структурного подразделения центра помощи детям направлены на то, чтобы выявить потенциал ребенка и помочь его раскрыть. Речь идет не о том, чтобы обучающиеся освоили академические знания и раскрыли свои таланты. Мы стремимся, прежде всего, помочь ребенку научиться понимать себя и окружающий мир, стать по возможности активным и самостоятельным. Для определения направлений, в которых будет развиваться ребенок, мы учитываем:

- его актуальные потребности;
- зону его ближайшего развития /абилитационный потенциал;
- необходимость профилактики возникновения вторичных нарушений, связанных с основным заболеванием.

Развитие особого ребенка подчиняется общим законам, изученным специальной педагогикой, дефектологией и психологией, но оно индивидуально. В наибольшей степени это касается развития детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Их сопровождение не может быть одинаковым и предполагает проведение диагностики, определение для каждого четких и конкретных целей развития и формирование индивидуальной программы работы с ним учителя, специалистов и близкого окружения. Эффективное психолого-педаго-

гическое сопровождение обучающихся может осуществляться только на основе межведомственного и междисциплинарного подхода.

Над достижением одной цели должны работать и специалисты, и сопровождающие, каждый в своей области на ежедневной основе. Специалисты психолого-педагогического профиля, осуществив диагностическую работу, понимают актуальный уровень психического развития ребенка, могут выстроить педагогический маршрут. Но не смогут добиться значимых результатов, если ребенок не удерживает самостоятельно позу, у него не компенсированы нарушения зрения и слуха, отсутствуют технические средства реабилитации, если страдает эпилепсией, и приступы не купируются. И только в случае совместной работы со специалистами медицинской и социальной службы возможно учесть все показания и противопоказания, компенсировать текущее состояние, продумать актуальную программу развития, адаптировать образовательную среду и реализовать качественное психолого-педагогическое сопровождение.

На основании всех сведений, определившихся в результате комплексной диагностики, намечается стратегия психолого-педагогического сопровождения. По итогу диагностической работы в распоряжении специалистов оказывается информация об актуальном уровне развития навыков ребенка, его потребностях, препятствиях в развитии.

Задача психолого-педагогического консилиума – объединить усилия специалистов всех профилей, чтобы оценить все доступные возможности и обеспечить слаженные действия в интересах ребенка, безопасные с точки зрения его физических возможностей и состояния здоровья. Психолого-педагогическая работа осуществляется для каждого на двух ступенях: во время учебного процесса в школе, занятий со специалистами и в рамках ежедневного, круглосуточного развивающего ухода.

В работе филиала КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино сложилась практика системы разработки и реализации индивидуального плана психолого-педагогического сопровождения обучающегося. На каждого ребенка-инвалида оформляется «Карта развития», где учитываются документы по организации обучения, психолого-педагогического сопровождения обучающегося. «Карта развития» отражает индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, особенности его психолого-педагогического сопровождения, динамику развития и коррекции нарушений развития в рамках освоения

специальной индивидуальной программы развития. Карта развития оформляется после принятия на психолого-педагогическом консилиуме решения о включении ребенка в систему психолого-педагогического сопровождения.

Структура «Карты развития»:

- титульный лист;
- опись документов в карте развития;
- согласие законного представителя на разработку и реализацию мероприятий психолого-педагогической реабилитации или абилитации ребенка-инвалида;
- выписка из ИПРА;
- заключение ПМПК;
- результаты первичной психолого-педагогической диагностики обучающегося;
- результаты углубленной психолого-педагогической диагностики обучающегося;
- коллегиальное заключение психолого-педагогического консилиума на начало учебного года;
- индивидуальный план психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида;
- индивидуальный учебный план на текущий учебный год;
- индивидуальное расписание на текущий учебный год;
- специальная индивидуальная программа развития на текущий учебный год;
- итоговая характеристика за текущий учебный год;
- коллегиальное заключение психолого-педагогического консилиума на конец учебного года с выводом по результатам психолого-педагогического сопровождения обучающегося за учебный год;
- портфолио обучающегося, которое формируется из видеоматериалов, фотографий продуктивной деятельности и ежегодно пополняется новым материалом.

Аналогично «Карта развития» на каждого обучающегося ведется в электронном формате в разделе «Психолого-педагогический консилиум филиала КОГОБУ ШИ ОВЗ пгт Опарино».

Разработанная внутри нашей образовательной организации структура «Карты развития» обучающегося отражает полную картину психолого-педагогического сопровождения детей разного возраста с учётом индивидуальных особых образовательных потребностей обучающегося с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Формирование толерантности у детей с нарушением интеллекта в условиях библиотечной среды

Новоселова Ольга Александровна,
библиотекарь,
КОГБУ для детей-сирот «ЦПД имени Г.С. Плюснина
с. Верховонданка Даровского района»,
с. Верховонданка, Даровского района», Кировской обл.,
e-mail: ver-internat@yandex.ru

Если я чем-то на тебя не похож, я этим вовсе
не оскорбляю тебя, а, напротив, одаряю.
Антуан де Сент-Экзюпери

Библиотеку не случайно с древности называют «аптекой для души», ведь общение с книгой способно раскрыть в детях всё самое лучшее. Организация чтения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) отличается своей направленностью на нормализацию нарушенных состояний и свойств личности. Корректирующее воздействие чтения проявляется в том, что чтение может восполнить недостаток образов и представлений. Это особенно важно для детей, которые в силу физических недостатков оторваны от общества сверстников и ведут замкнутый образ жизни. Условия библиотечной среды способствуют созданию доброжелательной атмосферы между воспитанниками, где дети могут обсуждать свою жизнь и чувства, где развита взаимная поддержка и культурно-досуговая деятельность.

Задачами библиотеки по формированию толерантности являются приобретение учащимися социальных знаний об одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе, формирование чувства милосердия.

Для развития толерантных качеств мы используем активные формы библиотечной работы, способствующие созданию доверительных отношений, помогающие росту самооценки у детей и приобретению навыков толерантного поведения.

Работа по формированию толерантности у детей с ОВЗ в коллективе осуществляется с помощью метода «сказкотерапии», который способствует формированию толерантного отношения к окружающим, развивает коммуникативные умения.

Сказка – удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития, который открывает детям путь постижения мира человеческих отношений. Понимание сказки и её содержания позволяет ребёнку распознать и обозначить собственные переживания, понять их важность и смысл [2, 3].

Всё вышеперечисленное определило разработку и реализацию программы по формированию толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Основным методом реализации задач программы является сказкотерапия. Занятия проводятся 1 раз в неделю по темам: «О добре и зле», «О честности и справедливости», «О милосердии и сострадании». По продолжительности – 1 час для ребят младшего и среднего возраста. Группы небольшие, по 6-8 человек. Формы работы разнообразные: «Круг доверия», «Свободный выбор места», «Свободный микрофон» и др. Часто используется музыка для создания положительного эмоционального фона. По необходимости для создания комфорта могут использоваться пледы, туристические коврики.

Занятие начинается с обсуждения и постановки проблемных вопросов, затем происходит активное освоение содержания сказки. Для проведения занятий используется приём «Рассказывание сказок». Рассказывать может сам ребёнок, либо библиотекарь. Используя приём «Беседы», побуждаем детей поделиться прочитанным, в беседах-диалогах интересно участвовать всем.

Следующая форма занятия – громкие чтения. Детям младшего и среднего возраста нравится слушать выразительное чтение библиотекаря, кроме этого мы используем аудиозаписи. Сочетание живого голоса, книги и общения создаёт необходимую ауру тепла и общности.

Этап обсуждения. Обсуждая произведение, дети определяют отношение автора к героям сказки, соглашаются с автором или нет, тем самым вырабатывают свои нравственные представления о добре и зле. Чтобы ощутить разницу между собственным восприятием книги и взглядом другого человека (режиссёра), а также с целью ознакомления с лучшими экранизациями сказок, организуется просмотр фильмов, поставленных по той или иной сказке.

Знакомство с такими произведениями, как Г. М. Цыферов «Одинокий Ослик», В. П. Катаев «Цветик-семицветик», П. П. Ершов «Конёк-горбунок», С. Т. Аксаков «Аленький цветочек», Г. Х. Андерсен

«Гадкий утёнок», «Стойкий оловянный солдатик», «Свинопас», «Дикие лебеди», «Снежная королева», «Чайник», А. С. Пушкин «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях», В. М. Гаршин «Сказка о Жабе и Розе» и др., способствует развитию этических чувств, доброжелательности, эмоциональной и нравственной отзывчивости ребят. Они учатся понимать чувства других людей и сопереживать им.

Занятия строятся на материале литературных произведений, текст которых должен соответствовать нескольким условиям: должен быть адресован детям соответствующего возраста, а жизненная ситуация, лежащая в основе сюжета, должна соответствовать жизненному опыту детей; мотивы поступков персонажей должны быть достаточно очевидны для ребёнка; герои должны найти выход из конфликтной ситуации, проявляя внимание и заботу, друг о друге; художественное произведение должно захватить читателя, вызвать у него эмоции.

Например, для младших воспитанников данным требованиям в полной мере соответствуют сказки Г. М. Цыферова, которые, по словам Г. Тумаковой, «учат детей наблюдать, удивляться, понимать человеческие отношения, воспитывают доброту и сердечность. Они учат понимать ту беспредельную красоту, которая царит вокруг нас».

Слушая сказку Г. М. Цыферова «Одинокий Ослик», в которой ставится проблема выбора проявления толерантных или нетолерантных качеств к героям, к их поступкам, маленькие читатели невольно начинают сочувствовать Ослику и одобрять Мышонка, готового стать Ослику другом. Осмысливая суть произведения, воспитанники приходят к выводу, что Ослик не сумел стать другом Мышонку, потому что дважды предал дружбу. Ослик перестал быть одиноким только тогда, когда сам стал заботиться о других.

Сказка читается детям до того момента, когда назревает конфликтная ситуация, и им предлагается самостоятельно придумать и записать окончание сказки. Цель задания – определить, видят ли дети конфликтную ситуацию и смогут ли предложить пути для её решения. Также прослеживается отношение учеников к героям сказки. Затем сказка дочитывается до конца, и ребята отвечают на вопросы о том, понравилась ли им сказка, чем понравилась, почему подружились Ослик и Мышонок и когда Ослик перестал быть одиноким.

Таким образом, такие вопросы затрагивают разные стороны читательского восприятия, способствуют осмыслению авторской позиции, дают возможность для обобщения прочитанного, а в ре-

зультате позволяют увидеть читательскую позицию ребёнка, его отношение к героям и их поступкам, к конфликту и возможности выхода из него.

В работе со старшеклассниками добавляется такая форма работы, как «Литературная гостиная». Для этого в библиотеке создаётся комфортная обстановка, проводится чтение и обсуждение художественных произведений при свечах. Переходим на более серьёзные произведения, развивающие толерантность: А. Г. Алексин «Чехарда», «Звоните и приезжайте», «Сигнальщики и горнисты»; В. К. Железников «Чучело»; Л. А. Кассиль «Будьте готовы, Ваше Высочество», «Великое противостояние»; В. П. Крапивин «Та сторона, где ветер», «Колыбельная для брата» и другие.

Подводя итог, заверяем, что принцип толерантности в библиотечной среде расширяет возможности для личностного самообразования детей, активного усвоения ими различных способов познавательной деятельности, открытия новых ситуаций для общения.

В процессе совместных мероприятий ребята учатся обсуждать проблему, слушать и слышать мнение своих сверстников, отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты путём переговоров, прислушиваться к мнению оппонента. В итоге они учатся признавать право любого человека быть «другим».

Таким образом, в условиях библиотечной среды возможна реализация поведенческих моделей толерантного отношения у воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников и литературы

1. Кленова, Н. В. Как воспитать толерантность [Текст] / Н. В. Кленова // Дополнительное образование. 2006. - № 3. – С. 17-22.
2. Особый ребёнок: потенциальные возможности обучения и развития средствами библиотеки: (выступления участников семинара; материалы Фестиваля-ярмарки детских библиотек Сибири) [Текст] / Обл. дет. б-ка им. А. М. Горького; Ин-т «Открытое общество»; сост. Е. Г. Смутнева. – Новосибирск, 2002. – 45 с.
3. Сказкотерапия [Текст]: метод. реком. Вып. 2 / Тамбовская обл. дет. б-ка; авт.-сост. В. В. Климова. – Тамбов, 2001. – 24 с.
4. Строганова, Л. В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности) [Текст] / Л. В. Строганова. – Москва : Педагогическое общество России, 2006. – 128 с.

Развитие тактильно-двигательного восприятия у детей до трёх лет в условиях Центра помощи детям «Надежда»

Петиганова Марина Николаевна,
учитель-дефектолог,
КОГБУ для детей-сирот «ЦПД «Надежда» г. Кирова»,
г. Киров, e-mail: petiganova96@mail.ru

В возрасте до трёх лет развитие ребенка идет очень быстрыми темпами. В этот период осваиваются основные движения и действия с предметами. Малышу необходимо усвоить определённый круг знаний о различных предметах, познакомиться с их цветом, формой, величиной, пространственным положением. Одним из направлений работы по стимуляции сенсомоторного развития является развитие тактильного и тактильно-двигательного восприятия **[3].**

Тактильно-двигательное восприятие представляет собой отражение целого комплекса качеств предметов, воспринимаемых человеком посредством прикосновения, ощущения давления, температуры, боли, а также положение их в пространстве. Они возникают в результате соприкосновения предметов с наружными покровами тела человека и дают возможность познать величину, упругость, плотность или шероховатость, тепло или холод, характерные для предмета [1].

Опыт показывает, тактильно-двигательное восприятие воспитанников Центра «Надежда» в возрасте до 3-х лет характеризуются слабым различением мышечных ощущений, что приводит к плохой координации. Отмечается скованность, неполный объем общих движений, недоразвитие мелкой моторики. А несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук отрицательно сказываются на развитии познавательной деятельности, затрудняет овладение культурно-гигиеническими, трудовыми, учебными, а также навыками самообслуживания. В обследовании окружающих предметов и объектов отсутствует планомерность, какой бы канал восприятия дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т.д.), а по результатам, соответственно, проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность в знаниях об окружающем мире. Кроме того, дети быстро устают, снижается их работоспособность.

Считаем, что только под влиянием специально организованных педагогических условий и коррекционно-развивающего обучения воспитанники могут научиться исследовать окружающие предметы и воспринимать

их в окружающей действительности доступными им способами, используя все анализаторы.

Исходя из этого, работа по развитию тактильно-двигательного восприятия дошкольников Центра «Надежда» включает:

- развитие положительных эмоций на прикосновения, поглаживания, щекотания, пальчиковые игры;
- развитие тактильной чувствительности в играх по физическому воспитанию с ползанием, передвижением босыми ногами по мягкой, шершавой, бугристой, тёплой, влажной и прочим поверхностям;
- развитие тактильной чувствительности в играх с предметами из разных форм и текстуры;
- обучение удерживанию, захватыванию предмета;
- обучение игровым действиям на материале твёрдых и мягких вкладок, мозаик, матрёшек и других игрушек;
- обучение играм с натуральными предметами;
- рисование пальчиками, ладошками, ножками.

Тактильные ощущения – одна из форм общения ребенка раннего возраста с окружающим миром. Они играют главную роль в его сенсорном развитии. Без них малыш не научится правильно понимать формы, поверхность объектов, расположение их в пространстве, получать значимую информацию об окружающем мире. Ощущения, получаемые малышом от общения с ухаживающим взрослым, накапливают опыт тактильной чувствительности, развивают тактильное восприятие, что, в свою очередь, стимулирует его умственную деятельность.

Для развития тактильных ощущений с детьми первого года жизни проводится соответствующая работа: педагог производит поглаживание, похлопывание, щекотание, при этом воодушевлённо разговаривает с малышом, вызывая положительные эмоции. Также ребенок может погружаться в сухой сенсорный бассейн, где взрослый прикасается к коже ребенка, поглаживая пластмассовыми мячиками, используя различные материалы: вату, мягкие игрушки, веер, резиновые мячи и др. Все это способствует развитию ощущений ребенка.

Для обогащения сенсомоторного опыта детей в возрасте до 1 года проводится рассматривание предметов, ярких игрушек, стимуляция хватания предметов, игрушек (вкладываем в руки ребенка различные игрушки), используем разные на ощупь игрушки, звучащие по-разному, наполненные крупой, камешками, монетками коробочки, мешочки, кусочки различных тканей, погремушки разной формы, колечки от пирамидки, мятую бумагу, мячики, шарики [4]. Формируется зрительно-моторная координация с

целью согласования движений глаз и координации рук (располагаем в пределах досягаемости ребенка различные игрушки, погремушки, колечки, шарики).

Далее педагог и ребенок выполняют совместные движения, проводят руками по обследуемому предмету (рука в руке), совместное надавливание на резиновые мячики, на различные игрушки, предметы, удерживание игрушки сначала одной рукой, потом двумя. Позднее ребенок выполняет самостоятельные действия с предметами, ощупывает их (поглаживает, похлопывает, постукивает, сжимает, др.) Ощупывает предметы с разной поверхностью и различных форм, материалы: бумагу, ткань и другие фактуры. Кроме разнообразия сенсорных ощущений, формируем у детей опыт предметно-манипулятивной деятельности, учим простым, но разнообразным действиям: вкладывать, выкладывать, перемещать, нажимать. Далее усложняем манипуляцию с предметами (игрушками), добавляем в игру различные бизиборды, тактильные мешочки, доски, на которых представлены разные шнуровки, застежки, пуговицы, крючки. Тут же можно ощупывать различные материалы и ткани.

Для физического развития детей от 1 года до 2-х лет используем обручи, коврики с разной поверхностью. Продолжаем развивать предметные действия с помощью ложечек и тарелочек, молоточков, удочек с магнитом, сачков.

Стоит отметить, что дальнейшая работа по развитию тактильно-двигательного восприятия строится исходя из индивидуальных особенностей и уровня развития ребенка. Иногда необходимо вернуться к методике работы по развитию тактильно-двигательного восприятия, описанной выше.

Работу по развитию тактильно-двигательного восприятия детей в возрасте от 1 года до 2-х лет строим по этапам:

1) воспроизведение в процессе игр разученных ранее движений (хлопки, нанизывание колец пирамидки на стержень и т.д.);

2) ориентирование в пространстве (изменение положения тела (дети могут пролезать в обручи), ходьба по коврикам с разной поверхностью;

3) конструирование (помогаем строить домики в ходе игр);

4) знакомство с различными формами (круглое – мячики и квадратное – кубики).

Ребенок стремится все пощупать, погладить, дернуть, что дает ему представление о качественных и количественных свойствах предметов, педагог ему в этом помогает.

Для воспитанников 2-3-х лет предлагаем для игры куклы пластиковые, тряпичные – из разных материалов, демонстрируя, что куклы могут нахо-

диться в различных позах, используем различную «кукольную» утварь, помимо реалистичных игрушек для игры с куклами, добавляем предметы-заместители: шарики, колечки, кусочки ткани. Все это позволяет развивать восприятие ребенка, обогащать представления об окружающем мире. Крупногабаритные игрушки: лошадки-качалки из различных материалов, игрушечные животные с реалистичной внешностью и изготовленные из различных материалов – способствуют обогащению тактильно-двигательного восприятия. Мячи, каталки, машинки помогают развивать координирующие движения ребенка при ходьбе и беге [3].

Коррекционная работа по развитию тактильно-двигательного восприятия детей в возрасте 2-3-х лет также проводится поэтапно, тем самым усложняется сам процесс обследования предметов и расширяется пассивный и активный словарные запасы, отражающие выявленные качества, свойства предмета, его основные признаки и возможности изменения положения в пространстве. Кроме развития координирующих движений, развитие тактильно-двигательного восприятия в обозначенный возрастной период включает в себя:

1) ощупывание (поглаживание, похлопывание, постукивание, сжимание, разминание и др.) предметов с разной поверхностью и разной формы (сначала с открытыми глазами, далее – с закрытыми). Игры: «Что это?», «Угадай», «Кисточки», «Веселые прищепки», «Закручиваем крышки» и др.;

2) обозначение отдельными словами свойств и качеств обследуемого предмета (проговаривание, звукоподражание при необходимости);

3) нахождение на ощупь необходимого предмета по описанию его свойств и качеств (сначала выбор из 2 предметов, далее – увеличиваем количество предметов);

4) нахождение на ощупь необходимого предмета в мешочке (сначала выбор из 2 предметов, далее – увеличиваем количество). Игра «Чудесный мешочек»;

5) нахождение двух одинаковых предметов из нескольких предложенных. Игра «Найди пару»;

6) определение предмета по контуру с закрытыми (завязанными) глазами.

Игры: «Узнай по контуру», «Найди такой же».

В работе по развитию тактильно-двигательного восприятия хороший эффект дает использование массажных мячей. Разные по форме, упругости, фактуре, поверхности мячи обеспечивают широкий спектр разнообразных ощущений, которые можно получить, действуя с этими предметами.

Активно используем «осязательные ванны», которые представляют собой большую емкость, наполненную разными материалами: горохом или бобами, фасолью, желудями, разноцветными пластмассовыми шариками. «Купаясь» в таких ваннах или опуская в них руки, дети получают новые тактильные ощущения. Поиск мелких предметов в такой «ванне» способствует активизации пальцевой чувствительности.

Вносим игровые «тактильные панно», изготовленные из ковролина и съемных деталей, которые крепятся с помощью различных кнопок, застежек, липучек. Составляя сюжетные композиции на панно из предложенных деталей, малыши испытывают разнообразные тактильные ощущения, одновременно познавая качества различных материалов, упражняясь в моделировании пространственных отношений сначала по инструкции педагога, а в дальнейшем по собственному замыслу.

Предлагаем детям «сенсорную тропу для ног», на которой ребенку встречаются разные по фактуре препятствия: мешочки с разными наполнителями. Ходьба по такой тропе полезна для развития тактильного восприятия, а также для координации движений.

Широко используем рисование пальчиками, ладошками, ножками. **Организовываем игры** с водой разной температуры, мелкими камушками, сухим песком и др. Все это способствует развитию детей, делает процесс обучения увлекательным и интересным.

Таким образом, через многократное последовательное использование практических упражнений достигается повышение у детей тактильной чувствительности.

Работа по развитию тактильно-двигательного восприятия осуществляется как на индивидуальных коррекционных занятиях по сенсорному воспитанию, так и на части занятий по познавательному развитию, на которых проводим подвижные игры и упражнения, пальчиковые гимнастики и физкультминутки.

Для развития тактильной чувствительности создана предметно-пространственная развивающая среда, которая включает соответствующие материалы. Гармоничность сочетания разнообразных форм, размеров, фактуры, цветовой гаммы предметов, естественные качества природных материалов позволяют детям освоить новые ощущения, создают особый эмоциональный настрой. Полноценно организованная тактильная среда позволяет через развитие тактильной чувствительности расширить представления о различных предметах и объектах окружающей действительности.

Проводимая работа способствует улучшению навыков восприятия предметов и развитию общей и мелкой моторики, что на начальном этапе

жизни отражает физическое, умственное и психическое развитие ребенка. В процессе работы осуществляется не механическая тренировка движений или манипуляций, а систематическое развитие тактильно-двигательных ощущений и восприятия как базиса для формирования и совершенствования познавательной, продуктивной деятельности ребенка.

Список использованных источников и литературы

1. Высокова, Т. П. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста / Т. П. Высокова. – Волгоград : Учитель, 2017. – 79 с. – ISBN 978-5-7057-6322-1.
2. Хохрякова, Ю. М. Сенсорное воспитание детей раннего возраста / Ю. М. Хохрякова. –Москва : ТЦ Сфера, 2014. – 128 с. – ISBN 978-5-9949-1047–4.
3. Якубовская, Е. А. Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. А. Якубовская // Спецыяльная адукацыя. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007 – № 4 – С. 27-36.
4. Янушко, Я.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1-3 года / Я. А. Янушко. – Москва : Мозайко – синтез, 2009. – 351 с. – ISBN 978-5-907013–97–1.

Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации

Поликашева Наталия Владимировна,
методист, руководитель службы
психолого-педагогического сопровождения,
кандидат педагогических наук,
ГБОУ «Школа № 1494»,
г. Москва, e-mail: polikashevanv1494@mail.ru

Профессиональная деятельность, востребованная обществом, обеспечивающая человеку экономическую самостоятельность, дающая

возможность реализовать свой потенциал, – важнейшая составляющая социализации любого человека.

Круг возможных профессий, предполагаемых для выбора обществом лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), на которое их ориентирует, ограничен. Расширение этого круга, информирование о новых появляющихся профессиях и их содержании, уровне оплаты труда, путях освоения этих профессий – важная задача общества.

Целью психолого-педагогического сопровождения профориентационной работы со школьниками с ОВЗ является адаптация обучающихся к социально-профессиональной сфере с учетом психолого-педагогических особенностей [1, 2].

Психологическими особенностями обучающихся с ОВЗ являются:

- *индивидуально-личностные*: характерен личностный инфантилизм – эмоциональная незрелость и неустойчивость, неадекватная самооценка, дети переживают из-за критики, негативной отметки, реагируя на нее личностно; характерны тревожность, зависимость развития личности несовершеннолетних от социума, недостаточная автономность и самостоятельность;

- *поведенческие особенности*: характерна недостаточная способность к произвольной деятельности и волевому поведению, сложно работать самостоятельно, снижены волевые и регулятивные возможности, необходим внешний контроль, обучающиеся с трудом включаются в учебную работу, их познавательный интерес снижен, а познавательная активность неустойчива; затрудняются в выполнении многошаговых инструкций и алгоритмов, испытывают сложности переноса усвоенного знания в новые условия; недостаточен опыт конструктивного общения со сверстниками и взрослыми.

В связи с индивидуально-личностными и поведенческими особенностями обучающиеся с ОВЗ характеризуются сложностями понимания системы социальных отношений, недостаточным пониманием и низкой готовностью активно исследовать сложные социальные объекты общества, к которым можно отнести образовательные организации учебно-профессиональной направленности, сложности регуляции своего поведения в случае встречи неожиданных препятствий на пути получения учебно-профессионального образования.

Все это подчеркивает актуальность психолого-педагогического сопровождения профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ.

Классический восьмиугольник выбора профессии известного профориентолога Евгения Александровича Климова выглядит следующим образом (рис.1) [3]:

При психолого-педагогическом сопровождении профориентационной работы для обучающимися с ОВЗ этот восьмиугольник корректируется. Построение схем и алгоритмов разнообразных вариантов жизненных путей и профессионального развития помогает обучающимся с ОВЗ справиться с тревогой по поводу своего будущего, развить стратегическое мышление и альтернативность планирования, выработать умение видеть жизненную перспективу и строить причинно-следственные связи.

У школьников с ОВЗ личный профессиональный план чаще всего отсутствует или представляет собой размытые, недостаточно конкретные представления (например, пойду учиться, а потом работать). Уровень притязаний личности определяется неадекватной самооценкой, сниженной мотивационной основой деятельности и другими особенностями, и чаще всего неадекватен их возможностям и способностям. Здесь возрастает роль педагога-психолога, который может объективно оценить возможности и способности обучающегося с ОВЗ.

Информированность у таких школьников относительно возможных профессий, учебно-профессиональных заведений, чаще всего неполная в связи с недостаточным уровнем развития мышления и познавательной активности. Обучающиеся с ОВЗ преимущественно ориентируются на информацию от родителей (законных представителей), либо вообще не интересуются миром профессий и возможными траекториями профессионального пути в связи с высокой абстрактностью и сложностью.

Мнение родителей (законных представителей) – один из основных факторов, на который следует опираться в профориентационной работе со школьниками с ОВЗ. Родители (законные представители) будут сопровождать обучающегося с ОВЗ в период получения профессии, способствовать становлению профессионала, помогать искать вакансии на рынке труда и прочее.

Говоря о родителях (законных представителях) школьников с ОВЗ, следует отметить определенные сложности. В частности, существует проблема недостаточного принятия статуса такого ребенка [6].

В период профессионального определения данная проблема ведет к недооценке родителями (законными представителями) ограничений, связанных с особенностями ребенка с ОВЗ; при профессиональном выборе они зачастую руководствуются своими амбициями. Если же родители (законные представители) принимают статус ребенка, его особенности, и их ожидания относительно профессионального пути обучающегося адекватны, то они становятся кураторами профессионального самоопределения школьников с ОВЗ.

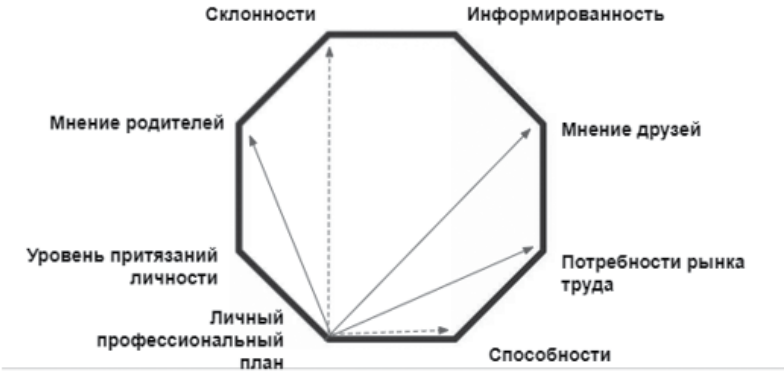


Рисунок 1. Схема выборы профессии по (*Е.А. Климову*)

Работа с родителями (законными представителями) должна быть направлена на принятие статуса ребенка и его особенностей, на формирование адекватных ожиданий от профессионального пути школьника с ОВЗ, а также принятие на себя активной роли в построении и реализации профессиональных планов обучающегося с ОВЗ. Степень активности родителя (законного представителя) определяется индивидуально с учетом особенностей конкретного ребенка.

В Москве с 2016 года реализуется комплексная профориентационная работа по индивидуальному сопровождению школьников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Примеры некоторых программ:

- **«Билет в будущее»**. В рамках данного Всероссийского проекта обучающиеся проходят мастер-классы и профессиональные пробы на базе специальных профессиональных учреждений образования города. Школьники 6-11 классов, в том числе с ОВЗ и инвалидностью, могут пройти профориентационное тестирование, посмотреть видеоролики, принять участие в профориентационных играх и познакомиться с профессией в рамках профессиональных проб.

«Билет в будущее» – это возможность для подростков решить сложную задачу выбора своего карьерного пути. Проект объединяет наставников, педагогов-психологов, педагогов, экспертов и учеников, позво-

ляет увидеть профессию не с теоретической стороны, а прочувствовать практический аспект выбранного направления.

Педагоги-навигаторы проходят обучение по программе повышения квалификации Всероссийского проекта «Билет в будущее» и получают удостоверения «Построение комплексной профориентационной деятельности в образовательных организациях, реализующих образовательные программы основного общего и среднего образования на базе проекта «Билет в будущее» и Единой модели профориентации» в объеме 36 часов.

Инклюзивную практику профессиональных проб для лиц с инвалидностью и ОВЗ в рамках федерального проекта «Билет в будущее» можно считать эффективным средством профессионального информирования, профессиональной ориентации и навигации и, как следствие, одним из важных средств развития доступного профессионального обучения и образования с учетом необходимости инклюзивного наставничества [4].

- **«Детские технопарки»**. Это площадки для формирования знаний и навыков в инженерно-технической сфере и области высоких технологий. Обучение проходит по 47 направлениям, это более 400 программ. Среди подростков наибольшей популярностью пользуются программы по робототехнике, информационным технологиям и программированию, химии, архитектурному проектированию и дизайну.
- **«Экскурсии на предприятия»**. Школьники посещают с экскурсиями предприятия города, общаются с ведущими работодателями, профориентологами.
- **«Россия – мои горизонты»**. С 1 сентября 2023 года в России ввели единую модель профориентации. В рамках данной модели у обучающихся 6-9 классов с задержкой психического развития реализуется курс внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты». Данный курс нацелен на формирование у школьников готовности к профессиональному самоопределению, на ознакомление их с миром профессий и федеральным и региональным рынками труда.
- **«Профессиональное обучение без границ»**. Для обучающихся с ментальными нарушениями, не имеющих основного общего или среднего общего образования, реализуются программы профессионального обучения за счёт средств бюджета города Москвы. В 2024/2025 учебном году Московский институт психоанализа начал реализовать проект «Центр личностных и профессиональных траекторий для подростков с инвалидностью, с ОВЗ». Его цель – помочь школьникам 8–11 классов с особенностями здоровья в социальной адаптации и построении образовательного и карьерного пути.

• **«Мастерство начинается здесь»**. В 2024 году городской проект запущен для обучающихся 9 классов, он призван познакомить школьников с профессиями будущего, колледжами и рынком труда столицы. Цель проекта – помочь подросткам выбрать и освоить востребованную городом специальность, стать самостоятельными, успешно трудоустроиться и начать зарабатывать.

В рамках проекта школьники проходят бесплатное профориентационное тестирование для поступления в колледж на перспективные специальности. На основе диагностики эксперты определяют склонности и способности подростка к работе в различных отраслях экономики, а также шкалу его интересов.

Узнать, какая профессия подходит, как пройти профессиональную пробу, посетить экскурсии к работодателям Москвы и дни открытых дверей в колледжах, можно в центре «Профессии будущего» в будни с 9:00 до 20:00. Московские школьники посещают центр организованными группами.

• **Центр «Профессии будущего»**, **Центр ГБУ «Моя карьера»**. В кадровых центрах представлено 75 коротких программ обучения для взрослых от лучших образовательных провайдеров города, проактивная помощь в быстром трудоустройстве по новой востребованной профессии, а для обучающихся 9 классов – сервисы по профтестированию.

Центр «Профессии будущего» является личным навигатором в обучении и карьере и предоставляет:

- Консультации по выбору профессии.
- Запись на программы обучения.
- Тренинги по трудоустройству.
-Знакомство с профессией через визуальное погружение и технологии дополненной реальности.
- Подбор актуальных вакансий.
- Организацию встреч кандидатов с работодателями.
- Программы по развитию универсальных личностных компетенций [7].

• **«Навигатор поступления»** – семейный образовательный форум, с помощью которого можно определиться со стратегией обучения на ближайшие годы: помогает семьям с выбором профессии для детей выбрать вуз или колледж, предметы для сдачи экзаменов и комфортный темп подготовки. Он объединяет экспертов в образовании, преподавателей и представителей учебных заведений. Форум ежегодно проходит с 2013 года, организатор: российская образовательная компания – Профес-

сиональная образовательная автономная некоммерческая организация «Международная академия цифровой экономики МАКСИМУМ» [5].

Стать участником форума «Навигатор поступления» можно за несколько простых шагов:

Зайти на страницу календаря мероприятий;

Настроить нужные фильтры;

Выбрать мероприятие в своем городе и зарегистрироваться на него.

Актуальность проектов определяется значимостью формирования у обучающихся профессионального самосознания и осознанного профессионального намерения, осознанию интереса к будущей профессии. За краткостью слов «выбор профессии» стоит планирование, проектирование, обдумывание профессионального жизненного пути, «профессионального старта».

Информирование обучающегося с ОВЗ о возможностях профессионального пути должно опираться на его способности и возможности в связи со сложностями восприятия и аналитической переработки вербальной абстрактной информации. При этом если обучающийся без статуса ОВЗ может самостоятельно получить информацию о мире профессий и учебно-профессиональных заведений, то школьник со статусом ОВЗ нуждается в психолого-педагогическом сопровождении и кураторстве.

Таким образом, опираясь на практику психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, можем предложить следующую схему выбора профессии школьника с ОВЗ:

- Работа с родителями (законными представителями): принятие особенностей ребенка с ОВЗ, связанных с этим ограничений и требований; оценка актуальных ресурсов родителей ребенка с ОВЗ (временных, материальных и пр.); мотивация на курирование родителями профессионального пути ребенка с ОВЗ.

- Работа с обучающимися с ОВЗ (анализ склонностей и способностей школьника, информирование его о мире профессий, учебно-профессиональных учреждениях), при этом уровень активности педагога-психолога повышен по сравнению с психолого-педагогическим сопровождением обучающегося без статуса ОВЗ.

- Совместный анализ потребностей и предложений рынка труда.

В рамках решения задачи адаптации лиц с ОВЗ в обществе является подготовка данной категории детей и подростков к сознательному выбору профессии. Комплексность и системность являются стержневы-

ми принципами организации профориентации детей и молодежи. Формы профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ в инклюзивной школе ничем не отличаются от форм работы с другими детьми и подростками. При планировании профориентационной работы педагогам необходимо учитывать физиолого-психические особенности обучающихся, дозируя время и нагрузку.

Методический инструментарий для определения типологических особенностей личности, выбирающей профессию, должен быть адаптирован к возможностям подростка с ОВЗ. Необходимо на всех этапах осуществления психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации корректировать профессиональные планы обучающихся с ОВЗ в соответствии с их возможностями.

В процессе корректировки профессиональных планов целесообразно проводить психолого-педагогическую работу с обучающимися с ОВЗ по воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией и дальнейшей самореализации в трудовой деятельности. Это является обеспечением условий для их оптимального развития, успешной интеграции в социум, а также помощи в выборе дальнейшего места обучения и будущей профессии.

Правильно сделанный выбор – это начало пути к успеху, к самореализации, к психологическому и материальному благополучию в будущем. Профессиональное самоопределение является начальным звеном профессионального развития личности.

Список использованных источников и литературы

1. Едиханова, Г. Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ / Г. Г. Едиханова. // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 127-130. – URL : https://moluch.ru/th/4/archive/48/1634/ (дата обращения : 30.03.2025).
2. Зволейко, Е. В. Организация профориентационной работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в старшей школе и учреждении профессионального образования / Е. В. Зволейко // Ученые записки ЗабГУ. Серия : Педагогические науки. 2016. – №2. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proforientatsionnoy-raboty-s-obuchayuschimisya-imeyuschimi-ogranichennye-vozmozhnosti-zdorovya-v-starshey-shkole-i (дата обращения: 30.03.2025).

3. Климов, Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – Москва, 1990. – 158 с.
4. Профориентационный проект «Билет в будущее» // Фонд гуманитарных проектов/ URL:https://bvbinfo.ru// (дата обращения : 02.04.2025).
5. Семейный образовательный форум «Навигатор поступления» // «Международная академия цифровой экономики МАКСИМУМ» / URL : https://propostuplenie.ru/ (дата обращения: 02.04.2025).
6. Ткачева, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
7. Центр «Профессии будущего» // Центр инновационных кадровых сервисов с короткими программами обучения / URL: https:// mosfuture.ru / (дата обращения: 02.04.2025).

Взаимодействие учителя и тьютора в классах для обучающихся с ТМНР в рамках учебного предмета «Математические представления»

Рыкова Елена Витальевна,
учитель начальных классов,
Ермакова Виктория Александровна,
тьютор,
КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска,
г. Советск, Кировской области
e-mail: pirogowa.lenochka@yandex.ru

В современном образовании всё большее внимание уделяется созданию инклюзивной среды, где каждый ученик независимо от своих особенностей имеет возможность получать качественное образование. Для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) этот вопрос приобретает особую актуальность. В силу специфики нарушений такие дети нуждаются в индивидуальном подходе и особой поддержке, которую может обеспечить тьютор. Учитель в классе для обучающихся с ТМНР играет ключевую роль в организации учебного процесса, создании доступной среды и адаптации материала для всех учеников. Он отвечает за планирование уроков, контроль за

усвоением материала всем классом, а также за организацию взаимодействия обучающихся друг с другом.

Тьютор же – это специалист, непосредственно работающий с ребенком с ТМНР. Его задача – оказать индивидуальную поддержку, помочь ученику преодолеть трудности в обучении и адаптироваться к школьной среде. Тьютор работает по программе, разработанной совместно с учителем, логопедом, психологом и родителями [2].

В настоящее время в классах, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 2), состав обучающихся разнороден: кроме детей с интеллектуальными нарушениями, в классах присутствуют дети с расстройством аутистического спектра и с синдромом Дауна. Для данной категории детей изучение программного материала по предмету «Математические представления» представляет большие трудности, причины которых в первую очередь объясняются особенностями развития познавательной, эмоционально-волевой сферы и нарушением способности к социальному взаимодействию и поведению [4].

При обучении детей с ТМНР нужно обратить внимание на следующие признаки, присущие им:

- при недоразвитии всех нервно-психических функций имеет место преимущественно стойкая недостаточность абстрактных форм мышления;

- сочетание интеллектуального дефекта с нарушениями моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения;

- недоразвитие познавательной деятельности проявляется в недостаточности логического мышления (наиболее сохранным является наглядно-действенное мышление), в нарушении подвижности психических процессов, инертности обобщения, сравнения предметов и явлений окружающей действительности по существенным признакам;

- замедленный темп мышления и инертность психических процессов определяют отсутствие возможности переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия;

- недоразвитие мышления сказывается на протекании всех психических процессов: восприятия, памяти, внимания. В эмоционально-волевой сфере проявляется недоразвитие сложных эмоций и произвольных форм поведения [1].

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а также с ТМНР требуется дополнительный инструктаж, визуальные подсказки

и современный дидактический материал, который поможет пробудить интерес к учебным занятиям, мобилизовать внимание, активизировать познавательную деятельность и, как следствие, повысить уровень усвоения математических представлений.

Взаимодействие учителя и тьютора в рамках учебного предмета «Математические представления»:

эффективность обучения детей с ТМНР напрямую зависит от тесного взаимодействия учителя и тьютора. Важно отметить следующие аспекты этого сотрудничества:

Обмен информацией: регулярный обмен информацией о ходе обучения, достижениях и трудностях обучающегося является основой успешного взаимодействия. Учитель информирует тьютора о темах уроков, методиках преподавания и требованиях к усвоению материала. Тьютор, в свою очередь, делится наблюдениями за поведением и эмоциональным состоянием ребенка, а также результатами индивидуальной работы.

Совместная разработка учебных стратегий: учитель и тьютор совместно разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) для обучающегося с ТМНР, учитывая его специфические потребности и возможности. Это включает в себя подбор адекватных методов обучения, использование мультисенсорной математической технологии Нумикон, альтернативных средств коммуникации PECS, дидактических игр, визуальных и звуковых материалов, наглядных пособий и адаптацию учебных материалов.

Координация усилий: важно, чтобы учитель и тьютор работали в единой команде, координируя свои действия и поддерживая друг друга. Учитель должен быть готов к тому, что тьютор будет присутствовать на уроках и оказывать индивидуальную поддержку обучающемуся.

Постоянный мониторинг и оценка: регулярная оценка прогресса обучающегося с ТМНР позволяет своевременно корректировать ИОМ и стратегии обучения. Учитель и тьютор совместно анализируют результаты работы и вносят необходимые изменения [3].

Взаимодействие учителя и тьютора в классах ТМНР в рамках учебного предмета «Математические представления» требует чёткой координации и понимания ролей. Учитель разрабатывает тематическое планирование, адаптируя под особенности обучающихся с ТМНР, фиксируясь на базовых математических представлениях и жизненно важных навыках. Тьютор, с другой стороны, обеспечивает индивидуальную поддержку, обеспечивает условия для лучшего усвоения, помогая преодолевать трудности, сохраняя мотивацию.

Важно, чтобы учитель и тьютор придерживались единой стратегии, обеспечивая последовательность и предсказуемость обучения.

Для успешного взаимодействия необходимо учитывать индивидуальные потребности каждого обучающегося. Тьютор, тесно работая с ребёнком, может выявлять его сильные и слабые стороны, а также особые предпочтения в обучении. Эта информация передается учителю, который использует ее для дальнейшей адаптации учебного процесса.

Кроме того, важно развивать у обучающихся навыки саморегуляции и самоконтроля. Тьютор может помогать ребёнку планировать свою работу, устанавливать цели и отслеживать свой прогресс. Учитель, в свою очередь, создает условия для развития этих навыков, предоставляя обучающимся возможность самостоятельно принимать решения и нести ответственность за свои действия.

Важным аспектом является использование разнообразных методов обучения, учитывающих особенности восприятия учениками с ТМНР. Это могут быть визуальные материалы, тактильные пособия, игры и практические задания. Учитель и тьютор совместно разрабатывают и адаптируют такие материалы, которые были бы максимально понятными и доступными [6].

В рамках учебного предмета «Математические представления» нами разработаны и адаптированы следующие учебные пособия:

- «Математические таблицы. Адаптивный материал».

С их помощью мы отрабатываем понятия «Цвет», «Форма», «Размер», «Геометрические фигуры».

- Дидактическая игра на липучках «Математические соседи» способствует закреплению умений определять предыдущее и последующее числа.

- Таблица на наглядное понимание (на липучках): «Больше-меньше-равное».

Обобщаем понятия на изменение цвета в одной форме, изменение формы в одном цвете, изменение размера в одном цвете.

- Карточки на липучках: «Одень пингвина», «Весёлые карандаши», «Форма и эмоции».

Отрабатываем изменения цвета в одной и в разных формах и цветах, соотношение геометрических форм и эмоций.

- Раздаточный материал на липучках: «Снеговики-снежинки», «Варим борщ».

Интегрированный материал, обобщающий соотношение числа с количеством, перекликается с темами «Зима», «Овощи» по учебному предмету «Окружающий природный мир».

Эффективная организация уроков «Математические представления» для детей с ТМНР требует слаженной работы учителя и тьютора. Учитель разрабатывает адаптированные учебные материалы, учитывая индивидуальные особенности обучающихся. Тьютор помогает ребёнку сфокусироваться, обеспечивает дополнительное объяснение и поддержку.

Для достижения наилучших результатов важно вовлекать родителей или законных представителей детей в образовательный процесс. Учитель и тьютор регулярно проводят встречи с родителями, обсуждают успехи и трудности ребенка, а также разрабатывают совместные стратегии поддержки [5].

В процессе обучения родители учеников оказывают содействие, обеспечивая наличие необходимых учебных материалов, приобретая их или создавая самостоятельно.

Использование мультисенсорного пособия «Нумикон» на уроках по учебному предмету «Математические представления».

Нумикон – это методика и мультисенсорное дидактическое пособие, в котором применяются специальные наборы наглядно-практического материала. Формы Нумикон устроены так, чтобы дети могли манипулировать ими, учиться распознавать паттерны и соотносить их с соответствующими числами. В учебном процессе задействованы многие каналы чувственного восприятия ребенка – слух, зрение, осязание, а также подключены движение и речь. В системе Нумикон каждое число имеет зрительный и тактильный образ, который представлен в виде цветной пластмассовой пластинки соответствующего размера и с соответствующим количеством отверстий. С помощью штырьков, входящих в комплект Нумикон, можно проделывать упражнения, устанавливая соответствие между числом, формой Нумикон и количеством.

Работа с пособием Нумикон на уроках «Математические представления» для детей с ТМНР проводится в несколько этапов:

Сенсорные игры. Ребёнок может доставать формы Нумикон из воды, песка, из «волшебного мешочка», обрисовывать, раскрашивать через отверстия, отпечатывать на глине или тесте, взвешивать на весах.

Конструирование из Нумикон. Например, можно строить заборчик, многоэтажный дом, башню, выполнять графические задания.

Обучение счёту. Можно изучать состав числа и выполнять задания: «Сколько фасоли, цветочков поместилось в форме?», «Подбери пару», «Учимся сравнивать», «Разложи формы по порядку».

Сложение и вычитание. Нами разработаны карточки для разных возрастных групп, чтобы дети могли лучше усвоить основы матема-

тических представлений через игру и практическое взаимодействие с материалами. Это отличный способ сделать обучение увлекательным и эффективным.

Для младших школьников (1-2 классы) использование счетных палочек и фигур Нумикон помогает развивать мелкую моторику, пространственное мышление и понимание чисел. Соотношение цифр с отверстиями на фигурах Нумикон также способствует лучшему пониманию абстрактных понятий.

Для обучающихся третьего класса переход от цифр к фигурам и счетным палочкам в примерах позволяет закрепить навыки счета и развивает умение визуализировать математические операции. Такой подход стимулирует творческое мышление и делает процесс обучения более разнообразным.

Используем различные цвета счетных палочек и фигур Нумикон для дополнительного стимулирования зрительного восприятия и запоминания. Также можно ввести элементы соревнования, например, кто быстрее соберет правильную фигуру или решит пример.

Таким образом, взаимодействие учителя и тьютора играет важную роль в успешном включении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в образовательный процесс, особенно когда речь идет о предмете «Математические представления». Открытое общение, совместная работа позволяют создать благоприятную среду для обучения и развития каждого ребёнка.

Важно помнить, что каждый ребенок с ТМНР уникален, поэтому подход к его обучению должен быть индивидуализированным. Тесное сотрудничество учителя и тьютора – залог успешного преодоления трудностей и достижения максимального потенциала каждого ребенка.

Список использованных источников и литературы

1. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : Учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с. [Серия «Коррекционная педагогика»].
2. Иванова, И. Н. Методические рекомендации по организации коррекционного курса «Сенсорное развитие» с детьми со сложной структурой дефекта / И. Н. Иванова. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – Москва : Буки-Веди, 2017. – С. 62-64.

.- URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12535/ (дата обращения: 19.03.2025).
3. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении школьников с отклонениями в развитии / А. А. Катаева. – Москва : ВЛАДОС. – 2004.
4. Юхтанова, Е. А. Формирование элементарных математических представлений у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью / Е. А. Юхтанова. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2017. – № 1 (11). – С. 46-49. – URL: https : // moluch.ru/th/4/archive/52/1831/ (дата обращения: 19.03.2025).
5. Методическое пособие «Приемы работы с учащимися с тяжелыми множественными нарушениями развития в рамках реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью» / [Электронный ресурс] // Педагогическое сообщество «Урок» : [сайт]. – URL: https : // урок.рф (дата обращения: 19.03.2025).
6. Формирование элементарных математических представлений у детей с тяжелыми или множественными нарушениями / [Электронный ресурс] // Международный образовательный журнал : [сайт]. – URL : https://www.maam.ru (дата обращения: 19.03.2025).

Педагогическая диагностика в рамках проекта «Школа будущего первоклассника»

Рябова Мария Александровна,
учитель,
КОГОБУ ШОВЗ города Кирово-Чепецка,
г. Кирово-Чепецк, Кировской области,
e-mail: buyskikh.mari@mail.ru

Проект «Школа будущего первоклассника» успешно реализуется в КОГОБУ ШОВЗ г. Кирово-Чепецка уже в течение 3 лет. В рамках ресурсного центра на безвозмездной основе организуется подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к школе.

Основой проекта является разработанная программа, направленная на формирование познавательной активности детей с ОВЗ, на подготовку их к школе, включение их в социальную среду, адаптацию к школе.

Подготовка детей с ОВЗ к школе имеет свою специфику, обусловленную особыми образовательными потребностями.

Большинство дошкольников с ограниченными возможностями здоровья имеют недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности работы учителя.

На данный момент уровень готовности будущих первоклассников к систематическому обучению различается. Имеющиеся нарушения в коммуникативной, речевой, регулятивной и когнитивной сферах затрудняют адаптацию детей к школе и успешность дальнейшего обучения.

Подчеркнём, проект помогает детям адаптироваться к школе, сформировать первоначальные навыки учебной деятельности (умение слушать и понимать учителя), познавательную активность и снизить уровень тревожности. Также для облегчения коммуникации с ребенком используется визуальная поддержка. Она помогает донести информацию до ребенка, испытывающего трудности в понимании и использовании речи. Фотографии, рисунки и написанные слова можно применять в качестве визуальной поддержки. Практика показывает, что визуальная поддержка эффективна при работе с детьми с РАС.

В рамках «Школы будущего первоклассника» проводится педагогическая диагностика.

Педагогическая диагностика не подразумевает проверку предметных знаний, умений и навыков, предусмотренных для изучения в 1 классе. Гораздо важнее для учителя знать о сформированности предпосылок к овладению школьными предметами. Такие данные, собранные в процессе диагностики, могут быть использованы для реализации индивидуально-дифференцированного подхода.

Для педагогической диагностики используются такие методы, как наблюдение, ведение дневника наблюдений за ребенком, беседа и анкетирование родителей.

Педагогическое наблюдение позволяет достаточно хорошо изучить мотивационный аспект деятельности ребенка, его познавательную активность и интересы.

Педагогическое наблюдение должно быть заранее спланированным, четко ориентированным и систематическим.

Наблюдение также позволяет оценить степень сформированности деятельности в целом – ее целенаправленность, организованность и

произвольность. Чтобы получить представление о формировании деятельности ребенка, учителю следует обратить внимание на следующее:

- понимание инструкций и цели задания;
- способность выполнять задание на основе простых инструкций;
- способность определять последовательность действий и операций;
-способность перестраивать действия в зависимости от изменения цели;
- способность проявлять самоконтроль во время работы;
-умение доводить деятельность до определенного результата, проявлять настойчивость в достижении цели, преодолевать трудности;
- умение оценивать результат своей работы;
- переключать внимание, переходить от одной задачи к другой.

Педагогическое наблюдение также позволяет выявить особенности отношения ребенка к окружающему миру и к самому себе. Чтобы выявить эти особенности, учитель целенаправленно оценивает, насколько сильно ребенок стремится к общению, лидерству, как он ведет себя с детьми, насколько он инициативен и как к нему относятся окружающие.

Наблюдение проводится в игровой форме. Детям предлагаются различные виды дидактических игр. Результаты педагогического наблюдения фиксируются в протоколе.

В случае, если у ребенка имеются поведенческие проявления, то на такого ребенка заводится дневник наблюдения, в котором отражаются все реакции, период реакции, проявления поведения и другие критерии.

Цель данного дневника – отображать состояние и активность ребенка в течение всего периода пребывания. В дневнике отражаются наиболее эффективные формы взаимодействия с ребенком, реальные достижения и трудности. Форма ведения дневника наблюдений произвольная.

Для эффективной педагогической диагностики сотрудничество с родителями обязательно. На начальном этапе проводится анкетирование родителей. Оно может проводиться в онлайн-формате, например, в Google-форме или в письменной форме. Такая анкета помогает лучше узнать ребенка и спланировать работу с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Также бывают случаи, когда анкетирования недостаточно, тогда родителей приглашают на индивидуальную беседу. Для проведения беседы:

- должно быть свободное пространство и возможность выбора времени для беседы;
- эффективность беседы зависит от активности родителей;
- нельзя открыто критиковать воспитательные действия родителей;

-необходимо стремиться к формированию у родителей реальных представлений об особенностях и трудностях ребенка.

По окончании занятий в «Школе будущих первоклассников» делаются выводы и заключения, а также даются устные или письменные рекомендации родителям о наиболее эффективном способе построения дальнейшего взаимодействия и коррекционно-развивающей работы с детьми. Полученная информация может быть использована для создания развивающей среды в классе, изменения обстановки и стиля взаимодействия с детьми.

Можно сделать вывод, что проект «Школа будущего первоклассника» актуален. Это видно по положительным отзывам родителей. С каждым годом работа совершенствуется с целью помощи будущим первоклассникам интегрироваться в школьную среду.

Список использованных источников и литературы

1. Логопедия [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» /Л.С.Волкова [и др.] // Под ред. Л. С.Волковой. – Москва : Просвещение, 1989. – 528 с.: ил., С. 421.
2. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.
3. Педагогическая диагностика: методы и методики / сост. Е. В. Мухачёва, Т. А Наумова. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2020. – 425 с.

Система профориентационной работы в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Седых Юлия Андреевна,
социальный педагог,
Кировское областное государственное общеобразовательное бюджетное учреждение «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 13 г. Кирова»,
г. Киров, e-mail: yulisedih@yandex.ru

Система профориентационной работы в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой

комплексную модель, направленную на решение задач, связанных с социальной адаптацией и профессиональным самоопределением таких детей. Важным аспектом этой системы является индивидуальный подход, учитывающий особенности каждого ученика, его способности, интересы и потребности.

Для успешной реализации профориентационной работы необходимо создание условий, способствующих развитию у обучающихся самостоятельности и уверенности в своих силах. Этого можно достичь через внедрение адаптированных образовательных программ, которые включают в себя как теоретические занятия, так и практические упражнения [2].

Сотрудничество с родителями и педагогами играет ключевую роль в этом процессе. Проведение совместных мероприятий, таких как мастер-классы и дни открытых дверей в образовательных организациях и на предприятиях, позволяет расширить представления детей о различных профессиях и создать мотивацию для профессионального выбора.

В 2025 году в школе проходил Всероссийский фестиваль «Люди как люди», на котором проводились мастер-классы по профориентации для воспитанников детских садов и их родителей «Юный поваренок», «Кем быть», «Цветовод любитель». Организация мастер-классов, семинаров и тренингов приводит к формированию таких важных качеств в личности, как коммуникация, креативность и адаптивность, что помогает учащимся быть конкурентоспособными. Эти качества становятся всё более актуальными в условиях динамично меняющегося рынка труда [1].

Таким образом, система профориентационной работы в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья формирует у них устойчивое представление о мире труда и помогает найти свое место в обществе.

Для успешной профориентационной работы необходимо также предусмотреть систему мониторинга и оценки эффективности реализуемых программ. Важно отслеживать динамику изменений в мотивации и готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. Периодическое проведение анкетирования и тестирования поможет выявить слабые места и скорректировать стратегию профориентации в соответствии с изменениями в потребностях и предпочтениях ребят. В начале года для обучающихся 5-7 классов было проведено анкетирование «Кем я хочу стать?» [2], где дети отвечали на вопросы по професси-

ональному самоопределению. Исходя из полученных результатов, было выявлено, что многие дети затрудняются с выбором бедущей профессии [1].

Особое внимание следует уделить развитию навыков реального трудового опыта. Организация стажировок и практик на предприятиях, где работают профессионалы, готовые делиться своими знаниями и опытом, даст возможность школьникам увидеть реальные условия труда и требования к кандидату в той или иной профессии. Это не только повысит уровень осведомленности обучающихся, но и создаст возможность для формирования полезных контактов, которые могут быть востребованы в будущем.

Кроме того, применяемые методы должны быть инклюзивными и доступными для всех обучающихся, вне зависимости от их физических или психических особенностей. Разработка и внедрение специальных коррекционно-развивающих материалов, а также использование технологий, помогающих в обучении, сыграют значительную роль в создании комфортной среды для освоения профессиональных навыков.

В конечном итоге система профориентационной работы в образовательных учреждениях должна стать надежным мостом между школой и профессиональными образовательными учреждениями, помогающими детям с ОВЗ не только определиться с выбором профессии, но и успешно интегрироваться в общество, уверенно смотря в будущее [2].

Для достижения этой цели мы активно вовлекаем родителей и педагогов в процесс профориентации. Проводим совместные семинары и информационные встречи, которые позволяют создавать единое информационное поле, где родители детально узнают о потребностях рынка труда и получают советы по поддержке своих детей в выборе профессии. Это повышает мотивацию обучающихся и создает благоприятную атмосферу для обсуждения профессиональных планов.

Также важным аспектом является создание партнерства с местными компаниями и профессиональными ассоциациями. Такое взаимодействие позволяет не только организовывать практику, но и приглашать профессионалов в образовательные учреждения для проведения мастер-классов и лекций. Это обеспечит обучающихся живым взаимодействием с миром профессий и даст возможность обсудить актуальные тренды и требования к кандидатам. Организация тематических ярмарок профессий, где представляются различные сферы деятельности, позволит создать атмосферу выбора и интереса к будущей карьере. Такие мероприятия способствуют расширению кругозора обучающихся и по-

могают им понять, какие профессии могут быть наиболее привлекательными.

Профориентационная работа с обучающимися проводится на платформе «Билет в будущее». В рамках курса внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты» обучающиеся знакомятся с миром профессий [3]. Внедрение онлайн-инструментов для профориентации стало важным шагом на пути к доступности информации. Использование интерактивных платформ с курсами и тестами помогает учащимся в удобном формате изучать различные профессии, а также получать обратную связь о своих навыках и интересах.

В конечном счёте успешная профориентация невозможна без сотрудничества всех участников процесса: родителей, педагогов и работодателей. Только совместными усилиями можно создать целостную систему поддержки, которая обеспечит каждому школьнику возможность уверенного выбора своей профессиональной дороги.

На уровне учебных заведений следует развивать сотрудничество с предприятиями и организациями. Это позволит не только расширить практические возможности для обучающихся, но и обеспечить актуальность учебной программы. Взаимодействие с работодателями позволяет школам и колледжам адаптировать учебные курсы, отвечающие потребностям рынка труда, что создает реальные перспективы для выпускников.

Необходимо помнить о важности проведения регулярных оценок и анализа проведённых мероприятий по профориентации. Это поможет выявить слабые места в текущей системе и скорректировать подходы к профориентации, обеспечивая её адаптацию к изменяющимся условиям. Такой системный подход гарантирует, что каждый учащийся сможет найти свой путь в профессиональной жизни с максимальной пользой и интересом.

Список использованных источников и литературы

1. Пряжников, Н. С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8-11 классы) : учеб.-метод. пособие / Н. С.Пряжников. Москва : МОДЭК, 2020.
2. Технология. Твоя профессиональная карьера. Дидактические материалы. Книга для учителя / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, Н. С. Пряжников, И. А. Умовская. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.
3. https://bvbinfo.ru/

Формирование профессиональных компетенций через предметное обучение: элементы профориентации обучающихся с нарушением интеллекта на уроках русского языка

Токарева Ольга Алексеевна,
учитель,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья № 13 г. Кирова»,
г. Киров, e-mail: olga3-4-3@yandex.ru

Труд – дело святое, всякому подобает.
Н.С. Лесков

Формирование профессиональной направленности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в рамках реализации ФГОС основного общего образования представляет собой важнейшую образовательную цель современной школы. В соответствии с государственными стандартами успешное профессиональное самоопределение таких обучающихся рассматривается как значимый показатель качества образовательного процесса.

Профориентационная работа на уроках русского языка проводится на материале программных тем. Программный материал по русскому языку в 5-9 классах имеет широкие возможности для решения профориентационных задач, так как позволяет:

- создавать условия для социальной адаптации,
- способствовать осознанию значения труда в жизни человека,
- расширять представления о мире профессий,
-развивать коммуникативные навыки, необходимые в трудовой деятельности,
-формировать базовые профессиональные понятия через языковые средства.

Эффективная работа по профессиональному самоопределению обучающихся должна основываться на принципах практической направленности; доступности и посильности; профессиональной целесообразности; связи с жизнью.

На уроках русского языка особую ценность для подготовки обучающихся к жизни и труду представляют разделы «Лексика» и «Орфография». При изучении лексического материала эффективным приемом является составление тематических словарей профессий с указанием профессиональных терминов, характерных для различных сфер производства (строительство, промышленность, общественное питание и др.) Для расширения профессионального кругозора обучающихся могут быть использованы различные виды упражнений:

1. Подбор характеризующих слов (прилагательное+глагол), обозначающих свойства, качества и действия, необходимые представителю той или иной профессии:

- маляр: прилагательные (аккуратный, внимательный), глаголы (красить, шпаклевать);
- швея: прилагательные (терпеливая, усидчивая), глаголы (шить, выкраивать);
- продавец: прилагательные (вежливый, компетентный), глаголы (консультировать, взвешивать).

При этом важно обсуждать, почему именно эти качества и действия важны для каждой профессии.

2. Словообразовательные задания:

- анализ структуры слов (садов-ник, сапож-ник, груз-чик);
- подбор родственных слов по сферам деятельности (пищевая промышленность, сфера услуг и т.д.)

3. Упражнения по графике, работа с алфавитом:

- в 5-6 классах – составление списка профессий по алфавиту;
- 6-7 классах – подобрать как можно больше профессий на начальную букву своего имени.

4. В 8-9 классах вводится упрощенная классификация профессий по Е. А. Климову (человек-природа, человек-техника, человек-человек и др.)

Написать эссе «Моя будущая профессия». Ученики определяют, к какому типу относится выбранная ими специальность, аргументируя свой выбор: « Я хочу быть поваром. Это человек – художественный образ, потому что нужно красиво оформлять блюда»

5. В старших классах (10-11) акцент смещается на анализ профессиональных предпочтений (хочу), оценку собственных возможностей (могу), потребности рынка труда (надо). Поэтому большее внимание уделяется урокам по развитию речи.

Все задания строятся на основе частотного словаря О. Н. Лашевской, С. А. Шарова, что обеспечивает изучение наиболее упо-

требительной профессиональной лексики. Такой подход позволяет органично сочетать языковое обучение с профессиональной ориентацией.

В системе обучения на уроках русского языка особую ценность представляют творческие формы работы, способствующие профессиональному самоопределению учащихся. К наиболее эффективным видам деятельности относятся: составление рассказов по серии тематических иллюстраций с профессиональными сюжетами по алгоритму: название профессии → место работы → инструменты → действия → польза; моделирование ситуативных диалогов («Разговор с работодателем», «В мастерской» и т.д.); интервью с представителями школьных профессий (уборщица, повар); написание деловых бумаг (заявления, объяснительная записка, анкета т.д.)

Важно знакомить учащихся с характерными для области профессиями, крупными местными работодателями, производственной спецификой региона. И здесь можно использовать тематические словарные диктанты, грамматический разбор профессиональной лексики, составление диалогов о выборе профессии в родном городе. Такие задания помогают развивать речевые навыки, формировать профессиональные интересы, укреплять связь с родным краем и осознавать перспективы трудоустройства в регионе.

Обучение школьников жизненным и профессиональным компетенциям проводится с применением разнообразных педагогических подходов как классических, так и современных, включая цифровые образовательные технологии.

Использование цифровых инструментов повышает мотивацию и делает обучение более наглядным. Наиболее эффективные инструменты:

- интерактивные презентации (например, PowerPoint с озвученными слайдами);
- мобильные приложения («Говорящие картинки», «Составь рассказ»);
- онлайн-тренажеры (программы для развития связной речи);
- VR-симуляторы (виртуальные экскурсии на предприятия).

Особую эффективность демонстрируют нетрадиционные формы уроков, которые позволяют в увлекательной форме сочетать изучение русского языка с профессиональным ориентированием. Это может быть интегрированный урок, например, урок русского языка и математики, чтобы научиться считать рабочее время, зарплату; практико-ориенти-

рованные задания (составление расписания рабочего дня, написание инструкций, например, как поливать цветы); проектная деятельность (подготовка презентации о рабочей профессии и т.д.)

Такой подход помогает обучающимся коррекционных школ лучше подготовиться к самостоятельной жизни и будущей трудовой деятельности.

Таким образом, регулярное включение профориентационных компонентов в учебный процесс по русскому языку помогает создать целостную систему подготовки к трудовой деятельности для обучающихся с интеллектуальными особенностями.

Используемые педагогические подходы позволяют одновременно решать несколько важных задач: развитие профессионального кругозора, совершенствование коммуникативных навыков, подготовка к социальной интеграции. Кроме того, следует помнить, что для этих обучающихся выбор профессии ограничен. Поэтому главным направлением работы по профессиональной ориентации должно являться воспитание у них интереса к доступным видам труда при учете их потенциальных возможностей.

Список использованных источников и литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1).
2. Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
3. Аксёнова, А. К. Методика обучения русскому языку в (специальной) коррекционной школе / А. К. Аксёнова.
4. Старобина, Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью / Е. М. Старобина.
5. Ляшевская, О. Н., Шаров, С. А. Частотный словарь современного русского языка / О. Н. Ляшевская, С. А. Шаров.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов.
7. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер.
8. Лесков, Н. С. Старый гений.

Использование современных образовательных технологий для формирования предпосылок ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ

Фоминых Светлана Анатольевна,
учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное
дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 19 «Сказка» г. Омутнинска,
г. Омутнинск, Кировской области,
e-mail: svetlanaoikova@mail.ru

Традиционно принято считать, что основным периодом самоопределения в выборе профессии является подростковый возраст. Но первое знакомство с миром профессий происходит уже в дошкольном детстве.

Согласно ФГОС и федеральной образовательной программе ориентация детей дошкольного возраста с ОВЗ в мире профессий взрослых рассматривается как неотъемлемое условие всестороннего, полноценного развития. Ранняя профориентация заключается не в навязывании ребенку того, кем он должен стать, а в том, чтобы познакомить его с различными видами труда, привить уважительное отношение к результатам чужого труда, чтобы облегчить ему самостоятельный выбор в дальнейшем.

Для того чтобы ребенок осознанно сделал выбор во взрослой жизни, его надо познакомить с максимальным количеством профессий, начиная с профессий родителей и людей хорошо знакомых, чей труд дети наблюдают изо дня в день, заканчивая необычными профессиями современного мира.

Сложность работы заключается в том, что у дошкольников с ОВЗ эта тема не вызывает волнующего интереса, как некоторые другие, поэтому работа педагогов заключается в том, чтобы заинтересовать детей и родителей миром профессий.

Знакомство проходит через все виды детской деятельности и осуществляется планомерно и последовательно.

На современном этапе развития общества к системе дошкольного обучения и воспитания предъявляются высокие требования. Задачей любого педагога является поиск более эффективных современных образовательных технологий.

Педагогические технологии определяют новые средства, формы, методы, используемые в практике и, несомненно, они должны быть ориентированы на развитие личности ребенка с ОВЗ и его способностей.

В ранней профориентации дошкольников с ОВЗ используем следующие современные образовательные технологии:

1. Игровые технологии.

В игре развивается личность ребёнка, его интеллект, воля, воображение и общительность, расширяется общая осведомлённость об окружающем мире, в том числе о мире профессий, но самое главное – игровая деятельность порождает стремление к самореализации, самовыражению. Ребенку мало знать о профессии, в неё нужно поиграть. В игре дошкольники начинают отражать содержание деятельности представителей самых разных профессий (врача, строителя, водителя, парикмахера, учителя и т.д.)

Сюжетно-ролевые игры.

В процессе профориентационной сюжетно-ролевой игры имитируются:

- производственные сюжеты и ситуации,
- профессиональная социальная среда,
- модели профессионального поведения,
- модели межличностных профессиональных отношений.

Дети играют в такие сюжетно-ролевые игры, как «Больница», «Магазин», «Пожарная станция», «Цирк», «Почта», «Спасатель» и другие.

Дидактические игры моделируют структуру трудового процесса.

Дошкольники с ОВЗ с удовольствием играют в настольно-печатные игры, такие как Лото «Профессии», «Кем быть», игра «Все профессии важны», «Важные профессии», целью которых является закрепление названий профессий и действий, которые совершаются ими.

С помощью таких игр закрепляем знания детей о материалах, инструментах, оборудовании, необходимых людям разных профессий.

Интерактивные игры-презентации расширяют и закрепляют знания и представления детей о разнообразном мире профессий: «Знакомимся с профессиями», «Угадай профессию», «Мир профессий», «Что нужно для работы».

Словесные игры. С удовольствием играем с детьми в такие игры, как «Кто больше знает профессий», «Кто что делает?», «Назови, что лишнее».

Пальчиковые игры: «Такие разные дела», «Строители», «Поварята», «Доктор».

2. Познавательно-исследовательская деятельность позволяет говорить о современной образовательной технологии, которую используем в работе по ранней профориентации старших дошкольников с ОВЗ.

Данная технология позволяет ребёнку под руководством педагога самостоятельно добывать информацию и овладевать представлениями о профессиях учёного, кондитера, сталевара, плотника, сварщика, музыканта, повара и др.

3. Технология «Синквейн».

Синквейн – это форма из пяти строк нерифмованного стихотворения.

В *первой строке* находится название профессии.

Во *второй строке* присутствует уже два слова (обычно прилагательные или причастия), которые описывают свойства и признаки профессии.

В *третьей строке* – три слова (глаголы), описывающие действия профессии.

В *четвертой строке* содержится фраза или предложение, состоящее из нескольких слов о данной профессии.

Пятая строка – последняя. Используется одно слово (существительное-синоним) для выражения профессии.

Технология «Синквейн» не требует создания специальных условий для применения и органично вписывается в работу по развитию лексико- грамматических категорий, способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий.

Умелое и рациональное использование технологии «Синквейн» в коррекционно-развивающей работе имеет позитивное воздействие на речевое развитие детей с ОВЗ: словарный запас у детей увеличивается, речь становится богаче, ярче, дети перестают бояться высказывать мысли вслух.

4.Информационно-коммуникационные технологии также являются современными.

Сложность при ознакомлении воспитанников с ОВЗ с различными видами труда и профессиями состоит в том, что непосредственно наблюдать за многими из них нет возможности.

ИКТ-технологии помогают знакомить дошкольников с недоступными для их наблюдения профессиями.

В педагогической деятельности при ознакомлении воспитанников с трудом взрослых, с многообразием мира профессий широко используем презентации. Их условно можно разделить на две группы:

- *виртуальные экскурсии:* проводились такие экскурсии, как «Омутнинский металлургический завод», «Знаменитые люди Омутнинска и их профессии» и другие;

-*презентации*, где взрослые изображены на реальных рабочих местах, знакомят с профессиями.

Также предлагаем вниманию детей короткометражные мультипликационные фильмы о профессиях.

Данные технологии играют решающую роль в воспитании у дошкольников с ОВЗ ценностного отношения к труду взрослых, способствуют ранней профориентации, сближению между детьми и взрослыми, глубокому пониманию ребенком мира взрослых.

Таким образом, ознакомление детей дошкольного возраста с ОВЗ с профессиями взрослых – одна из важных задач социализации ребёнка.

Представление о профессиях позволяет детям глубже проникнуть в мир взрослых, понять и принять его. Оно формирует интерес к труду, зарождает мечту о собственном будущем, следовательно, задача современных педагогов – внедрять новые формы работы с воспитанниками, используя индивидуальный подход, современные технологии, которые являются фундаментом дошкольного образования.

Бережливое образование как инструмент комплексной поддержки студентов с ОВЗ в КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум»

Храмцов Олег Евгеньевич,
директор,
e-mail: khramtsov2007@yandex.ru,
Гиберт Елена Владимировна,
заместитель директора
по учебно-методической работе,
КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум»,
г. Киров,
e-mail: elenagibert@mail.ru

Современная система профессионального образования требует постоянного совершенствования образовательных технологий и методических подходов в целях повышения качества подготовки специалистов, особен-

но когда речь идет о студентах с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с умственной отсталостью. В условиях стремительно меняющегося рынка труда возникает потребность в таких выпускниках, которые способны не только выполнять узкопрофессиональные операции, но и эффективно взаимодействовать с окружающей средой, рационально использовать ресурсы, проявлять гибкость и умение планировать свою деятельность. Одним из наиболее актуальных подходов, позволяющих решить указанные задачи, становится внедрение принципов бережливого производства и бережливого образования (lean education) в учебный процесс.

В КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум» реализуется практика комплексной поддержки студентов с ОВЗ, в том числе с умственной отсталостью, ориентированная на их успешную социализацию и освоение строительных профессий (19727 Штукатур, Маляр строительный, 18880 Столяр строительный, 15220 Облицовщик-плиточник и др.) В этой связи особое значение приобретает учебная дисциплина «Основы бережливого производства», адаптированная с учетом специфики обучения студентов, имеющих интеллектуальные нарушения.

Бережливое образование (lean education) опирается на принципы бережливого производства (lean production), изначально сформированные в промышленном секторе и адаптированные к образовательной среде. Ключевая идея бережливого подхода состоит в стремлении к постоянному совершенствованию процессов и устранению потерь (временных, материальных, информационных), что позволяет оптимизировать деятельность образовательной организации. В контексте обучения студентов с ОВЗ и умственной отсталостью бережливое образование делает акцент на:

- инклюзивный подход к организации образовательного процесса, обеспечивающий доступную среду и специальные условия для студентов разных категорий;

- персонализацию обучения, учитывающую индивидуальные особенности обучающихся, их интеллектуальные и эмоциональные ресурсы;

- системное взаимодействие с работодателями, родителями (законными представителями), социально-педагогическими и медицинскими службами для комплексной поддержки учащихся.

В профессиональном образовании бережливый подход направлен на оптимизацию учебных процессов и учебно-производственных практик (уменьшение потерь времени, ресурсов, дублирования действий), повышение уровня мотивации и включенности студентов в учебную деятельность, развитие у обучающихся навыков рационального планирования, умения самостоятельно искать и устранять «узкие места» в производ-

ственном цикле, формирование ответственности, дисциплины, аккуратности, что особенно важно для студентов с умственной отсталостью, нуждающихся в более структурированных и понятных методах обучения).

Включение принципов бережливого производства в учебный процесс обогащает профессиональное обучение, делая его более наглядным и практикоориентированным. Учебная дисциплина «Основы бережливого производства» преследует следующие цели:

- познакомить студентов с принципами и методами бережливого производства (5S, непрерывное совершенствование (Кайдзен), ценностный поток, устранение потерь и т.д.);
- развить умения наблюдать и анализировать производственные процессы с точки зрения эффективности и ресурсов;
- научить студентов применять элементы бережливых технологий на практике, в том числе в будущей профессиональной деятельности (строительные профессии);
- сформировать навыки саморегуляции, работы по алгоритму, развитие аккуратности и ответственности за выполняемое дело.

Включение «Основ бережливого производства» в образовательную программу для обучающихся с умственной отсталостью предполагает проведение мероприятий по адаптации:

1. Упрощение теоретического материала: использование простых формулировок, практикоориентированных примеров, «живых историй», связанных с повседневными ситуациями на предприятиях строительного профиля.

2. Визуализация: сопровождение каждого этапа изучения материала наглядными схемами (плакаты, презентации с картинками, инфографика), видеоиллюстрациями, макетами рабочих процессов.

3. Пошаговое введение ключевых понятий: вместо единовременного объяснения всех инструментов бережливого производства применяется постепенное знакомство (сначала 5S, затем кайдзен, затем инструменты визуального контроля и т.д.)

4. Регулярная практика: проведение мини-проектов, деловых игр, мастер-классов, где студенты на конкретных заданиях могут увидеть результат своих действий.

5. Соблюдение принципа «малых шагов»: дробление сложных заданий на более простые этапы, закрепление результата каждого шага.

6. Коррекционная направленность: дополнительная поддержка со стороны педагога-психолога, помогающая формировать необходимые социально-бытовые и учебные навыки.

Для успешной интеграции дисциплины «Основы бережливого производства» в программу профессионального обучения в техникуме разработаны материалы:

- учебно-методический комплекс, включающий рабочую программу «Основы бережливого производства», набор иллюстративных материалов, тестовые и практические задания;

- презентации и видеоуроки, ориентированные на упрощенное восприятие информации (понятные схемы, подкрепляющие пояснения);

- комплекты карточек с пошаговыми инструкциями (например, принципы 5S, этапы подготовки рабочей зоны, правила использования инструмента);

- дневники наблюдений и самооценки, где студенты отражают свой опыт и прогресс в освоении бережливых технологий.

Дисциплина «Основы бережливого производства» наиболее наглядно реализуется через практические задания в рамках строительных специальностей. Рассмотрим несколько примеров.

Профессия 19727 Штукатур.

1. Применение 5S.

Sort (Сортировка): студентам предлагается разобрать рабочее место (стеллажи, инструменты для штукатурки, ведра с растворами), выделить нужные и неиспользуемые предметы. Ненужные инструменты или материалы убрать.

Set in Order (Систематизация): организовать хранение: шпатели, кисти, валики – строго в отведенных местах, подписанные полки или контейнеры.

Shine (Содержать в чистоте): после окончания работы обучающиеся моют инструменты, протирают пол и убирают остатки штукатурного раствора.

Standardize (Стандартизация): создается четкий алгоритм уборки и подготовки рабочего места, вывешивается в виде плаката или пошаговой инструкции.

Sustain (Совершенствование): студенты поощряются за постоянное поддержание порядка и улучшение схемы размещения материалов.

2. Устранение потерь.

Учить студентов беречь время и материал: если раствор замешан неверно, это приводит к лишнему расходу. Объяснять важность точного измерения пропорций штукатурных смесей, чтобы не переводить ресурсы. Следить за нормами расхода материалов, регистрировать все данные в простых таблицах.

Профессия Маляр строительный.

1. Визуальный контроль.

Создание цветовых меток для ведер с краской разного назначения.

Использование простых этикеток (красная метка – краска для грунтовки, синяя – финишная краска и т.д.) Это позволяет студентам с умственной отсталостью легче ориентироваться в материалах.

2. Оптимизация рабочего процесса.

Организация «потока» при окрашивании: студентам важно показать, в какой последовательности следует выполнять действия (сначала грунтовка, затем шлифовка, потом покраска, итоговая отделка).

Четкий маршрут перемещения: минимизировать пересечения путей, когда студенты берут материалы или выносят инструмент.

3. Кайдзен (непрерывное совершенствование).

После каждого выполненного этапа предлагается обсудить, что было сделано правильно, какие проблемы возникли, как улучшить процесс в следующий раз. Применять «доску улучшений», куда студенты вешают заметки с идеями оптимизации (например, «повесить инструменты рядом с рабочей стеной, чтобы не бегать каждый раз на склад»).

Профессия 18880 Столяр строительный.

1. Рациональное использование материалов.

Показывать, как правильно раскраивать древесину для минимизации обрезков. Фиксировать остатки материала и искать способы их повторного применения (подпорки, заготовки для других изделий).

2. Организация рабочего места.

Принцип 5S для верстака: у каждого инструмента (молотка, стамески, рубанка, отвёртки) есть своё отмеченное место, понятное и удобное для студентов. Наглядные шаблоны и чертежи, повешенные над верстаком, помогают студентам с умственной отсталостью следовать порядку операций.

3. Контроль качества.

Создать простой чек-лист (по возможности с пиктограммами), по которому студент проверяет соответствие изделия требованиям: ровность деталей, отсутствие трещин, правильность разметки.

Профессия 15220 Облицовщик-плиточник.

1. Подготовка поверхности по принципу 5S.

Сначала убрать весь мусор и пыль (Sort).

Расположить плитку, клей и инструменты в удобном порядке (Set in Order).

Следить за чистотой рабочей зоны на каждом этапе (Shine).

Использовать единый алгоритм укладки плитки (Standardize).

Регулярно совершенствовать рабочие приемы, анализируя ошибки (Sustain).

2. Сокращение времени на поиск материалов.

Пометить упаковки с клеем, затиркой, крестиками-разделителями, чтобы студентам не приходилось каждый раз переспрашивать или искать нужную позицию. Сделать большую наглядную таблицу или плакат с пошаговой инструкцией по наклеиванию плитки и проверке ровности.

3. Развитие точности и аккуратности.

Бережливые технологии предполагают постоянную обратную связь: если плитка легла неровно, обучающийся сразу видит отклонение и корректирует работу. Проводить короткие тренинги по использованию лазерного уровня, чтобы ребята видели, как повышается качество работы при соблюдении правил.

Включение дисциплины «Основы бережливого производства» в программы профессионального обучения по строительным профессиям демонстрирует ряд позитивных изменений у студентов с умственной отсталостью, а именно: улучшение дисциплины и порядка на рабочем месте, что снижает уровень тревожности и хаотичности; рост мотивации к обучению – ребята видят быстрый и понятный результат своего труда (чистота, экономия материалов, аккуратная отделка); развитие самостоятельности при постоянном повторении алгоритмов (5S и др.) – студенты начинают лучше ориентироваться в рабочем процессе без дополнительной подсказки; повышение концентрации внимания и снижение потерь времени, так как четко структурированы все этапы.

Формирование социальной ответственности: осознание, что бережливые технологии – это не только про экономию, но и про заботу об окружающей среде, командной работе.

Комплексная поддержка студентов с умственной отсталостью в рамках бережливого образования влияет на все звенья образовательного процесса. Преподаватели и мастера производственного обучения повышают свою квалификацию, изучая методы lean education, получают опыт создания адаптированных программ. Сотрудничество с работодателями укрепляется, так как выпускники, владеющие навыками бережливого производства, более востребованы на рынке труда. Повышается имидж образовательной организации за счет инновационных практик работы с обучающимися с ОВЗ.

Для дальнейшего совершенствования системы бережливого образования в КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум» целесообразно:

1. Расширять перечень профессий, в которых будут внедряться бережливые технологии.

2. Систематически повышать квалификацию педагогов и мастеров производственного обучения, проводя стажировки, семинары, круглые столы, тренинги по lean-концепции.

3. Создавать и тиражировать методические материалы и пособия, где наглядно описаны успешные кейсы и практики адаптации бережливого производства для студентов с умственной отсталостью.

4. Анализировать эффекты внедрения бережливого образования, используя критерии результативности: динамика успеваемости, социально-бытовая адаптация студентов, удовлетворенность работодателей качеством подготовки.

Таким образом, бережливое образование становится одним из ключевых инструментов в системе профессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ, позволяя комплексно учитывать их особенности и максимально эффективно развивать потенциал. Регулярное совершенствование подходов, тиражирование лучших практик, расширение методической базы и тесное взаимодействие с работодателями и специалистами коррекционно-развивающей среды способствуют достижению главной цели – успешной социализации и профессиональной самореализации студентов с умственной отсталостью.

Профессиональные компетенции педагога в оценке достижения образовательных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Из опыта работы)

Чащина Наталья Анатольевна,
директор, МКОУ СОШ ЗАТО
Первомайский Кировской области,
e-mail: school2zato@yandex.ru

Важнейшим условием развития инклюзивного образования в современной школе выступает наличие высокопрофессиональных кадров,

обладающих компетентностью в области инклюзивной педагогической деятельности. Поэтому от учителя, работающего в инклюзивном классе, требуется умение разрабатывать и применять в каждом учебном предмете разной степени сложности учебно-социальные задания, задачи, ситуации, разрешение которых предполагает групповые методы работы, коллективную рефлексию. Важнейшим требованием к таким заданиям выступают их прикладной характер, интересное и актуальное содержание, которые призваны обеспечить включённость обучающихся в их разрешение независимо от особенностей их развития.

Необходимость совершенствования педагогического мастерства учителя нужно осуществлять не только посредством курсов повышения квалификации, но и с помощью других разнообразных форм повышения профессионального мастерства.

В нашей школе активно используются резервы работы всего педагогического коллектива в режиме региональной инновационной площадки (РИП) по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в 2018-2019 году работали над темой «Выстраивание системы инклюзивного образования в условиях закрытого социума», в 2022-2023 годах по теме «Внутренняя система оценки качества образования в рамках реализации обновленного ФГОС НОО, ООО и ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях закрытого социума».

В ходе инновационной работы в рамках РИП активно использовали такие формы повышения квалификации, как информационные и обучающие семинары, научно-практические конференции, методические школы, круглые столы, предметно-методические олимпиады, практикумы, мастер-классы, взаимопосещение уроков, презентации методических разработок и т.д. По итогам работы РИП были изданы два сборника методических материалов КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области» (2022, 2024) по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые используют педагоги области в своей работе.

В ходе системной многолетней работы учителя школы овладели приёмами адаптации программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

1. Уменьшенный объём изучаемого материала или заданий.

2. Упрощённая многозвеньевая инструкция.

3. Принцип выраженной практической направленности и максимальной связи с реальной жизнью обучающегося.

4. Использование задания 1, 2 или 3 уровня обученности (уровень «различения», «запоминания» и «понимания»).

5. Индивидуальные контрольно-измерительные материалы (КИМы).

6. Индивидуальные критерии оценки.

7. Индивидуальное сопровождение путём использования на уроке различного дидактического и раздаточного материала, разработанного специально для данного ученика (схемы, таблицы, картинки и т.д.)

8. Дозированная помощь со стороны учителя (стимулирующая, направляющая и обучающая).

9. Наставничество на уроке со стороны других обучающихся.

10. Тьюторство.

Рассмотрим опыт работы МКОУ СОШ ЗАТО Первомайский Кировской области **по созданию специальных условий** проведения текущего контроля и промежуточной аттестации для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования.

Внедрение **обновленных федеральных государственных образовательных стандартов** общего образования, **федеральных основных общеобразовательных программ** актуализировало необходимость введения единых подходов к системе оценивания достижения обучающимися планируемых результатов освоения основных общеобразовательных программ и адаптированных основных образовательных программ.

В нашей школе в 5-9 классах обучается 30 детей по адаптированным основным образовательным программам для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Обучающиеся с ЗПР испытывают определенные затруднения в учебной деятельности, обусловленные дефицитарными познавательными способностями, специфическими недостатками психологического и речевого развития, нарушениями регуляции поведения и деятельности, пониженным уровнем умственной работоспособности и продуктивности.

Проведение текущего контроля осуществляется в соответствии с нормативно-правовыми документами и представляет собой процедуру оценки индивидуального продвижения обучающегося с ЗПР в освоении программы учебного предмета.

Объектом текущей оценки являются тематические планируемые результаты. В текущей оценке используется различные формы и методы проверки (устные и письменные опросы, практические работы, творче-

ские работы, индивидуальные и групповые формы и др.) с учетом особых образовательных потребностей обучающегося с ЗПР, особенностей учебного предмета и особенностей контрольно-оценочной деятельности учителя. Результаты текущей оценки являются основой для индивидуализации учебного процесса.

При организации и проведении промежуточной аттестации для детей с ЗПР в школе были приведены в соответствие нормативно-правовые документы, регламентирующие ВСОКО.

Решением педагогического совета в положение «О формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся» были внесены изменения в части проведения промежуточной аттестации в целях оптимизации количества проводимых в школе проверочных и иных диагностических работ и дублирования по содержанию различных оценочных процедур.

Было принято решение – считать всероссийские проверочные работы (ВПР) формой проведения промежуточной аттестации с выставлением отметок в журнал. Такое решение позволяет оптимизировать количество оценочных процедур, осуществить диагностику достижения предметных и метапредметных результатов обучения и обеспечить **комплексный подход** к оценке результатов освоения программы основного общего образования.

Перед педагогическим коллективом возникла проблема, как организовать и провести промежуточную аттестацию для обучающихся с ЗПР, так как контрольно-измерительные материалы ВПР для обучающихся с ОВЗ пока не разработаны.

Было принято решение внести изменения в локальный акт школы «Положение о текущем контроле и промежуточной аттестации обучающихся с ЗПР». В нем были отражены особенности проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с задержкой психического развития на уровне основного общего образования, что является одним из требований ФГОС к системе оценки образовательных результатов.

Для решения данной проблемы были созданы временные творческие коллективы, которые разработали рекомендации по оцениванию ВПР в 5 классах для обучающихся с ЗПР с учетом создания специальных условий.

Был разработан алгоритм работы педагогов:

1. Анализ структуры демоверсий контрольно-измерительных материалов по предметам ВПР.

2. Анализ описания демоверсий контрольно-измерительных материалов по предметам, по которым проводятся ВПР.

3. Изучение требований к планируемым результатам по предметам (из АООП ЗПР).

4. Изучение специальных условий проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации с учетом здоровья обучающихся с ЗПР (из ФАОП ЗПР).

5. Разработка рекомендаций по оцениванию ВПР для обучающихся с ЗПР с учетом создания специальных условий.

Педагогами были проанализированы демоверсии контрольно-измерительных материалов ВПР-2023 по всем четырем предметам в соответствии с обновленным ФГОС ООО (представлены на сайте ФИОКО). Проведен детальный анализ описания демоверсий контрольно-измерительных материалов по предметам, по которым проводятся ВПР (представлены на сайте ФИОКО).

В описание КИМов ВПР входит:

1. Назначение всероссийской проверочной работы.

2. Документы, определяющие содержание проверочной работы.

3. Подходы к отбору содержания, разработке структуры проверочной работы.

4. Структура проверочной работы.

5. Кодификаторы проверяемых элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся.

6. Распределение заданий проверочной работы по позициям кодификаторов.

7. Распределение заданий проверочной работы по уровню сложности.

8. Типы заданий, сценарии выполнения заданий.

9. Система оценивания выполнения отдельных заданий и проверочной работы.

10. Время выполнения варианта проверочной работы.

11. Описание дополнительных материалов.

12. Рекомендации по подготовке к работе.

Пункты КИМов ВПР 1,2,3,8,10,12 были оставлены в неизменном виде, так как они соответствуют требованиям к образовательным результатам и средствам оценки их достижения для обучающихся с ЗПР.

Для адаптации системы оценивания проверочных работ для обучающихся с ЗПР были определены пункты КИМов ВПР 4-7, 9, 11:

4) *структура проверочной работы* – количество заданий и требования к выполнению каждого;

5) *кодификаторы проверяемых элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся* – в таблицах представлены проверяемые элементы содержания и проверяемые требования к уровню подготовки (метапредметные и предметные);

6) *распределение заданий проверочной работы по позициям кодификаторов*;

7) *распределение заданий проверочной работы по уровню сложности* – в ВПР определены 3 уровня сложности – базовый, повышенный и высокий;

9) *система оценивания выполнения отдельных заданий и проверочной работы в целом* – критерии оценивания и перевод первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале;

11) *описание дополнительных материалов* – чем можно пользоваться обучающимся с ОВЗ на ВПР (по необходимости).

Для оптимизации системы оценивания проверочных работ мы обратились к АООП для детей с ЗПР, к разделам рабочих программ предметов в части:

– содержания учебного предмета (где курсивом обозначены темы, изучение которых проводится в ознакомительном плане и педагог самостоятельно определяет объем изучаемого материала);

– планируемые результаты освоения учебного предмета (метапредметные и предметные).

Требования к предметным результатам обучающихся с ЗПР в части итоговых достижений к моменту завершения обучения на уровне основного общего образования должны полностью соответствовать требованиям к предметным результатам для обучающихся по основной образовательной программе, не имеющих ограничений по возможностям здоровья.

Специальные условия проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся с ЗПР могут включать:

1. Особую форму организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР.

2. Присутствие мотивационного этапа, способствующего психологическому настрою на работу, организующую помощь педагога в рационализации распределения времени, отводимого на выполнение работы.

3. Предоставление возможности использования справочной информации, разного рода визуальной поддержки (опорные схемы, алгоритмы учебных действий, смысловые опоры в виде ключевых слов, плана, образца) при самостоятельном применении.

4. Гибкость подхода к выбору формы и вида диагностического инструментария и контрольно-измерительных материалов с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающегося с ЗПР.

5. Большую вариативность оценочных процедур, методов оценки и состава инструментария оценивания, позволяющую определить образовательный результат каждого обучающегося с ЗПР.

6. Адаптацию инструкции с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР (в частности, упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению, особое построение инструкции, отражающей этапность выполнения задания).

7. Отслеживание действий обучающегося с ЗПР для оценки понимания им инструкции и, при необходимости, ее уточнение.

8. Увеличение времени на выполнение заданий.

9. Возможность организации короткого перерыва при нарастании в поведении подростка проявлений утомления, истощения.

10. Исключение ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию обучающегося (в частности, негативных реакций со стороны педагога).

Соблюдение вышеперечисленных условий проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации позволяет исключить негативное влияние сторонних факторов на продуктивность выполнения обучающимся с ЗПР тестовых заданий и выявить объективный уровень усвоения учебного материала.

В результате создания специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья большая часть обучающихся осваивает адаптированные основные образовательные программы и успешно справляется с заданиями ВПР при проведении промежуточной аттестацией.

Таким образом, успешность освоения адаптированных основных образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от уровня профессиональной компетенции педагога в области инклюзивной педагогической деятельности. Важным условием является инклюзивная корпоративная культура образовательной организации, систематическое повышение профессиональных

компетенций педагогов через корпоративные курсы повышения квалификации и участие в инновационной деятельности. При соблюдении этих важных условий возможно успешно обучать в массовой общеобразовательной школе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Проект «Развитие пространственного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством использования схем»

Шмелева Людмила Леонидовна,
учитель-дефектолог,
Муниципальное казенное дошкольное
образовательное учреждение
детский сад компенсирующего вида № 1 «Ручеек»
города Вятские Поляны Кировской области,
г.Вятские Поляны, Кировской области,
e-mail: rucheekvp@mail.ru

Цель: Развивать пространственное мышление детей 6-7 лет с нарушением зрения посредством использования схем.

Задачи:

1.Располагать и находить предметы в реальном пространстве, ориентируясь по схеме.

2.Моделировать пространственные отношения, используя схемы (кукольные комнаты, шкаф с игрушками и т.д.)

3.Учить составлять простейшие схемы, формировать умение соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой.

4.Развивать активное использование пространственной терминологии.

5.Развивать пространственное мышление, внимание, восприятие.

Актуальность проекта

Одной из актуальных и сложных проблем обучения и воспитания детей с нарушением зрения была и остается проблема обучения их ориентировке в пространстве, формирования пространственных представлений и развития пространственного мышления, поскольку ориентировка в пространстве как психологический феномен в его разноо-

бразных формах и проявлениях имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека.

Время проведения: долгосрочный (1 учебный год).

Участники проекта: учитель-дефектолог, воспитатели, дети, родители.

I этап – Подготовительный

Время выполнения: 1 месяц

Цель: Практическая и теоретическая подготовка.

Мероприятия:

1. Выявление уровня знаний детей о схемах.

2.Изучение и приобретение литературы по теме «Развитие пространственного мышления детей 6-7 лет посредством использования схем».

3.Составление перспективного плана занятий, бесед, экскурсий, праздников, конспектов по ознакомлению детей со схемами.

4.Составление схем групповой комнаты, спальной комнаты, здания детского сада, микрорайона, где расположен детский сад.

5.Изготовление дидактических пособий, составление заданий, придумывание дидактических игр.

II этап – Реализация проекта

Время выполнения: 7 месяцев

Цель: Дать знания детям о схемах, учить передвигаться и достигать цели при помощи схем, взаимодействовать с окружающим миром, развивать зрительное восприятие, ориентировку в пространстве, речь, сохранные анализаторы, поисковую деятельность, воспитывать любознательность, интерес, самостоятельность в решении проблем.

Мероприятия с детьми:

1. Познавательная беседа по введению детей в курс знаний о схемах.

2. Задания для детей по расположению игрушек, предметов, животных по схемам: «Расставь игрушки по схеме», «Расположи предметы по схеме», «Расставь животных по схеме», «Что изменилось», «Контурные и силуэтные изображения», «Воспроизведение поз человека», «Что спереди – что сзади», «Задания на листах (из папки дошкольника «Найди по схеме»)», «Составь схему расположения игрушек (предметов, животных)».

3. Экскурсия по спальной комнате и составление схемы спальной комнаты.

Игры-задания:

- Найди на схеме свою (Димину, Аленину, Женину…) кровать;
- Найди игрушку по схеме спальной комнаты;
- Положи игрушку по схеме в спальной комнате;

4.Экскурсия по группе и составление схемы групповой комнаты.

Игры-задания:

- Найди пуговицы (книги, игрушки, предметы) по схеме в группе;
- Проведение занятий с детьми:
- «Пуговицы бывают разные – желтые, зеленые и красные»;
- «Книжкин паспорт».

Работа детей с родителями – составление схемы своей комнаты дома.

5. Моделирование кукольной комнаты по схеме с использованием социо-игровых приемов.

6. Экскурсия по детскому саду и составление схемы детского сада.

Игры-задания:

- Куда привела дорожка?
- Отнеси предмет в указанное на схеме место.
- Найди предмет, используя схему.
- Задания на листах (из папки дошкольника «Найди по схеме»).
- Проведение занятия с детьми по теме «Вежливые слова» с использованием заданий по нахождению книг по схеме.
- Проведение праздника «День защитника Отечества» с использованием схем.

7. Экскурсия по территории детского сада и составление схемы.

Игры-задания с детьми:

- Составление схемы своего участка.
- К какому участку привела дорожка на схеме?
- Найди предмет (игрушку), используя схему.
- Праздник «Масленица» с использованием схем территории детского сада.

8. Экскурсия по микрорайону «Центральный» и составление схемы микрорайона.

Игры-задания с детьми: «Куда привела дорожка (выполнение задания)», «Найди на схеме».

9. Составление схемы «Безопасный путь домой» (выполнение задания с родителями).

III этап –Заключительный

Время выполнения: 1 месяц

Цель: подведение итогов работы по теме.

Мероприятия:

1. Выявление уровня знаний по теме через проведение тематических бесед с детьми.

2. Представление проекта на малом педсовете педагогам детского сада с использованием презентации.

3. Оформление материалов по проекту.

Результативность

Считаем, что наш проект дал ощутимые результаты в развитии пространственного мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья:

- у детей появился интерес к поисковой деятельности;
- воспитанники приобрели уверенность и самостоятельность в макро- и микроориентировке в пространстве;
- овладели практическими навыками по составлению схем;
- научились работать в команде.

Приобретенные детьми навыки работы со схемами способствовали развитию пространственного мышления, что значительно облегчило зрительно-пространственную ориентировку, представления об окружающем пространстве расширились, что в дальнейшем пригодится детям в школе.

Сложность проекта состояла в том, что при составлении схем дети не соотносили величину предметов с изображением их на листе бумаги.

Взаимодействие ПМПК и ППк как необходимое условие организации комплексной поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью

Щеглакова Лариса Владимировна,
учитель-логопед, учитель-дефектолог,
Дудина Нина Димитриевна,
учитель-логопед, учитель-дефектолог,
Муниципальное казенное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» города Кирова,
г. Киров, e-mail: lara.shcheglakova@mail.ru,
e-mail: dudina513@gmail.com

В настоящее время количество детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, увеличивается с каждым годом. Это ставит перед специалистами психолого-медико-педагогической комиссии и педагогами образовательных организаций за-

дачу объединения усилий с целью наиболее эффективной реализации коррекционно-развивающей работы, обучения, воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данную задачу может решить тесное взаимодействие психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1].

Под специальными условиями для получения образования понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [1].

Категория «обучающийся с ОВЗ» определяется не с точки зрения собственно ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий получения образования, исходя из решения коллегиального органа-психолого-медико-педагогической комиссии.

Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) создается при центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении.

Основными направлениями деятельности ПМПК являются:

- Проведение обследования детей, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, в целях выявления у них особенностей физического и (или) психического развития и (или) отклонений в поведении.

• Подготовка по результатам обследования рекомендаций по организации обучения и воспитания обследуемых, подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций.

• Определение рекомендаций по организации индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении.

• Оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) обследуемых, работникам организаций, осуществляющих социальное обслуживание, медицинских организаций, других организаций по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей с девиантным (общественно опасным) поведением.

• Оказание федеральным учреждениям медико-социальной экспертизы содействия в разработке индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида.

• Осуществление учёта данных об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, о детях с девиантным (общественно опасным) поведением, проживающих на территории деятельности комиссии.

• Участие в организации информационно-просветительской работы с населением в области предупреждения и коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей [2].

Психолого-педагогический консилиум (ППк) является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющих образовательную деятельность с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

Задачами ППк являются:

• выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;

• разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;

• консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;

- контроль за выполнением рекомендаций ППк [3].

ПМПК и ППк – две разные по составу, формированию, задачам и осуществляемой деятельности структуры. Но определить и освоить образовательную программу – общая задача ПМПК и ППк.

Взаимодействие ПМПК и ППк позволяет ориентироваться на реальные проблемы и потребности обучающихся с отклонениями в развитии. Оно начинается с момента направления ребенка на ПМПК образовательной организацией или предъявления родителем (законным представителем) заключения ПМПК в образовательную организацию и осуществляется по следующим 5 направлениям:

1. Психолого-медико-педагогическое обследование детей, имеющих трудности в обучении, развитии и социальной адаптации.

В случае возникновения трудностей диагностики и необходимости углубленного обследования, в спорных и конфликтных ситуациях, при отсутствии в образовательном учреждении условий для оказания необходимой специализированной психолого-медико-педагогической помощи, для решения сложных комплексных проблем обучающегося специалисты ППк рекомендуют родителям (законным представителям) обратиться в ПМПК.

При направлении обучающегося на ПМПК оформляется представление психолого-педагогического консилиума организации, осуществляющей образовательную деятельность, в котором дается краткая характеристика познавательного, речевого, двигательного, коммуникативного и личностного развития обучающегося, характеристика динамики освоения образовательной программы и характеристика организации коррекционно-развивающей и психолого-педагогической помощи для обучающегося.

2. Участие специалистов ПМПК в работе ППк (при необходимости).

При возникновении трудностей в работе ППк образовательной организации возможно дистанционное или очное участие специалистов ПМПК в заседаниях консилиума, помощь в анализе документов ППк, совместная деятельность по разработке коррекционного компонента адаптированной образовательной программы.

3. Создание специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ, оказание помощи детям, нуждающимся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

При предъявлении родителем (законным представителем) заключения ПМПК в образовательную организацию специалисты ППк анализи-

руют, конкретизируют, дополняют рекомендации ПМПК по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ. Рекомендации ППк могут включать в том числе:

- разработку адаптированной образовательной программы;
- разработку индивидуального учебного плана обучающегося;
- адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;
- предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), оказывающего техническую помощь.

Таким образом, заключение ПМПК задает для специалистов образовательных организаций основные направления и содержание коррекционно-развивающей работы, адаптированных образовательных программ, определяет выбор средств, методов, приемов, форм работы, на основе которых разрабатываются критерии оценки, планируемые результаты.

4. Оценка эффективности созданных специальных условий для получения образования.

ПМПК проводит мониторинг исполнения организациями данных рекомендаций. ППк образовательной организации предъявляет информацию о создании специальных условий для получения образования ребенком, а также проводит динамическое обследование с целью оценки эффективности рекомендаций ПМПК.

5. Оказание специалистами ПМПК методической помощи педагогическим работникам.

ПМПК, имея в своем составе высококвалифицированных специалистов, проводит методические мероприятия для педагогических работников образовательных организаций, в том числе членов ППк, а также распространяет методические материалы по оказанию помощи детям и подросткам, имеющим трудности в развитии, обучении и социальной адаптации.

При взаимодействии ПМПК и ППк образовательного учреждения важное место занимает однозначное понимание содержания заключения и рекомендаций ПМПК.

Со стороны ПМПК это достигается через использование автоматизированной информационной системы и корректных формулировок в рекомендациях. Со стороны ППк – через повышение уровня квалификации специалистов, педагогов и руководителей.

ПМПК и ППк образовательной организации являются двумя необходимыми взаимосвязанными звеньями в решении задач, связанных со своевременным выявлением детей группы риска, психолого-педаго-

гическим, медицинским и социальным сопровождением детей с ОВЗ, детей, имеющих трудности в развитии, обучении и социальной адаптации, оказанием адресной помощи всем участникам образовательного процесса (детям, педагогам, родителям).

Список использованных источников и литературы

1. Федеральный закон от 08.08.2024 г. № 315-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. «Положение о психолого-медико-педагогической комиссии», утвержденное Приказом Министерства Просвещения РФ от 01.11.2024 № 763.
3. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого – педагогическом консилиуме образовательной организации».
4. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций. (Серия «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О. Г. Приходько, Н. М. Назарова, Е. В. Ушакова, А. А. Гусейнова и др. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

РАЗДЕЛ 2.
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Сопровождение детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития в образовательной организации

Абидова Лэйсэн Мунировна,
тьютор КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Малмыжа,
e-mail: leisan.abidova@yandex.ru

Сравнительно недавно дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) рассматривались как «необучаемые». В настоящее время, согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта, право на образование имеют все дети без исключения.

Одной из главных задач при работе с детьми с ТМНР является их социализация. Если для обычного ребенка социализация представляет собой естественный процесс, то применительно к «особому» ребенку – это кропотливая работа. Для социализации таких детей и адаптации их в общество необходимо создание специальных условий для освоения ими специальных индивидуальных программ развития.

В первый год обучения детям трудно не только присутствовать на уроке, но и просто находиться вместе с педагогом в одном помещении: у них отсутствуют навыки адекватного взаимодействия, совместной деятельности, умения вести себя в коллективе. Мы учим детей ориентироваться в учебной среде класса, находить своё рабочее место, т.е. формируем учебное поведение.

У детей с ТМНР взгляд бывает отрешённым. Они не смотрят на педагога и не слышат его. В течение года работаем над тем, чтобы взгляд ученика был направлен на говорящего взрослого, на задание. Учим выполнять простые речевые инструкции: возьми, дай, сядь, встань, подойди ко мне. И далее инструкции усложняются. Добавляются действия: открывай, закрывай, вынимай, складывай, нажимай, сжимай и т.д. Учим детей одеваться, обуваться, застёгивать кнопки, пуговицы, липучки;

поднимать и опускать молнию на одежде. Приучаем правильно принимать пищу, пользоваться салфеткой, убирать посуду со стола, знакомим с элементарными правилами этикета за столом. Работаем над пониманием слов, обозначающих предметы посуды, мебели, одежды, игрушек, овощей, фруктов, учебных принадлежностей и т.д. Освоение данных тем позволяет обучающемуся достичь определенной самостоятельности в повседневной жизни.

Обучение детей с ТМНР строится с опорой на все органы чувств. Большое внимание мы уделяем развитию мелкой моторики. Известный советский педагог-новатор Василий Александрович Сухомлинский писал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». И это действительно так. Нервные окончания пальцев рук, ладоней непосредственно связаны с головным мозгом. При выполнении простых упражнений у детей развиваются речь, зрительная и двигательная память, внимание, мышление, восприятие.

«Руки – инструмент тонкий», и «настраиваются» они в течение долгого времени, поэтому игровых пособий для развития моторики требуется много. Хороший эффект для мелкой моторики дают «ванночки» с фасолью, горохом и различными крупами. В крупе можно спрятать небольшие предметы и попросить ребенка найти их. Игры с прищепками не только развивают мелкую моторику, но и имеют большие возможности для проявления фантазии. Отличными «массажёрами» для пальцев являются массажные мячики, сосновые шишки, грецкие орехи. Детям очень нравится тактильная доска, на которой подушечками пальцев они могут почувствовать свойства различных материалов. Развивающие коврики, работа со шнуровкой, пальчиковые сказки, разные виды мозаики, пазлы в виде кнопок – всё это используется для развития мелкой моторики.

На занятиях с учащимися с ТМНР мы используем следующие виды заданий:

1. Выкладывание рядов (кубики, лего, мозаика и т.д.)

с комментированием «Я беру, ты бери, я кладу, ты клади». Игра «Дай один, дай много».

2. Игра «Берём, кладём жёлтый цвет». Выбираем из множества кубики только жёлтого цвета и выкладываем в ряд или в столбик.

3. Упражнение «Верх, низ». Раскладывание предметов вверх или вниз.

4. Перекладывание предметов из одной ёмкости в другую.

5. Сюжетно-ролевая игра «Покупки». Выкладывание «покупок» из сумки на стол, раскладывание в шкаф.

6. Сбор предметов в определенную тару: карандаши в карандашницу, кубики в коробку, конфеты в конфетницу, овощи в корзину и т.д.

7. Складывание книг, тетрадей, газет в стопку.

8. Перелистывание тетрадных листов в прямом и обратном порядке.

9. Пересыпание материала (крупы, пуговицы, мелкие детали) руками, с помощью лопатки, с использованием стаканчиков.

10. Вкладывание фасоли в бутылку.

11. Просеивание манки, песка через сито.

12. Игры с водой. Наливаем, выливаем, разливаем. Игры «Ловим рыбок», «Моем детскую посуду» (в ванночке), «Меняем цвет воды».

13. Нанизывание предметов на стержень (нить). Игры со шнуровкой.

14. Раскручивание и накручивание бельевой верёвки на барабанные палочки, наматывание ниток на клубки.

15. Наряжаем елку безопасными елочными игрушками.

На занятиях изобразительной деятельности чередуем работу с красками и пластилином:

1. Рисование с помощью одной ватной палочки и пучка ватных палочек.

2. Пальчиковое рисование.

3.Раскатываем большой шар из мягкого пластилина и вставляем в него счетные палочки.

4. Раскатываем большой шар из мягкого пластилина, сдавливаем его и

вставляем туда крупные пуговицы.

5. Простые аппликации из пластилина на готовом рисунке.

6. Рисование прямых, наклонных, волнистых, дугообразных линий, зигзагов; штриховка способом «Рука в руке».

7. Рисование с помощью губки, воздушных шариков.

Задания для изучения предметов окружающего мира:

1. Умывание, вытирание полотенцем лица.

2. Мытье и вытирание рук, умение повесить полотенце на крючок.

3. Расчесывание волос перед зеркалом.

4. Показ частей тела на себе.

5. Раскладывание обуви в ряд.

6. Аккуратно складываем одежду или развешиваем на спинку стула.

7. Сервировка стола: раскладывание на столе тарелок, чашек, ложек.

8. Накладывание фруктов во фруктовницу.

9. Уборка посуды со стола.

Ежедневные виды работ, которые проводятся с учениками:

- Речевая разминка.

-Проговаривание звуков: *а, у, и, о, ы,я, м, ау, уа*.

-Упражнения для губ и язычка: дуем, цокаем, улыбка, язычок, зубки и т.д.

- Проговаривание с использованием жестов таких слов, как *я, ты, да, нет, дай, на, моё, мама, папа, баба, деда, пока, привет*.

- Показ картинок с изображением различных животных и предметов с комментированием: *кошка «мяу», телефон «алё», часы «тик-так», курочка «ко-ко»* и т.д.

- Раскладывание похожих предметов на соответствующие картинки: мячик на мячик, машинку на машинку, расческу на расческу и т.д.

Развитие навыков мелкой моторики для детей с ТМНР важно на протяжении всех лет обучения, так как вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев рук, которые необходимы, чтобы обслуживать себя, а также выполнять множество разнообразных бытовых действий.

В заключение процитируем учителя-дефектолога О.И. Луговскую «У детей, как и у птиц, есть крылья, которые часто дарим им мы, педагоги, помогая развиваться детским способностям и талантам... Окрылять тех, кому тяжело лететь, давать надежду на успех, даже когда опускаются руки, – в этом и есть сущность работы педагога, который работает с детьми с особенностями развития».

Использование РобоМыши в коррекционной работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Акулинина Марина Сергеевна,
учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №18»,
г. Курск,
e-mail: koreneva.marina@yandex.ru

В условиях стремительной цифровизации образования внедрение инновационных технологий в педагогический процесс становится не просто актуальной задачей, но и необходимостью. Одним из техни-

ческих средств обучения является программируемая игрушка «РобоМышь», которая открывает новые горизонты в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР). Актуальность применения РобоМыши обусловлена потребностью в эффективных и интерактивных методах развития речи, которые одновременно привлекательны для детей и способствуют их естественному включению в процесс речевой коррекции.

Цель данной статьи – показать, как использование РобоМыши повышает эффективность коррекционной работы по развитию речи у детей с ТНР, а также раскрыть практические аспекты применения этого инструмента в логопедической практике.

Теоретические основы и особенности детей с ТНР

Дети с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с трудностями в общении и социальной адаптации, что обусловлено особенностями их речевого развития. Такие нарушения требуют комплексного подхода, включающего стимуляцию сенсорных и моторных компонентов, развитие логического мышления и речевой активности. Традиционные методы логопедической работы, такие как артикуляционные упражнения и пересказы, остаются важной основой, однако их эффективность возрастает при интеграции современных технологий.

РобоМышь представляет собой интерактивную образовательную платформу, которая объединяет игровую деятельность с коррекционно-развивающими задачами. Она способствует развитию мелкой моторики, координации движений, внимания и логического мышления, что положительно влияет на формирование правильных речевых навыков.

Принцип работы РобоМыши

РобоМышь оснащена простым механизмом управления, который не требует подключения к компьютеру или смартфону. На корпусе игрушки расположены кнопки, с помощью которых задается последовательность команд (алгоритм). Эти команды включают движение вперед, повороты направо или налево, а иногда и дополнительные действия, такие как пауза или звуковой сигнал (в зависимости от модели). После ввода программы робот выполняет её пошагово, двигаясь по поверхности и демонстрируя каждое действие с небольшой задержкой, что помогает детям увидеть результат своих инструкций и при необходимости скорректировать ошибки (рис.1)

Возможности РобоМыши в коррекционной работе

1.Использование РобоМыши в логопедической практике предоставляет следующие возможности:



Рисунок 1. РобоМышь

Формирование логического мышления.

Программирование движения РобоМыши учит детей планировать свои действия и выражать мысли в логической последовательности, что является важным этапом развития связной речи.

2.Стимуляция речевой активности.

Работа с игрушкой требует от детей вербального сопровождения своих действий, что активизирует речевое общение и способствует расширению словарного запаса.

3.Развитие мелкой моторики и координации.

Управление РобоМышью улучшает моторику рук и зрительно-моторную координацию, что косвенно влияет на функционирование речевых органов.

4.Повышение мотивации.

Интерактивный формат занятий вызывает у детей интерес и желание активно участвовать в процессе обучения.

Практическое применение РобоМыши

В своей работе используем РобоМышь при изучении различных лексических тем, таких как «Зоопарк», «Город», «Ферма», «Чудеса России», «Золотое кольцо», «Москва – столица России», «Русские народные сказки». Эти темы помогают закреплять словарный запас, совершенствовать грамматический строй речи и развивать навыки составления описательных и повествовательных рассказов.

Примеры заданий и игр

1.Путешествие по зоопарку.

Дети программируют движение РобоМыши, чтобы она посетила определенных животных, а затем составляют описательные рассказы о них по картинному плану. На следующих этапах они учатся сравнивать животных, соблюдая логическую последовательность в повествовании (рис.2)

2.Пересказ сказок.

Используя плакат «Русские народные сказки», дети выбирают героев конкретной сказки, программируют маршрут РобоМыши и пересказывают сюжет, удерживая в памяти последовательность событий.

3.Экскурсии.

Ребенок выступает в роли экскурсовода, направляя РобоМышь по маршрутам «Золотого кольца», Москвы или родного города, демонстрируя свои знания и умение строить грамматически правильные предложения.

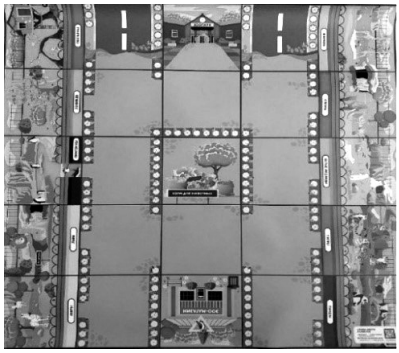


Рисунок 2. Плакат «Зоопарк»

Эти задания не только увлекают детей, но и способствуют развитию связной речи, внимания и памяти – аспектов, которые особенно сложны для детей с ТНР (рис.4)

Практика показывает, что занятия с РобоМышью повышают интерес детей к процессу обучения и способствуют более активному включению в речевую деятельность. Дети охотнее участвуют в заданиях, демонстрируют улучшение навыков планирования речи и последовательного изложения мыслей. Интеграция РобоМыши в коррекционную работу позволяет сделать занятия более разнообразными и персонализированными.

Однако важно подчеркнуть, что использование РобоМыши не заменяет традиционные методы логопедической работы, а дополняет их. Комплексный подход, включающий индивидуальные особенности каждого ребенка, остается ключевым фактором успеха.



Рисунок 3. Плакат «Русские народные сказки»

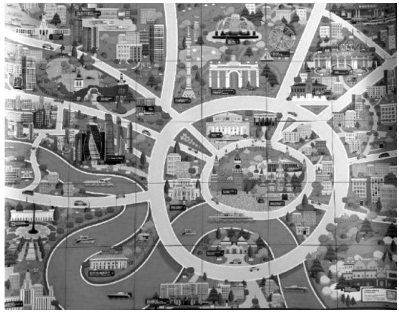


Рисунок 4. Плакат «Москва»

Применение РобоМыши в коррекционной работе по развитию речи детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой перспективное направление современной логопедии. Интерактивность, многообразие заданий и возможность персонализации делают этот инструмент эффективным помощником педагога. В сочетании с традиционными методами РобоМышь открывает новые пути для повышения качества логопедической помощи и социальной адаптации детей дошкольного возраста.

Список использованных источников и литературы

1. Поддубная, О. С., Федотова, А. С. Алгоритмика с РобоМышью в детском саду : Учебно-методическое пособие» / О. С. Поддубная, А. С. Федотова. – Москва : ООО «Сенсориум групп», ООО Досуговый центр «Лаборатория будущего», 2023. – 134 с.
2. Коростелева, Е. А. Логомиры. Учебно-методическое пособие / Е. А. Коростелева. – Хабаровск: МБОУ ЛИТ, 2013. – 64 с.
3. Волосовец, Т. В., Маркова, В. А., Аверин, А. С. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, А. С. Аверин.. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 264с.
4. Филиппов, С. А. «Робототехника для детей и родителей» / С. А. Филиппов. – Санкт-Петербург : «НАУКА», 2011. – 112с.
5. Денисенко, Е. Е. Зоопарк: детский путеводитель / Е. Е. Денисенко. – Санкт-Петербург : Образование – Культура, 2003. – 128 с.

Педагогические стратегии как средство регуляции нежелательного поведения детей с ограниченными возможностями здоровья

Анисимова Ольга Владиславовна,
учитель-логопед ГБОУ «Школа № 1494»,
г. Москва,
e-mail: anisimova1494@mail.ru

В сфере инклюзивного образования вопросы взаимодействия специалистов и детей, имеющих особенности поведения, являются довольно актуальными. Трудности этого взаимодействия заключаются в наличии отклоняющегося поведения у обучающихся. Е.В. Змановская

определяет отклоняющееся поведение как не соответствующее официальным нормам. Такой ребёнок стремится действовать вопреки правилам и просьбам, трудно поддается воспитанию, действует грубо и агрессивно, может причинить вред окружающим или себе.

Чаще всего под термином «девиантное поведение» рассматриваются такие действия, как воровство, хулиганство, бродяжничество, курение, то есть действия, характерные для детей подросткового возраста и не связанные с пребыванием в школе. Однако существуют общепринятые нормы поведения на уроках, в учебное время, которые не соблюдаются детьми, то есть их поведение и действия также отклоняются от официальных норм. Обучающиеся, начиная с младшего школьного возраста, не слушают учителя, не считают необходимым выполнять данные им задания, не выполняют домашнюю работу, не соблюдают школьную дисциплину, воспринимают урок как развлечение, проявляют агрессию в сторону учителя и одноклассников и многое другое. Дети не осознают или сознательно не признают социальные нормы, тем самым не только нарушая развитие своей личности, но и негативно влияя на социальное окружение [1].

Наличие у обучающихся ограниченных возможностей здоровья часто сочетается с проявлениями нарушения поведения. То есть с отклоняющимся поведением сталкиваются не только учителя на уроках, но и специалисты службы психолого-педагогического и социального сопровождения: учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги. У детей с особенностями развития чаще всего отмечаются нарушения поведения, которые связаны с психической нестабильностью, повышенной возбудимостью. Они обращают внимание, что к ним обращаются несколько иначе, нежели к их одноклассникам, могут использовать это в свою пользу, чаще капризничать или, наоборот, реагировать резко и агрессивно. При наличии нарушений интеллектуальной деятельности детям сложнее осознавать социальные нормы поведения, понимать, что можно делать, а что – нет, нежели их нормотипичным сверстникам. Конечно, поведенческие проблемы, с которыми сталкиваются специалисты, могут приводить к снижению эффективности коррекционных занятий, поскольку отклоняющееся поведение сказывается также и на учебной мотивации, мешает учебному процессу. Такое поведение отражается на качестве как индивидуальных, так и подгрупповых занятий. Обучающийся с проблемным поведением на подгрупповом занятии мешает не только самому себе, но и занимающимся вместе с ним ребятам. К тому же, отклоняющееся поведение может проявляться не только на уровне одной личности, но и на уровне

малых групп: некоторые дети наблюдают определенную модель поведения и начинают ее копировать. То есть, к сожалению, количество детей с отклоняющимся поведением увеличивается, что обусловливается множеством факторов, уже с раннего возраста влияющих на формирование психики детей. Перечисленные особенности требуют особенного подхода к корекционно-развивающему процессу [2, 5].

Перейдем к рассмотрению педагогических стратегий, описывающих варианты взаимодействия специалиста с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, сочетающимися с нарушениями поведения.

Педагогические стратегии – это совокупность действий педагога с целью достижения необходимого ему результата, а именно: снижение проявлений отклоняющегося поведения и возвращение внимания обучающегося к учебной деятельности. Педагогические стратегии – более сложный уровень планирования педагогической деятельности, реализующейся в профессиональных умениях педагога.

Под профессиональными умениями подразумеваются такие личностные качества педагога, как способность синтезировать из имеющегося опыта новые способы достижения поставленных задач. Использование педагогических стратегий открывает для педагога возможности профессиональной самореализации, поскольку он сам выбирает, какую из стратегий использовать и какое сочетание методов, средств и приемов она будет включать.

Таким образом, содержание педагогических стратегий зависит от личности педагога, его опыта, стиля общения и взаимодействия с обучающимися, а также от умения творчески подходить к педагогическим задачам. Именно способность творчески комбинировать способы взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья особенно важна для предотвращения отклоняющегося поведения. Действия детей в этих состояниях нередко непредсказуемы, поэтому так ценно умение педагога замечать изменения поведения и менять, подбирать, подстраивать стратегию, подходящую для регуляции нежелательного поведения в конкретной ситуации с конкретным ребенком.

Стоит отметить, что одна и та же стратегия может оказывать неодинаковое влияние на разных обучающихся. Поэтому выбор педагогических стратегий всегда неразрывно связан с индивидуальным подходом. Помимо индивидуального подхода, стоит также упомянуть важность личностного подхода: педагог-гуманист должен помнить о том, что ребёнка нужно рассматривать не как совокупность негативных прояв-

лений его поведения, а как личность, и педагог ответствен за вклад в формирование положительных ее качеств. Привитие основ культуры и продуктивной, а не саморазрушающей деятельности личности осуществляется с опорой на культурологический и деятельностный подходы.

Педагогические стратегии делятся на образовательные и организационные и включают в себя коррекцию не только учебных, но и поведенческих трудностей, формирование социальных компетенций и навыков самооценки [3, 4].

Приведем примеры комбинирования педагогических стратегий с целью регуляции отклоняющегося поведения детей с ограниченными возможностями здоровья на коррекционно-развивающих занятиях.

Вариант нежелательного поведения может заключаться в проявлениях негативизма, агрессии, капризах и непослушании в ответ на необходимость выполнять задания на занятиях. Нежелание выполнять их скорее зависит от настроения ребёнка, чем от сложности предлагаемых заданий, а также часто связано с тем, что при выполнении заданий нужно следовать определенной инструкции. Обучающийся может начать сбрасывать со стола предметы, бегать по кабинету, кричать, не слушать педагога, поскольку не хочет соответствовать предъявляемым к нему требованиям.

Чтобы повлиять на проявления нежелательного поведения, можно использовать комплекс педагогических стратегий: «Установление контакта», «Понять причину отказа», «Переключение внимания», «Предложение альтернативы», «Позитивное подкрепление», «Сотрудничество с родителями».

В первую очередь педагогу необходимо переключить внимание ребёнка на себя. Привлечь его внимание можно неожиданным действием (например, смять брошенный ребёнком лист бумаги). Так учитель вернет потерянный контакт с ребёнком, что позволит начать с ним беседу и выяснить причину его поведения. Важно отвлечь обучающегося от нежелательного поведения: попросить его собрать разбросанные им вещи и похвалить за помощь. Похвала – хороший вариант позитивного подкрепления желательного поведения. Дети привыкают, что их постоянно ругают, поэтому важно не забывать благодарить и хвалить их. Поскольку негативную реакцию взывает определенное задание, стоит предложить ребёнку альтернативное задание, но не позволять не выполнять его вовсе. Сотрудничество с родителями необходимо для обмена опытом, чтобы работа с отклоняющимся поведением продолжалась и дома.

Нежелательное поведение на занятиях не всегда включает в себя агрессивные действия. Иногда это молчаливый протест. Привлечь вни-

мание и установить контакт в данном случае может ответное молчание. Ребёнок заинтересуется поведением педагога, тогда станет возможно обсуждение причин его поведения. Обязательным компонентом обсуждения будет использование стратегии «Установление правил и ожиданий»: важно объяснить, что как ребёнок не ожидал молчания от педагога, так и педагог не ожидает от него плохого поведения.

Таким образом, в сфере инклюзивного образования возрастает количество детей с нарушениями поведения. Отклоняющееся поведение негативно отражается на процессе обучения, еще больше усложняя коррекционно-развивающую работу. Нежелательное поведение проявляется по-разному и требует индивидуального подхода. Влиять на поведение детей можно с помощью педагогических стратегий, которые требуют от педагога опытности, творческих способностей, гуманистического мышления. Понятие инклюзии подразумевает учет разнообразия детей и их особенностей, возможностей развития. Поэтому важно научиться использовать эффективные педагогические стратегии.

Список использованных источников и литературы

1. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Е. В. Змановская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. 2. Карпечина, Е. Н., Шульгина, В. А., Перцева, С. А. Проблемы организации взаимодействия педагога с обучающимися с девиантным поведением // Современные инновации. 2019. №2 (30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-vzaimodeystviya-pedagoga-s-obuchayuschimisya-s-deviantnym-povedeniem (дата обращения: 01.04.2025).
3. 3. Потапова, Л. С. Научно-педагогический анализ сущности понятия «педагогические стратегии» // Magister. 2023. №1. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskiy-analiz-suschnosti-ponyatiya-pedagogicheskie-strategii (дата обращения: 01.04.2025).
4. 4. Тулькибаева, Н. Н. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук. – Москва : Восток, 2003. – 147 с.
5. 5. Шнейдер, Л. Б. Проявления девиантности у детей с овз и особенности их профилактики // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. № 4 (25). URL : https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-deviantnosti-u-detey-s-ovz-i-osobennosti-ih-profilaktiki (дата обращения: 02.04.2025).

Цифровые образовательные технологии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра

***Ахмедова Камилла Нургалиевна**,*
лаборант-исследователь,
НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»,
студент кафедры психологии и педагогики специального образования
института психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, e-mail: AkhmedovaKamillaN@yandex.ru

Одной из приоритетных задач современного специального и инклюзивного образования является обеспечение доступности и повышения качества коррекционно-развивающей помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС). Указанная категория обучающихся характеризуется стойкими нарушениями в сфере социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, а также специфическими особенностями когнитивного и эмоционального развития, что обусловливает необходимость применения специализированных педагогических технологий и строго индивидуализированных подходов к обучению и сопровождению.

В контексте активной цифровой трансформации образовательной среды особую актуальность приобретает разработка и внедрение цифровых образовательных технологий, ориентированных на поддержку детей с особыми образовательными потребностями. Применение таких технологий открывает дополнительные возможности для адаптации образовательного пространства, обеспечения доступности контента, повышения мотивации к обучению, а также для организации эффективной системы мониторинга и сопровождения.

Проблематика использования цифровых решений в коррекционно-педагогической работе с детьми с РАС находит всё более широкое отражение в научных исследованиях как отечественных, так и зарубежных авторов.

В частности, в трудах Е. Н. Солдатенковой, И. В. Блиновой, И. И. Сунагатуллиной, А. А. Пушкаревой рассматриваются особенности применения цифровых ресурсов и программных продуктов для развития речевых, познавательных и коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями. Отдельное внимание уделяется вопросам цифровизации специального образования, что находит

отражение в работах И. А. Щеткиной и Н. А. Вазыховой, рассматривающих цифровые технологии как неотъемлемый компонент комплексной системы сопровождения и поддержки обучающихся с ОВЗ.

Исследования зарубежных специалистов – E.W. Carter, T. Smith, P. Mundy – акцентируют внимание на эффективности специализированных программ, мобильных приложений и интерактивных платформ, направленных на формирование альтернативной коммуникации, визуализацию и структурирование учебного материала, а также на расширение возможностей саморегуляции и сенсорной интеграции.

Современные исследования в области специальной педагогики все чаще акцентируют внимание на необходимости внедрения цифровых технологий, основанных на визуализации информации, особое место среди которых занимают решения, интегрирующие принципы визуальной поддержки, такие как цифровые аналоги карточек PECS, электронные социальные истории, а также визуальные расписания. Как указывает О. А. Попова, использование подобных цифровых инструментов обеспечивает большую гибкость, индивидуализацию и адаптацию обучающих материалов под потребности конкретного ребенка.

Международный опыт демонстрирует высокую эффективность комплексного подхода, интегрирующего несколько ключевых компонентов цифровой коррекционно-развивающей среды, к которым относятся:

1. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации (AAC) – мобильные приложения, визуальные интерфейсы, коммуникативные панели (например, TouchChat, CoughDrop), обеспечивающие поддержку коммуникации при отсутствии или дефиците речи;
2. Адаптивные обучающие системы – цифровые платформы с интеллектуальными алгоритмами (например, TeachTown, Khan Academy Kids), изменяющие содержание и сложность заданий в соответствии с уровнем подготовки ребенка;
3. Элементы геймификации – игровые форматы, способствующие повышению мотивации, вовлеченности и снижению тревожности, такие как обучающие игры AutiSpark и ABA Flash Cards & Games, которые эффективно сочетают развивающий и игровой потенциал.

Однако прямое заимствование зарубежных цифровых решений в большинстве случаев не демонстрирует высокой эффективности при использовании в российской образовательной практике, что обусловлено рядом таких факторов, как культурно-языковые различия, особенности нормативно-правовой базы, а также спецификой реализации коррекционно-развивающей помощи в отечественной системе образо-

вания. В связи с этим возникает объективная необходимость разработки собственных цифровых продуктов, адаптированных к условиям и потребностям российской образовательной среды и ориентированных на специфику ментального и поведенческого профиля детей с аутизмом.

Одним из перспективных направлений в этом контексте выступает создание цифровых платформ-конструкторов, ориентированных на формирование индивидуальных образовательных маршрутов. Особую нишу среди подобных решений занимает платформа «AutoPlan», разрабатываемая в рамках реализации цифровой трансформации образования, методологическая база которой интегрирует современные научно обоснованные подходы, включая:

1. Многоуровневый мониторинг по пяти образовательным областям, охватывающий ключевые сферы развития ребенка в соответствии с ФГОС ДО.

2. Алгоритмы адаптации содержания обучения, позволяющие оперативно изменять уровень сложности и тип предъявляемого материала на основе результатов диагностики.

Реализация цифровых решений подобного рода способствует существенному повышению эффективности образовательного процесса. В частности, сокращается время разработки индивидуальной образовательной программы за счет автоматизированного подбора контента, повышается точность диагностики благодаря формализованным критериям оценки, а также обеспечивается преемственность между этапами коррекционно-развивающего сопровождения. К тому же, такой ресурс обеспечивает устойчивую обратную связь между специалистами, обучающимся и родителями, формируя единую информационно-образовательную среду.

Таким образом, цифровые образовательные технологии выступают эффективным инструментом преодоления барьеров, возникающих в обучении детей с РАС. Они способствуют не только повышению качества коррекционно-развивающей помощи, но и расширению возможностей для инклюзивного образования. Дальнейшее развитие данного направления требует междисциплинарного взаимодействия специалистов в области специальной педагогики, когнитивной психологии, информационных технологий и проектирования образовательной среды.

Список использованных источников и литературы

1. Солдатенкова, Е. Н. Цифровые решения в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Н. Солда-

тенкова, И. В. Блинова // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – № 3. – С. 23–30. URL : – Текст : непосредственный.
2. Gallardo-Montes. Technologies in the education of children and teenagers with autism: evaluation and classification of apps by work areas / Gallardo-Montes, C.d.P., Caurcel Cara, M.J. & Rodríguez Fuentes, A. – Текст : электронный // Educ Inf Technol 27. – 2022. – P. 4087–4115. – URL : https://doi.org/10.1007/s10639-021-10773-z (дата обращения: 02.04.2025).
3. Stathopoulou, A. Evaluation of mobile apps effectiveness in children with autism social training via digital social stories / Stathopoulou A., Loukeris D., Karabatzaki Z. – Текст : электронный // International Journal of Interactive Mobile Technologies. – 2020. – Vol. 14, no. 3. – P. 4–17. – URL : https://www.researchgate.net/publication/339570816 (дата обращения: 01.04.2025).

Коррекционно-педагогические технологии обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвадидностью

Ашихмина Ольга Александровна,
учитель,
КОГОБУ «ШИОВЗ пгт Кумены»,
пгт Кумёны, Кировской области,
e-mail: kum-kor-scool@ya.ru

Коррекционно-педагогические технологии играют ключевую роль в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Эти технологии нацелены на создание таких условий, при которых дети могут развивать свои способности в условиях, максимально учитывающих их индивидуальные особенности и потребности. Важно отметить, что развитие воображения является одной из важнейших сторон коррекционно-педагогического процесса. Одним из специфичных аспектов этого процесса является развитие эйдетического воображения, которое может значительно улучшить когнитивные, сенсорные и эмоциональные функции ребенка.

Эйдетическое воображение – это способность создавать яркие и детализированные образы в памяти, а также воспроизводить их в созна-

нии, что способствует лучшему восприятию и усвоению информации. Это важная часть общей когнитивной активности, включающая память, внимание и восприятие. У детей с ОВЗ эйдетическое воображение часто развивается с нарушениями, что затрудняет процесс восприятия и запоминания информации. Однако специализированные методы и подходы, направленные на развитие эйдетического воображения, могут значительно улучшить эти процессы, а значит, помочь ребенку лучше адаптироваться к образовательному процессу и социальной среде.

Одним из основных направлений работы с детьми с ОВЗ является использование индивидуализированных программ, которые предполагают использование подходов, ориентированных на развитие визуализации, памяти и воображения. Развитие эйдетического воображения у детей с ограниченными возможностями здоровья становится важным элементом коррекционно-педагогической работы, направленной на стимулирование познавательных процессов. Это, в свою очередь, помогает улучшать восприятие учебного материала, облегчая его усвоение, а также способствует развитию у детей социальных и коммуникативных навыков.

Эйдетическое воображение было предметом исследований еще в начале XX века. Одним из первых ученых, который исследовал это явление, был немецкий психолог Эрнст Плацек, который описал способность человека создавать в памяти яркие и детализированные образы. Позже работы И. П. Павлова показали, как визуализация может влиять на восприятие и память. Современные исследования подтверждают, что эйдетическое воображение является неотъемлемой частью когнитивных процессов и может быть развиваемо с помощью специально подобранных методов и упражнений.

Для детей с различными нарушениями, такими как нарушения зрения, слуха, интеллекта и речи, существует целый ряд специализированных методов, направленных на развитие их эйдетического воображения. Например, для детей с нарушениями зрения важную роль играет работа с тактильными образами, использование материалов, которые позволяют «увидеть» мир через прикосновения. Для таких детей важны упражнения, развивающие тактильное восприятие, а также методики, направленные на формирование ярких образов с помощью осязательных ощущений. Эти подходы помогают детям воспроизводить образы и закреплять их в памяти.

Для детей с нарушениями слуха важным аспектом является использование зрительных и тактильных методов обучения, которые помогают развить способность визуализировать информацию. Работа с яркими

изображениями, моделями и схемами позволяет создавать образы, которые дети могут фиксировать в памяти и затем воспроизводить. Использование мультимедийных материалов, таких как видеозаписи или презентации, также способствует развитию эйдетического воображения, так как дает возможность ребенку лучше воспринимать и запоминать информацию через визуальные образы.

А вот для детей с интеллектуальными нарушениями важным элементом является использование методов, направленных на создание ярких и запоминающихся образов, а также на развитие способности их воспроизводить. Например, работа с карточками, на которых изображены простые и понятные предметы или сцены, может стать основой для развития эйдетического воображения у детей с нарушениями интеллекта. Педагог может показывать детям эти изображения, а затем просить их вспомнить все детали картинки, что помогает тренировать память и внимание.

Перспективным направлением в коррекционном обучении является использование мультисенсорных технологий, таких как виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR). Эти технологии позволяют создавать обучающие среды, которые активируют различные сенсорные каналы, что способствует лучшему усвоению информации и развивает эйдетическое воображение. Например, использование VR-технологий позволяет детям погружаться в моделированные ситуации, что помогает развить их способность к визуализации.

Мультимедийные приложения и специальные программы для детей с ОВЗ активно используют визуальные и аудиовизуальные стимулы, что способствует улучшению памяти, внимания и восприятия. Эти инструменты могут быть эффективно применены в коррекционном обучении для развития эйдетического воображения.

Использование творчества является важным методом для развития эйдетического воображения у детей с ОВЗ. Творческие занятия, такие как рисование, лепка, создание аппликаций, позволяют детям выражать свои образы и идеи с помощью различных материалов и техник. Это помогает развивать визуализацию, творческое воображение, а также стимулирует когнитивные и моторные функции. Арт-терапия и другие формы творческой деятельности могут стать отличным способом для детей с ОВЗ выразить свои мысли и чувства, улучшить память и внимание, а также развить способность создавать образы в сознании.

Развитие эйдетического воображения у детей с ОВЗ также оказывает позитивное влияние на их социальную адаптацию. Когда дети

способны создавать яркие и детализированные образы, они начинают лучше воспринимать и осмысливать окружающий мир. Это способствует лучшему пониманию социальных ситуаций, восприятию эмоций и поведения других людей. Дети начинают лучше ориентироваться в социальной среде, развивают коммуникативные навыки, что помогает им эффективно взаимодействовать с окружающими.

Для детей с речевыми нарушениями методы, направленные на развитие эйдетического воображения, часто сочетаются с логопедическими занятиями. В этих занятиях важно не только развивать память и внимание, но и улучшать речевые навыки, расширять словарный запас и обучать детей использовать языковые средства для описания своих образов и представлений. Упражнения, направленные на визуализацию, помогают детям создавать образы, которые они могут использовать для более точного и выразительного общения.

Современные технологические инновации значительно расширяют возможности коррекционного обучения. Использование специализированных программ и приложений для детей с ОВЗ, таких как интерактивные образовательные игры, мультимедийные презентации, аудиовизуальные материалы и сенсорные технологии, позволяет эффективно развивать различные когнитивные функции, такие как память, внимание, восприятие и воображение. Например, сенсорные экраны, где дети могут взаимодействовать с изображениями и моделями, или виртуальная реальность, создающая моделированные обучающие среды, помогают детям с ограниченными возможностями зрения или слуха развивать эйдетическое воображение и другие познавательные навыки. Технологии создают пространство для гибкости в обучении, где каждый ребенок может работать в своем темпе и на своем уровне.

Таким образом, развитие эйдетического воображения у детей с ОВЗ является неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса. Это развитие помогает улучшать не только когнитивные функции, такие как память и внимание, но и способствует социальной адаптации, развитию творческих способностей и коммуникативных навыков. Использование различных методов и технологий, направленных на стимуляцию воображения, способствует улучшению восприятия окружающего мира и помогает детям с ОВЗ эффективнее осваивать образовательный процесс. Коррекционно-педагогическая работа, основанная на развитии эйдетического воображения, становится важным шагом на пути к полноценному развитию каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников и литературы

1. Дмитриев, А. А., Тверская, О. Н., Дмитриева, С. А. О разработке психолого-педагогических технологий развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в парадигме компетентностного подхода // Сибирский педагогический журнал. 2016. №3. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/o-razrabotke-psihologo-pedagogicheskih-tehnologiy-razvitiya-detey-i-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i
2. Маль, Г. С. Особенности личности детей с ограниченными возможностями здоровья // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. №2 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lichnosti-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya
3. Михайлова, М.Ф. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы науки. 2022. №3 (71). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-1
4. Рыжов, Б. Н., Котова, О. В. Эйдетический образ с позиций системной психологии // Системная психология и социология. 2021. №1 (37). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eydeticheskiy-obraz-s-pozitsiy-sistemnoy-psihologii

Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ментальными нарушениями

Баикина Ирина Витальевна,
учитель класса обучающихся с ТМНР,
Воробьёва Мария Николаевна,
учитель класса обучающихся с ТМНР,
Кировское областное государственное общеобразовательное бюджетное учреждение «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Слободского»
г. Слободской, Кировской области
e-mail:ira.baikina2016@yandex.ru
e-mail:vomarinik08gmail.com

Одним из приоритетных направлений в Российской Федерации является образование детей с ограниченными возможностями здоровья

(далее ОВЗ) и инвалидов. Конвенция о правах инвалидов подчеркивает, что «при обучении необходимо создавать специальные условия, использовать соответствующие материалы, методы преподавания и способы общения» [1]. В Конституции РФ и Законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование» [2].

Кто же такие дети с ОВЗ и инвалидностью?

Список категорий таких обучающихся разнообразен. В нашей образовательной организации обучаются дети с ментальными расстройствами, тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) и сопутствующими отклонениями: дефектами опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

1. В данной статье раскрывается решение проблемы представления материала для обучающихся с ментальными нарушениями, а именно с ТМНР и РАС через использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Поступление таких детей в образовательную организацию связанно с массой трудностей для педагогов. Отсутствие учебников, тетрадей на печатной основе, других учебных материалов для такой категории как дети с ТМНР, РАС подтолкнуло к мысли об использовании современных технологий.

Какие задачи позволяют решать ИКТ?

ИКТ позволяет сделать процесс обучения более гибким, вариативным, отвечающим возможностям ребёнка. Цифровые технологии помогают визуализировать учебный материал, сделать занятие привлекательным и современным, обострить все виды восприятий, индивидуализировать обучение, дифференцировать подход, социализировать ребёнка в современном обществе.

В нашей образовательной организации используются мультимедийные презентации, компьютерные планшеты, интерактивные доски, поисковые системы, звукозаписывающие устройства, компьютерные программы с игровыми элементами.

Остановимся подробно на использовании в учебном процессе некоторых средств ИКТ.

Мультимедийные презентации являются эффективной формой представления материала легко воспринимаемой обучающимися с ТМНР. Проведение урока с использованием презентаций требует от учителя дополнительной подготовки, но все затраты окупаются результатами – эффективностью обучения.

Презентация позволяет организовать продуктивную самостоятельную деятельность, работу в парах у обучающихся с учебным материалом на уроке, помогает активизировать детей на любом этапе урока, является замечательным средством получения обратной связи.

Мультимедийные презентации - это учебный материал, который помогает детям с ТМНР узнавать, различать, называть объекты, находить, сравнивать их, применять знания в новых ситуациях. С их помощью теоретические основы материала изучаются на примерах и различных практических заданий. Обучающиеся добывают знания с направляющей помощью педагога, делают элементарные выводы.

С данными презентациями можно проводить урок более творческий, раскрепощенный, требующий от всех участников непосредственного вовлечения и приводящий к возникновению эмоционального отношения к предмету изучения, к участникам урочного процесса.

Презентации дают возможность участия трёх категорий обучающихся с ТМНР во фронтальной работе на уроке. К первой категории относим детей, использующих вербальные средства коммуникации, ко второй - вербальные и невербальные, к третьей – использующих только невербальные средства коммуникации.

Материал каждого слайда позволяет выполнять работу фронтально со всем классом. Если «говорящий» ребёнок называет объект изучения, составляет простые предложения или короткий рассказ по слайду, то дети с низкой коммуникацией могут прочитать, повторить за педагогом или закончить предложение (фразу). Ребёнок из третьей категории может выбрать и показать изучаемый объект из двух или трёх представленных.

Мультимедийные презентации помогают организовать урок наиболее эффективным способом. Можно наблюдать повышение концентрации внимания на задании, отслеживать эмоциональный настрой ребенка. Идёт облегчение запоминания материала за счет активизации всех видов памяти, разнообразия заданий на каждом уроке. Родители имеют возможность закрепить знания ребёнка в домашних условиях.

На помощь приходит и планшетный компьютер. Небольшие размеры устройства позволяют легко устанавливать его на поверхности стола. Он даёт большие возможности для детей с дефектами опорно-двигательного аппарата, нарушениями речи, или её отсутствием. На планшет можно загрузить специальные программы для коммуникации. «Мой Коммуникатор» [3] - это мобильное приложение, предназначенное для организации общения и формирования речевых навыков. Данная программа

выступает как средство для элементарной коммуникации, помогает найти и показать на экране изучаемый объект или явление. В нашем случае обучающийся с РАС использует планшет не только для процесса учебной деятельности. С помощью гаджета ребёнок может выразить какую-либо просьбу: попроситься выйти, попить, отдохнуть. Использование этой технологии позволяет воспитывать у детей с инвалидностью, РАС волевые и нравственные качества. Этому способствует и деятельность ребёнка, направленная на решение проблемной ситуации, желание достичь необходимого результата. Вырабатывает общепринятые нормы поведения. Планшет помогает осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в обучении. Одновременно появляется возможность индивидуализации коррекционного обучения в условиях класса, обеспечения каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной помощи.

Повышение эффективности познавательной деятельности детей с ТМНР вызывает применение *интерактивных игр* [4] в ходе учебной деятельности. Основными достоинствами интерактивных игр являются простой и понятный интерфейс, красочные и привлекательные материалы, звуковые эффекты. Игры можно использовать как часть индивидуального или фронтального занятия.

Особое место для применения данных игр - предметные области «Окружающий мир» и «Технология». Учебные предметы «Домоводство», «Труд», «Окружающий природный мир» дают педагогу возможность, не выходя из класса, включить детей с ТМНР в деятельность по уборке снега, мытья посуды, приготовлению печенья, тортов. Интегрируя две образовательные области «Окружающий мир» и «Язык и речевая практика» у обучающихся можно отрабатывать навык использования предлогов [5, 6].

Положительным эффектом от использования игр является мотивация детей на обучение. Работа с мышью или интерактивным стилусом (интерактивная ручка) развивает мелкую моторику детей. Присутствие в игре возможности исправить недочёты самостоятельно, повышает самооценку у ребенка. В результате этого формируется правильная реакция на ошибки.

Таким образом, использование ИКТ в обучении детей с ментальными нарушениями помогает эффективно решать задачи по формированию базовых учебных действий, включённых в специальную индивидуальную программу развития, вырабатывать учебное поведение, достичь

роста личностных качеств, прописанных в Федеральной адаптированной общеобразовательной программе.

Список использованных источников и литературы

1. Конвенция о правах инвалидов: разные среди равных / Представительство ООН в РФ Информационный центр ООН в Москве, РООИ «Перспектива». – М.: «Алекс», 2008, - 112 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024)
3. https://apkpure.net/ru/мой-коммуникатор/com.kidarkit.mycommunicator
4. https://www.igraemsa.ru/igry-dlja-detej/poznavatelnye-igry
5. https://yandex.ru/video/preview/1228497221730231802
6. https://yandex.ru/video/preview/11338212205340547593

Проект «Мы вместе. Кукольный театр» Роль кукольного театра в развитии и воспитании детей с нарушением интеллекта

Береснева Влада Геннадьевна,
директор КОГБУ для детей-сирот
«ЦПД имени Г.С. Плюснина с. Верховонданка Даровского района»
Вохмянина Татьяна Валентиновна,
заместитель директора по воспитательной работе
КОГБУ для детей-сирот «ЦПД имени Г.С. Плюснина
с. Верховонданка Даровского района»,
с. Вонданка, Даровского района, Кировской области,
e-mail: ver-internat@yandex.ru

В КОГБУ для детей-сирот «ЦПД имени Г.С. Плюснина с. Верховонданка Даровского района» воспитываются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, большинство из которых имеют ограниченные возможности здоровья – 55 детей, из них 50 имеют интеллектуальные нарушения, 20 – дети-инвалиды.

Проживание воспитанников в условиях детского дома ограничивает их социальные контакты, не позволяет в полном объеме усвоить социальные навыки, которые потребуются им в самостоятельной жизни.

Одним из важных условий успешной коррекции и компенсации недостатков является создание специальной развивающей среды, направленной на социализацию, социальную адаптацию, допрофессиональную подготовку воспитанников, подготовку к самостоятельной жизни.

В рамках проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» оснащены швейная и столярная мастерская, кабинет поварского дела, гончарная мастерская Приобретено оборудование агропромышленного профиля: теплица, инвентарь для сельскохозяйственных работ. Оборудованы музыкальная студия и ИЗО студия, мастерская резьбы по дереву. В 2022-2023 г.г. на средства гранта БФ «Система» оборудована ткацкая мастерская (реализация проекта «Мы вместе. Ткацкая мастерская»).

Решая задачу включения детей с нарушением интеллекта, воспитывающихся в условиях организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в различные виды деятельности в 2023-2024 году совместно с волонтерским движением ООО «Сегежа Групп – ОЦО» мы реализовали проект «Мы вместе. Кукольный театр».

Основная идея проекта заключалась в создании развивающего пространства для социальной реабилитации детей с ОВЗ и детей-инвалидов через вовлечение их в работу кукольного театра.

Занятия в кукольном театре должны дать возможность детям с ОВЗ и детям-инвалидам выразить себя на сцене в качестве артистов. Выступления, будут способствовать повышению самооценки, помогут детям самоутвердиться, стать более коммуникабельными, открытыми в общении.

Задачи проекта:

- обеспечение социальной реабилитации детей с овз и детей-инвалидов;
- обеспечение материальной базы для работы кукольного театра «Мы вместе»;
- введение новой адаптированной дополнительной общеразвивающей программы «Кукольный театр»;
- создание творческого коллектива детей с овз, детей-инвалидов и взрослых;
- поиск социальных партнёров по реализации проекта, дальнейшее укрепление связей;
- реализация мероприятий проекта;
- оценка реализации проекта и определение перспектив;

- трансляция опыта работы по разработке и реализации проекта через СМИ, педагогические конференции и мастер-классы;
- постановка спектаклей, выезды с показом.
- Ожидаемые результаты:
- в ходе реализации проекта созданы условия, способствующие социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;
- оборудована театральной студии для кукольного театра «Мы вместе» для непрерывной театральной деятельности и успешной социализации
- имеется возможность для досуговой деятельности, занятости воспитанников.
- укреплены связи с социальными партнерами.

Реализация мероприятий проекта осуществлялась проектной командой (администрация школы, социальные партнеры, воспитанники школы-интерната).

В ходе реализации проекта была оборудована театральная студия: проведен ремонт помещения, закуплено музыкальное оборудование, наборы кукол, сшиты ширмы, приобретено оборудование для освещения, сделаны декорации.

Для обучения детей разработана адаптированная дополнительная общеразвивающая программа «Кукольный театр», соединяющая в себе три вида коррекционных методик: театральное творчество, куклотерапию, сказкотерапию. Так же используются элементы ритмопластики, социальные игры.

Цель программы: создание коррекционно-развивающих условий, способствующих максимальному развитию личности и творческих способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья средствами театрального творчества, развитие его коммуникативных навыков.

В ходе реализации программы формируются навыки коллективного взаимодействия и общения, умения договариваться друг с другом; происходит развитие психических процессов и ключевых компетентностей воспитанников; воспитание эстетического вкуса, стремления к проявлению себя в социально одобряемой деятельности, дисциплинированности, работоспособности, навыков контроля и самоконтроля.

Занятия по адаптированной дополнительной общеобразовательной программе «Кукольный театр» предполагают особый психологический климат, построенный на сотворчестве взрослых и детей разных категорий, в том числе и детей-инвалидов.

Работа над спектаклем требует систематической подготовки, где главной задачей здесь выступает раскрытие индивидуальности каждого ребёнка, предоставление способов его самовыражения и получения собственного опыта.

Начинается работа над спектаклем с совместного с детьми выбора спектакля, инсценировки. После знакомства с художественным содержанием сказки детям дается возможность попробовать себя в той или иной роли, так определяются исполнители. Продумываются эпизоды, оборудование, декорации, происходит поиск музыкальных решений. Каждый эпизод спектакля отрабатывается отдельно, проводится индивидуальная работа с актерами над ролью, отрабатывается выразительность речи, поведение на сцене. Репетиции – самый длительный процесс подготовки к спектаклю, в ходе которого запоминаются слова, закрепляется последовательность реплик, продумываются мизансцены.

В Центре работают кружки декоративно-прикладного и художественного творчества, которые задействованы в работе по изготовлению реквизита, декораций, пошива кукол. В процессе подготовки декораций задействуются кружки столярного, швейного, ткацкого дела, кружок «Рукодельница» и др. В спектакле участвуют солисты вокальной студии.

Каждый этап работы с детьми над спектаклем решает свои задачи: формирует познавательный интерес, пробуждает интерес к предстоящей работе, учит пересказывать части спектакля, дополнять друг друга, способствует развитию речевых, пластических, актерских возможностей детей, учит правилам вести диалог, взаимодействовать с партнерами, развивает умение слушать друг друга, развивает умение действовать сообща, брать на себя ответственность за успех.

Перед каждой репетицией используются упражнения ритмопластики на развитие двигательных способностей, умение владеть своим телом, пластической выразительностью. Через игры, упражнения, музыкально-ритмические движения дети учатся владеть своим телом, двигаться, не сталкиваясь друг с другом, учатся создавать образы предметов и живых существ через пластические возможности своего тела.

Таким образом, подготовка спектакля – работа не только участников театрального кружка, это большое коллективное творческое дело, в которое каждый воспитанник и педагог Центра может внести свой посильный вклад. При подготовке к премьере все свободное время детей и педагогов подчинено одному результату – рождению спектакля.

Выступление является самым волнующим и ответственным этапом в создании сказки. Премьера первого кукольного спектакля «Сказка о

дружбе» состоялась в апреле 2024 года, а уже в мае юные артисты стали призерами областного конкурса «Звезды детства». Успех «окрылил» не только ребят, но и педагогов. Сейчас в репертуаре ребят уже три спектакля, которые они с удовольствием показывают для воспитанников детского сада и основной школы с. Верховонданка.

Опыт работы учреждения по реализации проекта «Кукольный театр. Мы вместе» отмечен дипломом победителя в номинации «Театральная педагогика и образовательная среда» областного конкурса «Красивая школа».

В ходе реализации проекта «Мы вместе. Кукольный театр» мы получили дополнительное развивающее пространство, заинтересованность педагогического коллектива, взаимодействие с социальными партнерами в вопросах участия в грантовых конкурсах, приобрели совместный опыт командной работы в ходе театральных постановок.

Формирование у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья основ экологической культуры через проектную деятельность

Бехтерева Ирина Владимировна,
воспитатель,
Кировское областное государственное бюджетное учреждение
для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,
«Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей,
и содействия семейному устройству с. Спас-Талица Оричевского района»,
e-mail: stalica@yandex.ru

Одной из основных задач воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста является формирование экологической культуры и природоохранного сознания на основе достоверных знаний по экологии. Данную работу необходимо начинать с ранних лет.

Почему это так важно? Потому что именно в дошкольном возрасте закладываются основы мировоззрения, формируются ценности и привычки. Ребенок, с ранних лет научившийся любить и понимать природу, бережно относиться к растениям и животным, вырастет ответственным и заботливым человеком.

Экологическое воспитание дошкольников – это ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, а педагогический процесс опирается на основополагающие идеи понятия экологии.

Экологическое воспитание для детей с ограниченными возможностями здоровья – это не просто передача знаний об окружающем мире. Это, прежде всего, развитие эмоциональной сферы, формирование чувства сопричастности к природе, умения видеть ее красоту и хрупкость. Это обучение простым, но важным правилам поведения в природе. Используя доступные и понятные методы, мы можем помочь детям осознать свою роль в сохранении окружающей среды и стать настоящими защитниками природы.

Таким образом, цель экологического воспитания – формирование человека нового типа с новым экологическим мышлением, способного осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и умеющего жить в относительной гармонии с природой.

Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека. В это время закладывается позитивное отношение к природе, к себе и окружающим людям. Происходит интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все сферы, которые диктуют педагогу необходимость выбирать более эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий.

Одним из перспективных методов, способствующих решению проблемы, является метод проектной деятельности. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес, любознательность к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества, практические умения.

Проектная деятельность направлена на выработку у детей с ограниченными возможностями здоровья исследовательских умений, способности видеть конечный результат. Планирование практических действий для достижения поставленной цели способствует развитию у них самостоятельности и творчества. В процессе проектирования ребёнок может выступать как заказчик или исполнитель и непосредственный участник от зарождения проекта до получения результата, а также как эксперт.

Основные требования к использованию метода проекта экологической направленности:

- В основе любого проекта лежит проблема, для решения которой требуется исследовательский поиск;

• Проект – это «игра всерьез», результаты её значимы для детей и взрослых;

• Обязательные составляющие проекта: детская самодеятельность, сотворчество детей и взрослых, развитие коммуникативных способностей детей, познавательных и творческих навыков; применение дошкольниками полученных знаний на практике.

Цель работы: формирование у дошкольников основы экологической грамотности в ходе реализации экологических проектов.

Задачи:

1. Формировать представления детей о природе родного края.

2. Научить конкретным способам исследования объектов природы родного края.

3. Развивать экологическое мышление в процессе проведения опытов, наблюдений, экспериментов.

4. Воспитывать у детей элементы экологического сознания, заботливое отношение к природе путем систематического целенаправленного общения дошкольников с окружающей средой.

5. Воспитывать чувство сопереживания и желания помочь природе родного края.

Чтобы повысить эффективность экологического образования, использовались на основе интегрированного подхода различные формы и методы: экологические занятия, экологические экскурсии, уроки доброты, презентации, видеоматериалы, уроки мышления, экологические конкурсы, обсуждение и проигрывание ситуаций, трудовой десант, экологические акции, экологические игры (дидактические, настольные, имитационные), экологические сказки, информационно-коммуникативные ресурсы, эксперименты, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность.

Организацию над проектной деятельностью осуществлялась поэтапно. Этапы работы: проблемная ситуация, выработка гипотез, поиск и предложение возможных вариантов решения, сбор информации, практическая деятельность, подготовка материалов к защите, защита или презентация проекта.

В соответствии с этими требованиями был разработан ряд проектов. Участвуя в проекте «Будь природе другом», дети подготовительной и средней групп в составе которых входили дети с ограниченными возможностями здоровья в течение 4-х месяцев принимали участие в посадке хвойных деревьев на территории детского дома. Научились проращивать семена ели и ухаживать за молодыми посадками. Участники проекта не просто наблюдали за явлениями и событиями, происходящими в жизни растений, но и

сами задавали вопросы живой природе и находили на них ответы. Используя Интернет-ресурсы, узнали о пользе хвойных растений и о том, почему необходимо сохранять и бережно относиться к деревьям и лесам.

Цель проекта «Лекарственные растения» – формирование знаний о мире лекарственных растений и знакомство с лечебными свойствами. В ходе проекта воспитанники Центра знакомились со строением и жизнедеятельностью растений, учились взаимодействовать с природными объектами посредством органов чувств, занимались исследовательской деятельностью, проводили наблюдения и опыты: «Зачем одуванчику «парашютики?», «Зачем репейнику колючки?», «С водой и без воды», «Почему цветы осенью вянут?», «Где прячутся детки?»

В основе эколого-познавательного мини-проекта «Поможем пернатым друзьям» лежит формирование общего представления воспитанников Центра о зимующих птицах, их образе жизни, характерных признаках и связи с окружающей средой, роли человека в жизни птиц. В ходе проекта дети, в том числе и дети с ограниченными возможностями здоровья обобщали и закрепляли знания о зимующих в наших краях птицах, развешивали кормушки и подкармливали птиц.

Средне-срочный проект экологической направленности «Огород на окне» разработан для детей 5-6 лет и, помимо решения задач экологического образования, способствовал личностному развитию воспитанников, развитию мышления, эмоциональной сферы, сенсорному и эстетическому развитию и воспитанию трудолюбия. В ходе проекта воспитанники Центра рассматривали и высаживали семена различных овощных культур, ставили опыты о влиянии различных факторов (тепла, света, воды) на развитие растений, приобретали практические навыки ухода за овощной рассадой, вели дневники наблюдений.

Сезонные изменения в природе и жизни деревьев вызывают у детей живой интерес. Выяснить причины осеннего листопада, показать и рассказать, чем полезна опавшая листва для окружающей среды, помог проект «Загадки деревьев осенью». Мы изучили, почему листья летом зелёные, а осенью жёлтые и легко опадают с деревьев. И даже опавшие листья продолжают приносить пользу. Проведены целевые прогулки по осеннему лесу, опыты: «Почему лист зеленый**?»**, «Почему лист опадает?». Эксперимент «Польза опавшей листвы». Цель этого эксперимента показать, как листья превращаются в перегной с помощью дождевых червей. Гипотезы, которые выдвинули дети в начале работы, не подтвердились. Листья опадают с деревьев не потому, что им холодно.

Растения и объекты, которые находятся на территории Центра, мо-

гут предоставить богатейший познавательный материал. Поэтому нами было решено создать экологическую тропу, где воспитанники непосредственно могут общаться с природой, наблюдать явления природы, восхищаться красотой окружающего. В этот проект были объединены 8 точек-остановок «Клумба», «Молодой дубок», «Рябиновая и берёзовая рощи», «Муравейник», «Огород», «Сад», «Птичий городок».

Цель экологического проекта «Не выбрасывайте батарейки» – рассказать о вреде использованных батареек для окружающей среды и принять участие в их сборе. Больше месяца ребята подготовительной и средней групп проводили акции и мероприятия по сбору подержанных батареек. Узнали о вреде, который могут нанести природе использованные батарейки, и чем опасны они для человека.

Весной, когда сходит снег, перед глазами предстает весьма унылое зрелище: газоны, дворы, небольшие улочки становятся похожи на мусорный склад, везде валяются пластиковые бутылки и пакеты.

Чтобы обратить внимание детей на эту экологическую проблему, был разработан исследовательский проект «Сохраним природу», цель которого – исследовать значение пластиковой бутылки в жизни человека. В результате проделанной работы мы выяснили историю возникновения пластиковой бутылки. Она удобна в применении благодаря таким свойствам, как легкость, упругость, прочность, но пластиковая бутылка, действительно, засоряет землю и наносит вред природе. Наши наблюдения и проведенная работа показали, что если подходить к этой проблеме творчески и по-хозяйски, то можно найти много способов применения пластиковой упаковки, и мы поможем сохранить природу! Различные поделки можно сделать своими и руками и порадовать ими своих друзей и родных. Надо учиться грамотно сортировать мусор и делать нашу планету чище!

В этих проектах педагог и дети выполняют общее дело: изучая окружающий мир, учатся беречь природу, охраняя ее. Очень важно вызвать и поддержать интерес воспитанников к изучаемой теме, чтобы решить все поставленные задачи.

Вывод: метод проектной деятельности позволяет не только сформировать природоведческие знания и экологическую культуру, но и дает уникальную возможность создать живую творческую атмосферу, стимулировать развитие творческого потенциала, влиять на развитие нравственных качеств дошкольника и тем самым формировать активную жизненную позицию, которая в дальнейшем определит грамотное отношение воспитанников ко всему окружающему.

Список использованных источников и литературы

1. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду : Работа с детьми средней и старшей групп детского сада : Книга для воспитателей детского сада / С. Н. Николаева.– 3-е изд.– Москва : Просвещение, 2001–208 с.
2. Иванова, А. И. Экологические эксперименты и наблюдения в детском саду / А. И. Иванова. – Москва : «Учитель», 2007, с. 205.
3. Коломина, Н. В. Воспитание основ экологической культуры в детском саду / Н. В. Коломина. – Москва. – 2003.
4. Масленникова, О. М., Филлипенко, А. А. Экологические проекты в детском саду / О. М. Масленникова, А. А. Филлипенко. – Волгоград : Учитель, 2011.
5. Молодова, Л. П. Игровые экологические занятия с детьми / Л. П. Молодова. – Минск,1996.
6. Экологическое воспитание дошкольников : Практическое пособие / Под ред. Л. В. Прохоровой.– Москва : АРКТИ, 2003. – 72 с.
7. Бондаренко, Т. М. Экологические занятия с детьми 5-6 лет : Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Т. М. Бондаренко. – Воронеж : ЧП Лакоценин С.С., 2009.
8. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : метод. рекомендации / под общ .ред. Л. Н. Прохоровой. – Москва : АРКТИ, 2008.

Использование метода «пиктограмм» (картинок-символов) в работе с неговорящими детьми

Бондарь Наталья Петровна,
учитель-дефектолог,
высшая квалификационная категория,
Государственное учреждение образования
«Детский сад №1 г. Наровли»,
г. Наровля, Гомельская область, Республика Беларусь,
e-mail: b.nata.p@mail.ru

В ряду задач, стоящих перед дошкольным учреждением, важное место занимает задача подготовки детей к школе. Одним из основных

показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь.

В настоящее время увеличивается количество детей, которые имеют грубое системное недоразвитие речи и представляют собой полиморфный контингент:

- неговорящие дети (преимущественно пользующиеся жестами);
- дети, пользующиеся лепетными словами и словосочетаниями;
- дети, у которых имеется словарный запас на обиходно-бытовом уровне и простая фразовая речь.

Но ключевым симптомом наличия недоразвития речи у этих детей является именно нарушение слоговой структуры.

По мнению Р.Е. Левиной, слоговая структура является генетически более ранним образованием, чем фонематическая функция звука. Формирование «звукового наполнения слогового контура слова» связано с ритмико-интонационными фонологическими средствами языка, непосредственно возникающими из доречевых компонентов общения. Основная причина трудностей формирования речи у алаликов и афазиков – невозможность воспроизведения элементарных слоговых структур [1].

Цель работы по формированию слоговой структуры слова – учить детей слитно, плавно произносить слова основных продуктивных классов по А.К. Марквовой изолированно, в словосочетаниях и предложениях, соблюдая количество слогов, типы слогов, их последовательность и ударность в слове [2].

Наиболее продуктивным методом работы с неговорящими детьми является метод «пиктограмм», или картинок-символов.

Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Их использование вызывает у ребенка желание пользоваться речью; уточнять и пополнять пассивный и активный словарь; развивает высшие психические функции, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы.

Для облегчения понимания и усвоения учебного материала при восприятии изучаемых звуков Т.А. Ткаченко, М.Ф. Фомичева, Т.Н. Новикова-Иванцова предлагали дополнительно к слуховой опоре использовать зрительную опору. Такой опорой является символ звука. Символы гласных и согласных звуков однозначно ассоциируются детьми с соответствующими звуками родного языка, легко усваиваются, быстро запоминаются. Причём при выборе логических связей авторы учиты-

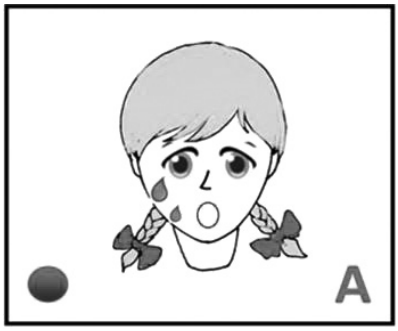


Рисунок 1. Карточка-символ звука [А]



Рисунок 2. Карточка-символ звука [П]

вали характерные особенности детей, имеющих недоразвитие речи, а также своеобразие их внимания, восприятия, мышления и памяти.

Т.А. Ткаченко при выборе условных обозначений для гласных звуков подбирала аналогию, которую можно воспроизвести легко и быстро, а также проконтролировать в случаях затруднений. Для этого педагогу достаточно обратить внимание ребёнка на положение губ при артикуляции соответствующего гласного звука. Таким образом, при знакомстве с каждым гласным звуком дети получают как бы двойную опору для восприятия: слуховую и зрительную, причем такую зрительную, которая, в отличие от буквы, легко и быстро запоминается, помогает моментально воспроизвести звук и, следовательно, значительно облегчает в дальнейшем овладение звуковым анализом.

В системе работы по формированию слоговой структуры слова у неговорящих детей использовались символы согласных звуков, предложенные Т.Н. Новиковой-Иванцовой, которые применялись для знакомства со звуком и закреплением его правильной артикуляции [2].

Данные карточки звуков в центре содержат символ (предмет, который издает определенный звук), в нижнем левом углу изображен круг красного или синего цвета соответственно гласному (рис. 1) или согласному (рис. 2) звуку, в правом нижнем углу изображена печатная буква.

Картинки-символы звуков при обучении неговорящих детей можно использовать на всех этапах работы по формированию слоговой структуры слова.

Этап формирования гуления – ребенок обучается произносить все гласные громко, протяжно, многократно и правильно артикулируя.

На этом этапе дети знакомятся со звуком, ассоциируют звук с картинкой-символом, закрепляют его правильную артикуляцию, учатся различать по артикуляционным и акустическим характеристикам гласные и согласные звуки.

Для формирования навыка длительного произнесения и повторения звука или сочетания звуков, для плавного переключения, для закрепления последовательности и сохранения их количества необходимо многократное выполнение разнообразных заданий с карточками-символами. С этой целью проводятся не только речевые задания, но и подключаются упражнения с пальчиками, ладошками, что позволяет задействовать одновременно зрительную память и мелкую моторику, благодаря чему дети быстрее и проще овладевают слоговой структурой слов.

Вся работа проводится поэтапно: сопряженно, отраженно, самостоятельно.

Хлопки для отработки ритма имеют количественную и качественную характеристики. Количество – сколько раз произнести звук и хлопнуть. Качество – как произнести звук и хлопнуть: тихо (безударный) или громко (ударный).

Дорожки – ребенок указательным пальцем плавно ведет по дорожке и непрерывно тянет гласный звук на протяжении всей дорожки от карточки символа до конца дорожки (от Ани до лошадки).

Кнопки – поочередно нажимает пальцем на ряд кнопок, которые расположены под картинкой-символом и каждое нажатие сопровождает коротким произнесением звука.

Этап лепетной речи – дети знакомятся с символами согласных звуков раннего онтогенеза (М, Н, В, Ф, К, Х, Б, П, Д, Т, Г,) и учатся их правильно произносить изолированно и в слогах, сочетая с символами гласных звуков (МА, МА-МУ, ВА-НА, АМ), учатся различать звуки по звонкости и глухости. На данном этапе также используем приемы кнопок и дорожек.

Дорожки – при образовании открытого слога дорожка ведет от согласного к гласному. Указательный палец ведет по дорожке и тянем согласный звук до конца дорожки. Только в конце дорожки добавляем гласный. Получаем открытый слог. Так работаем со вторым гласным.

Кнопки (двойные) – нажимаем на первую кнопку и тянем «МА», указательным пальцем на вторую кнопку и тянем «МУ». Так же работаем со всеми парами кнопок ряда. На каждом занятии предыдущая цепочка из двух слогов повторяется по схеме (дорожки-кнопки) и в работу берется новая цепочка.

Отдельного внимания требуют слоги со взрывными согласными, которые нельзя потянуть: «П», «Б», «Д», «Т», «К», «Г», «Ц». Здесь можно использовать два пути: быстро проводим указательным пальцем по дорожке и в конце дорожки сопряженно (взрослый-ребенок) говорим целый слог или медленно ведем указательным пальцем по дорожке и многократно повторяем Т-Т-Т-Т нужный звук, в конце дорожки сливаем звук в слог «ТА».

Произнесение слогов со сменой согласных (МУ-ВУ) можно начинать отрабатывать параллельно с произнесением цепочек из открытых слогов со сменой гласных.

Далее ведется работа по формированию слогов со стечением согласных.

Этап формирования слова и фразы – отрабатывается слитное, плавное произнесение звукоподражаний, междометий, слов основных продуктивных классов изолированно, в словосочетаниях и предложениях.

На данном этапе применяются картинки-символы междометий, звуков животных и окружающих предметов («Вот ав-ав», «Дай би-би»), но постепенно переходим к использованию пиктограмм, символизирующих действия предметов, предлоги, благодаря которым дети учатся строить фразу («Мама идет», «Петя поет», «Папа сидит на диване»).

Картинки символы в дальнейшем используются на занятиях по формированию произносительной стороной речи и подготовке к обучению грамоте.

При формировании произносительной стороной речи символ звука демонстрируется детям при отработке изолированного звука в процессе постановки, но преимущественно в играх и заданиях на автоматизацию в слогах и словах, дифференциацию звуков в речи.

В процессе подготовки к обучению грамоте картинки-символы звуков являются зрительной опорой (образом) при знакомстве с буквами и соответствующими им звуками, их характеристикой, при звуковом синтезе и анализе односложных и двухсложных слов. Слияние звуков, материализованных с помощью символов, есть моделирование чтения, а составление слов с помощью тех же символов – аналог письма. Только и то и другое происходит в облегчённом, занимательном, игровом варианте.

Применение наглядных элементов, таких как картинки и зрительные символы, положительно влияет на результативности коррекционной работы, позволяет добиться стойких, быстрых, осознанных навыков слитного произнесения слогов и слов, создает базу для дальнейшего развития речи и познавательной деятельности ребенка.

Список использованных источников литературы

1. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968, 367 с.
2. Новикова-Иванцова, Т. Н. Ритмы. Слоги / Т. Н. Новикова-Иванцова. – Москва : ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708», 2015. – 98 с., ил.

Формирование умения у детей младшего школьного возраста с ТНР составлять рассказ посредством поликодового текста

Владимирова Мария Александровна,
учитель-логопед,
КОГОБУ ШОВЗ,
г. Слободской, Кировская обл.,
e-mail: maria.ry4zanova@yandex.ru

В настоящее время современный ребенок к началу поступления в школу должен усвоить всю систему родного языка, то есть он должен говорить правильно и связно, излагать логично свои мысли, чтобы было понятно слушателю, грамматически верно строить предложения различных типов, а также легко пересказывать знакомые тексты и сказки. При тяжелом нарушении речи (ТНР) у детей может наблюдаться совершенно иная картина, отмечает Т. А. Ткаченко [7].

Согласно определению, которое дает Е. Е. Китик, дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики [4].

В. К. Воробьева отмечает, что у детей к тяжелому нарушению речи могут привести различные воздействия неблагоприятного характера: это могут быть воздействия при внутриутробном периоде развития, сам родовой процесс, а также первый год жизни ребенка [3].

У детей младшего школьного возраста с ТНР существуют характерные проявления, которые указывают на системное нарушение деятельности в речи, несмотря на разную природу дефектов, отмечает М. В. Крайнова:

- у ребенка поздно начинается речевое развитие. Первые слова могут появляться после 3 лет.

- речь фонетически не оформлена;

- нарушена грамматическая структура языка, которая проявляется в сложности формирования предложения и использовании грамматических правил;

- речь малопонятна;

- отсутствует навык связного высказывания;

- стойкое расстройство письменной речи;

- нарушена звукослоговая структура слова, проявляющаяся на уровне слога и слова, ограниченная способность в восприятии и воспроизведении слоговой структуры слова, в особенности многосложных слов со стечением согласных;

- при сравнительно развернутой речи можно отметить также употребление и неточное знание многих бытовых слов и замена слов по разным признакам [6].

Также необходимо отметить, что Р. Е. Левиной было отмечено, что при неполноценной речевой деятельности у младшего школьника наблюдаются нарушения в развитии познавательной деятельности, распределении внимания и его устойчивости, снижается вербальная память, замедленный темп в восприятии учебного материала, быстрая утомляемость и сниженная работоспособность, недостаточная развитость координации пальцев и кистей рук и мелкой моторики в целом [4].

Опираясь на примерную адаптированную общую образовательную программу образования обучающихся с ТНР при ее реализации для младших школьников, учитель-логопед видит необходимость в постоянном их сопровождении. Работа с детьми с ТНР заключается в коррекции звукопроизношения, развитии фонематического восприятия и звуко-слоговой структуры слова, в развитии лексико-грамматического строя речи, связной речи, а также в помощи при овладении письмом и чтением.

Так как одной из главных задач в работе логопеда с младшими школьниками является развитие связной речи, то отметим, что она включает в себя умение ребенком составлять рассказы разного содержания.

Использование в работе наглядных методов и приемов является одним из наиболее эффективных, так как наглядность может обеспечить стимуляцию всех систем анализаторов и связей между ними. Опора на наглядность помогает ребенку с ТНР обеспечить высокую активность и самостоятельность при преодолении трудностей речевого характера. В своей коррекционной работе по формированию умения составлять рассказ с детьми младшего школьного возраста мы применяем метод поликодового текста.

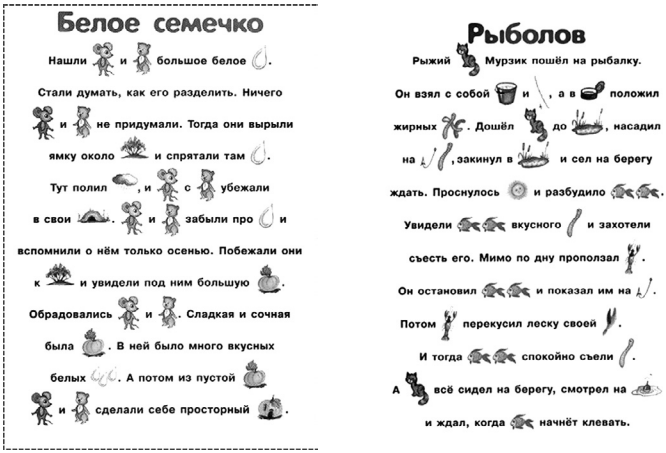


Рисунок 1. Пример использования поликодового текста

Опираясь на понятие, которое дает Е. Е. Анисимова, поликодовый текст является текстовым образованием, которое сочетает в себе как вербальные, так и иконические знаки, образовывая визуальное, смысловое, структурное и функциональное целое, направленное на прагматическое воздействие на адресатов. В настоящее время существует несколько жанровых разновидностей поликодовых текстов, которые также выделены Е. Е. Анисимовой: плакаты, рекламные тексты, кинотексты, комиксы, журнальные и газетные статьи с фотографиями, карты, таблицы, иллюстрации, коллажи и др.[1]

В работе с детьми младшего школьного возраста с ТНР на занятиях чаще всего используем комбинации изображения и текста, так называемые рассказы в картинках, на примере исследовательских работ С. М. Валявко [2]. На занятиях по составлению рассказов в картинках применяем такой вариант, как текст, в котором некоторые слова заменяются картинками, это могут быть слова-существительные, обозначающие признаки или действия предметов, всё зависит от того, какую задачу ставим перед детьми. Перед чтением предлагаемого текста обязательно разбираем словарь, представленный на картинке (какая картинка, что обозначает). Пример поликодового текста на рисунке 1.

Опираясь на работы Ю. А. Шулекиной, можно выделить достоинства использования поликодовых текстов:

- при составлении рассказов можно опираться не только на сам объект, но и на его условное обозначение, в данном случае изображение;

- поликодовые тексты можно использовать на любом этапе обучения детей, как при развитии умения составлять рассказ, так и при совершенствовании этого умения;

- данный вид удобен в применении, так как информация, которая представлена в предлагаемых текстах, способствует развитию когнитивных процессов у детей с ТНР, таких как память, внимание и мышление [7].

Поликодовые тексты в данном случае являются зрительным планом и помогают детям выстраивать рассказ, соблюдать последовательность рассказа, а также активизировать словарный запас, то есть наполняемость рассказа.

Подчеркнём, что такая работа с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения, способствует расширению и активизации активного словаря (существительными, прилагательными, глаголами). Опираясь на картинки, которые заменяют определенное слово в рассказе, у детей отрабатывается не только умение составлять рассказ, но и зрительно-моторная координация, ориентировка на листе бумаги и тех фрагментах, на которых представлен рисунок.

Также благодаря использованию поликодового текста привлекается внимание детей к описательной части предмета или объекта, текст помогает рассказать, как выглядит предмет (объект), каковы его характерные особенности. Так как у младших школьников с ТНР уровень внимания намного ниже, чем у нормотипичного школьника, в процессе урока необходимо проговаривать каждое действие ребенка тщательно, иногда несколько раз останавливаясь, если что-то непонятно, объяснять, повторять изображенное на картинке. С одной картинкой мы работаем несколько занятий для решения поставленных задач и отработки полученных навыков работы с текстом.

Таким образом, формирование умения детей младшего школьного возраста с ТНР составлять рассказ будет эффективным, если в систему обучения, кроме традиционных упражнений на уроках, будет включена работа с поликодовым текстом, а также целенаправленное и систематическое его использование. Применение на уроке поликодового текста делает процесс усвоения материала детьми с ТНР более интересным и продуктивным

.

Список использованных источников литературы

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. – Москва : Академия, 2003. – 107 с.

2. 2. Валявко, С. М. Пространственные представления в структуре смыслового восприятия речи младших школьников / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Системная психология и социология. – 2016. – № 1 (17). – С. 30-38.
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – Москва : АСТ : Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
4. Китик, Е. Е. Дети с тяжёлыми нарушениями речи / Е.Е. Китик, Л. Е. Томме. – Москва : Просвещение, 2019. – 50 с.
5. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/4/0463/4-0463-1.shtml.
6. Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР в условиях ФГОС обучающихся с ОВЗ / М. В. Крайнова, Ю. И. Маркелова, Н. А. Монахова. – Иваново : Департамент образования Ивановской области, 2021. – 30 с.
7. Ткаченко, Т. А. Лексико-грамматические представления: Формирование и развитие / Т. А. Ткаченко. – Издательство : Книголюб, 2007. – 56 с.
8. 8. Шулекина, Ю. А. Понимание поликодовых текстов детьми дошкольного возраста [Текст] / Ю.А. Шулекина // Системная психология и социология. – 2018. – № 1 (25). – С. 36-44.

Дымковская игрушка как средство развития и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями на занятиях гончарным делом

Вохмянина Татьяна Валентиновна,
заместитель директора по воспитательной работе,
КОГБУ для детей-сирот «ЦПД имени Г.С. Плюснина
с. Верховонданка Даровского района»
Назаров Николай Фёдорович,
педагог дополнительного образования, КОГБУ для детей-сирот
«ЦПД имени Г.С. Плюснина с. Верховонданка Даровского района»,
e-mail:ver-internat@yandex.ru

Работа с глиной – один из наиболее доступных видов декоративно-прикладного творчества, которым может овладеть ребенок с интел-

лектуальными нарушениями при соответствующем обучении. Лепка из глины способствует развитию мелкой моторики, укреплению мышц кисти руки, развитию наглядно-образного мышления. Технология работы с глиной воспитывает усидчивость, аккуратность, трудолюбие.

Гончарная мастерская в КОГБУ для детей-сирот «Центр помощи детям имени Г.С. Плюснина с. Верховонданка Даровского района» появилась в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». В гончарной мастерской есть все необходимое для работы с глиной: гончарные круги, шкаф сушильный с вентилятором, печь для обжига керамики.

Для развития практических навыков работы с глиной и знакомства с истоками русского народного ремесла была разработана адаптированная дополнительная общеобразовательная программа «Лепка и гончарное дело».

Цель программы - создание условий для развития личности ребенка с интеллектуальными нарушениями с учетом его психофизических особенностей и раскрытия его творческого потенциала через овладение работы с глиной.

Актуальность программы определяется широкими возможностями социализации профессионального самоопределения в процессе привития трудовых навыков.

Особенностью программы является то, что весь процесс обучения лепке строится на технике дымковской игрушки, так как именно она разносторонне воздействует на развитие чувств и характера ребенка. Барыни, козлы, кони, олени, петухи с расписными хвостами и многие другие персонажи. Они веселые, жизнерадостные, они радуют глаз, поднимают настроение и вызывают желание сделать свою неповторимую игрушку.

Главной воспитательной задачей программы «Лепка и гончарное дело» является формирование устойчивого интереса к русской культуре, к традициям и самобытности народных промыслов Вятского края, поэтому на занятиях дети изучают не только технику лепки и способы росписи дымковской игрушки, но и знакомятся с историей народных промыслов Вятки. Работа по ознакомлению детей с народным прикладным творчеством является важной стороной всей работы по формированию патриотических чувств, воспитанию любви и интереса к нашей Родине, осознанию своей национальной принадлежности.

Знакомство детей с глиняным ремеслом начинается с виртуальной экскурсии в Кировский музей Дымковской игрушки. К слову, многие

воспитанники Центра не однажды были в этом удивительном музее во время поездок в г. Кирови видели своими глазами все разнообразие дымковских игрушек.

Но красивое изделие не получается «на раз-два». Навыки работы с материалом имеют огромное значение. Что бы сделать игрушку из глины, необходимо получить необходимые навыки работы с этим материалом.

На начальном этапе реализации АДОП «Лепка и гончарное дело» дети знакомятся со свойствами глины, учатся различным способам лепки, правильной организации рабочего места и контролю за соблюдением технологических правил.

Освоив базовые умения и навыки, воспитанники переходятк следующему этапу – лепке игрушки. Первая самостоятельная работа – птичка-свистулька. Перед началом лепки, ребята знакомятся с историей создания такой птички, узнают, что в старину лепили таких птичек к празднику «Свистунья, что атрибутом праздника являлась свистулька, так как свист считали средством, отпугивающим злое начало.А далее начинается процесс создания, и, хотя работа ведется фронтально, у каждого получается свой образ дымковской игрушки.

На этапе декорирования игрушки с ребятами обсуждается, что делает дымковскую игрушку узнаваемой - белый фон, яркие краски, часто с добавлением золота, которыми нарисован многоцветный геометрический орнамент из полос, клеток, кругов, горохов, волнистых линий. Всегда интересна информация, что символизируют основные цвета: например, зеленый-символ природы, пашни и земли, красный - красоты, здоровья, огня, белый - доброты, правды, честности, а голубой - цвет неба. Расписать дымковскую игрушку не просто, поэтому сначала выбранный орнамент ребята рисуют на шаблоне из картона и лишь затем разрисовывают глиняный образ.

По программе «Лепка и гончарное дело» обучаются 18 воспитанников Центра, среди которых 6 – дети-инвалиды. Как показала практика, дети с нарушением интеллекта достаточно легко овладевают навыками работы с глиной. В настоящее время это старинное ремесло вновь становится популярным, поэтому ремесленнические навыки, полученные на кружке, вдальнейшем могут стать для них дополнительным источником дохода.

За время реализации программы «Лепка и гончарное дело» воспитанниками сделано более сотни дымковских игрушек. Работы воспитанников, выполненные на занятиях гончарным делом, получили высокую оценку на конкурсах и выставках разного уровня:

- областной конкурс «Мастерок» (2022-2024 г.);
-областной конкурс «Мастеровые Вятки» (2022-2024 г.);
-областном конкурсе «Вятское узорочье» (2023, 2024 г.);
-областная ярмарка «Созвездие ремесел».

А еще дымковская игрушка является хорошим подарком, который ребята с удовольствие дарят друзьям.

Использование нейропсихологических игр и упражнений в работе с учащимися с ОВЗ

Вылегжанина Елена Валерьевна,
педагог-психолог,
КОГОБУ СШ с УИОП
пгт Ленинское Шабалинского района,
Кировской области,
e-mail: elena.20.79@mail.ru

Нейропсихология – молодое направление в науке, которое изучает формирование и развитие познавательных процессов головного мозга, его свойства, способность к быстрому или долгому запоминанию информации.

Предметом исследования нейропсихологии становится внимание человека, речь, эмоции, виды мышления, способность к самостоятельному принятию решений и волеизъявлений, возможности контролировать любую деятельность.

История возникновения науки:

1. Концепция нейропсихологической коррекции Марии Монтессори – обогащение чувственного опыта и развитие моторики (сенсомоторная коррекция) автоматически приводят к развитию мышления, поскольку являются его предпосылками.

2. Трёхэтапную систему нейрокоррекции разработал бельгийский педагог Ж. О. Декроли. Первый этап был посвящён развитию сенсорики, второй – формированию мышления в процессе овладения языком и речью, и третий –воспитанию культуры деятельности ребёнка (пение, движения, рисование, ручной труд и т.д.)

3. Системы коррекции в России разрабатывали А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев и др.

4. Современные методы нейропсихологической коррекции базируются на теориях Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, а также на разработках современных специальных психологов и нейропсихологов (В. И. Лубовский, Ж. М. Глозман, Т. В. Ахутина, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Г. Р. Новикова, А. В. Семенович, Л. С. Цветкова).

Коррекция и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных проблем современной медицины, педагогики дефектологии и психологии. Данной категории детей свойственны слабость замыкательной функции коры головного мозга и процессов активного внутреннего торможения, нарушение взаимодействий первой и второй сигнальной систем.

У детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается недоразвитие процессов познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы. Наряду с этим наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность, и наиболее страдает моторика кистей и пальцев рук. При умственных нагрузках у таких детей отмечается повышенная утомляемость и истощаемость центральной нервной системы, которая приводит не только к неустойчивости внимания, но и к раздражительности, беспокойству и негативному поведению. У большинства детей отмечается несформированность межполушарного взаимодействия от глубинных уровней и до мозолистого тела.

Наличие данных характеристик способствует возникновению трудностей в воспитании и обучении детей с проблемами в развитии. Таким образом, нейрокоррекция особенно важна в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В своей работе с учащимися с ОВЗ мы используем нейротаблицы и нейропсихологические упражнения:

1. Работа с нейротаблицами подразумевает выполнение действий одновременно двумя руками. Дети ищут одинаковые картинки в левой и правой частях таблицы и одновременно показывают их пальцами рук.

2. Упражнение «Нарисуй двумя руками». Учащиеся рисуют на бумаге правой рукой квадрат, а левой круг. Действия совершаются одновременно двумя руками.

3. Упражнение «Найди лишнее». Необходимо подготовить распечатки стихов, в которые вставлены лишние буквы. Ребёнок должен

найти лишние напечатанные буквы в стихотворениях, вычеркнуть их, а затем прочитать текст (рис 1).

4. Упражнение «Прыжки по квадратам». Развитие умения быстро переключаться, следовать инструкции. Укрепление руки при письме.

Лист бумаги расчерчивается на девять квадратов. В каждом квадрате пишется набор из двух-семи письменных букв. Этот набор в каждом квадрате свой. Ребёнок по команде взрослого начинает писать в первом квадрате. Через какое-то время взрослый хлопает в ладоши и называет номер другого квадрата. Ребёнок должен быстро начать писать в заданном квадрате.

Пошспевцает брушсницка,
Стацли дни холшоднцее,
И от птичьшего крицкаш
В сершдцше тшольцко гцрусштнеше.
Стаци птицш улеташют
Прочць, за сицнеше мшорце.
Вшсе децрцевьшя бшлисцтаюшт
В рацзноцвшетншом убшорце.
Солцнце рецже сшмеештся,
Нешт в цвештах блашговошнья.
Сцкоршо Ошсецнь просцнетцся —
И запшлачецт спцросонцья.

Рисунок 1.

В результате использования в работе таких упражнений у учащихся улучшаются все виды внимания, развивается мелкая моторика, увеличивается скорость ориентировочно-поисковых движений взора. Ребята более успешно осваивают школьную программу.

Список использованных источников и литературы

1. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – Москва : Айрис, 2007. – 112 с.
2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2010. – 474с.
3. Сиротюк, А. Л. Коррекция обучения и развития школьников / А. Л. Сиротюк. –Москва:Сфера,2002.-80с.
4. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская.– Санкт-Петербург : Питер, 2007.–496 с.
5. https://trends.rbc.ru/trends/education/6223a6309a79472bb46deccd?from=copy

Применение методического пособия «Нумикон» на занятиях с детьми с нарушением зрения

Двоеглазова Ирина Владимировна,
учитель-дефектолог,
Муниципальное казенное дошкольное
образовательное учреждение,
детский сад компенсирующего вида № 1 «Ручеек»
города Вятские Поляны Кировской области,
г. Вятские Поляны, Кировской области,
e-mail: rucheekvp@mail.ru

Источником знаний об окружающем мире являются ощущения и восприятия, возникающие от соприкосновения органов чувств с различными признаками и свойствами предметов. Глаза для человека – важнейший орган восприятия информации окружающего внешнего мира. Благодаря глазам мы получаем до 85% информации о внешнем мире. С помощью этого органа мы различаем как сами предметы, так и их признаки, детали; определяем местонахождение вещей в пространстве; воспринимаем богатейшую гамму цветовых оттенков.

Основой познавательной деятельности ребенка является чувственное познание, опирающееся на зрительное восприятие.

Для успешного освоения знаний об окружающем мире необходимо, чтобы органы чувств ребенка функционировали нормально. А если зрение у ребенка нарушено или отсутствует полностью, то он не может получать информацию или получает ее не полностью, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее.

При нормальном зрении дети уже в дошкольном возрасте воспринимают огромное количество предметов и явлений действительности.

У дошкольников с нарушением зрения часто наблюдается патология двигательных функций глаз: неустойчивость фиксации взора и неравномерность движения глаз, нарушение прослеживающей функции, изменение амплитуды движений глазных яблок, некоторые ограничения в повороте глаз. Недоразвитие или нарушение функций двигательного аппарата глаза при неполном зрении затрудняет восприятие предметов и изображений, а также глазомерную оценку пропорций, протяжённости.

Что такое восприятие?

Восприятие – психический процесс, направленный на отражение предметов окружающего мира в совокупности всех их качеств.

Развитие зрительного восприятия у слабовидящих детей продолжает оставаться одной из наиболее сложных, острых и актуальных проблем современности. Поэтому для развития зрительного восприятия необходимо разрабатывать и подбирать специальные методы и приемы коррекционной образовательной деятельности через формирование сенсорных эталонов, предметности восприятия, способов обследования и предметных представлений у детей с нарушением зрения.

На сегодняшний день существуют различные методики развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Одним из таких дидактических пособий является Нумикон. Нумикон – это программа и набор наглядного материала, разработанные в Англии в 1996 – 1998 гг.

Цель: развитие зрительного восприятия, обучение ориентировке в пространстве, развитие мелкой моторики и осязания; стимуляция развития высших психических функций; развитие познавательных процессов: внимания, памяти, воображения, мышления, математических способностей детей с особыми образовательными потребностями.

В своей работе учителя-дефектолога мы применяем данное пособие практически на всех видах занятий.

На начальном этапе знакомим дошкольников с Нумиконом. Дети много и активно манипулируют деталями и играют с ними: разглядывают их, запоминают цвет каждой детали, крутят в руках, надевают на пальчики. Форма и материал, из которого сделан Нумикон, очень приятный для тактильного восприятия, поэтому благоприятно влияет на развитие мелкой моторики и осязания дошкольников.

На занятиях по развитию зрительного восприятия используем пластмассовые формы – шаблоны, разноцветные штырьки. С помощью таких предметов можно формировать у детей представления о форме, цвете и величине предметов. На пластинах расположены прорези круглой формы в два ряда, в которые можно, например, вставлять штырьки, входящие в комплект, а можно использовать как счетный материал.

В упражнении «Нарядим ручки» дети надевают разноцветные штырьки на пальчики: на правую руку – синие, а на левую – желтые. Или же, например, на большой пальчик – красный штырек, на указательный – желтый, на – средний – зеленый и т.д. С помощью штырьков дети рисуют картины методом печати.

В игре «Разложи по цветам» дети распределяют по цвету детали набора в ячейки, называют цвет, форму, размер. Для усложнения используем упражнение «Выстраивание цветовой последовательности», в ходе

которого ребенок выкладывает фишки набора «Нумиком» разного цвета в определенной последовательности, продолжая цветовой ряд.

В упражнении «Найди такую же» дети, сличая пластину, показанную педагогом, находят у себя подобную, демонстрируют её и называют цвет. Ребёнок может обвести пластину квадратной формы и дорисовать к ней треугольник, в результате получается дом.

С помощью пластин можно формировать у детей представление о величине. Предлагаем ребенку выложить самую длинную дорожку или построить самый высокий дом, причем соединить детали с хвостиком нужно правильно, чтобы получилось сплошное полотно. В комплект входят разноцветные шнурки, которыми можно прошнуровать детали в определенной последовательности или присоединить друг к другу.

Также в данном пособии есть белые доски с пупырышками и схемы для наложения, с помощью которых дети с удовольствием выкладывают из деталей Нумикона картинки, например, кораблик, машинку, козлика. Кроме этих образцов, дети придумывают свои изображения и выкладывают их самостоятельно. Особенно это получается у детей подготовительной группы: роботы, техника, сказочные животные – все это результаты их работы.

На занятиях по развитию осязания и мелкой моторики используем «Волшебный мешочек», в котором на ощупь воспитанники находят заданный предмет или форму.

Особенно эффективно это пособие при обучении детей ориентировке в пространстве. Дети собирают бусы из штырьков, чередуя их цвет, распределяют штырьки на доске, сличая комбинацию, выстроенную педагогом и складывая свой аналогичный вариант, строят дорожки из пластин, начиная с самой маленькой до самой большой, слева направо так, чтобы хвостик детали всегда оказывался вверху и справа. Используя цифровую прямую, раскладывают по порядку пластины от 1 до 10. Находят ошибки в выложенном ряде пластин педагогом. Все эти задания помогают детям научиться ориентироваться на микроплоскости, усвоить такие понятия, как право, лево, верх, низ, что, безусловно, поможет детям при обучении в школе.

Игры Нумикона являются важным пособием для развития социально- бытовой ориентировки. С помощью упражнений на классификацию и обобщение можно стимулировать развитие высших психических функций.

Таким образом, данное пособие универсальное, его применение способствует детям с различными нарушениями зрения легче сформировать многие знания и умения, необходимые в школе. Нумикон можно использовать и для нормально видящих детей.

Создание мультфильмов со школьниками с ОВЗ: искусство, доступное каждому

Денисова Варвара Андреевна,
учитель-дефектолог первой категории,
ГБОУ «Школа № 1494»,
г. Москва,
e-mail: speechtherapist1494@yandex.ru

Школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) зачастую чувствуют свою неуспешность среди сверстников, и по мере взросления детей ограничения становятся для них более явными. Задача педагогов и специалистов, обучающих таких школьников, – показать их возможности, подчеркнуть сильные стороны, для того чтобы у ребят росла уверенность в себе и мотивация к обучению.

Вовлечение в творческую деятельность позволяет обучающимся с ОВЗ увидеть свои способности, проявить фантазию и выразить мысли через различные образы.

Создание мультфильмов открывает большой простор для творческого самовыражения, это увлекательный процесс, доступный детям разного возраста.

Для многих обучающихся с ОВЗ процесс создания мультфильма становится своеобразной терапией. Работа над сценарием, выбор персонажей, разработка декораций и анимация позволяют развивать мелкую моторику, воображение и коммуникативные навыки. Создавая мультфильм, дети учатся планировать свои действия, взаимодействовать друг с другом, проявлять себя и вносить вклад в общее дело, что является важным аспектом социализации.

Создание мультфильмов для участия в творческих фестивалях и конкурсах способствует повышению самооценки ребёнка. Каждый этап работы над проектом – от идеи до финального монтажа – приносит чувство удовлетворения и гордости за достигнутый результат. Это особенно важно для школьников с ОВЗ, которые сталкиваются с трудностями в учебной деятельности и повседневной жизни. Создание мультфильма становится способом заявить о себе, показать свои уникальные способности и получить признание среди сверстников и взрослых.

В качестве примера успешных проектов мы бы хотели поделиться опытом обучающихся ГБОУ Школа № 1494 города Москвы. Наши ученики ежегодно принимают участие в конкурсах и фестивалях детского

творчества для детей с ОВЗ и часто становятся победителями в номинации «Конкурс анимационных фильмов».

В работе над созданием мультфильмов принимают участие обучающиеся по адаптированным образовательным программам для детей с задержкой психического развития.

Типичные трудности, возникающие на начальных этапах работы, у этой категории детей: неуверенность в своих силах, сниженная концентрация внимания, недостаточный уровень развития графических навыков, соперничество, низкий уровень мотивации, поверхностное и небрежное отношение к процессу.

Педагоги, организующие процесс создания мультфильма, выявляют сильные стороны и определяют функции каждого из участников, подбирают оптимальный формат мультипликации, который будет соответствовать возможностям участников и требованиям конкурса, обеспечивают комфортное и продуктивное участие всех обучающихся, а также контролируют весь процесс.

Для создания мультфильма мы выбираем смешанную технику: бумажную анимацию с последующей анимацией на компьютере.

В поиске оригинальных техник мы остановились на следующих:

1. Рисунок в технике граттаж.

Граттаж – это техника рисования, основанная на процарапывании острым инструментом верхнего слоя бумаги или картона, предварительно покрытого слоем краски и воска. Эта техника позволяет создавать выразительные работы с чёткими контурами и тонкими деталями. В результате получается контрастное изображение: тёмный фон остаётся неизменным, а процарапанные линии приобретают цвет нижнего слоя основы (рис. 1).

Рисунок можно исправлять и дорабатывать на любом этапе его создания, что помогает детям преодолеть «страх чистого листа». Благодаря своей простоте и наглядности процесса рисунок в технике граттаж доступен детям с любым уровнем развития графических навыков.



Рисунок 1. Кадр из мультфильма «Чиж и голубь»

2. Техника перекладки бумажных марионеток – это разновидность анимации, в которой используются плоские бумажные фигуры, управляемые вручную. Эта техника позволяет создавать

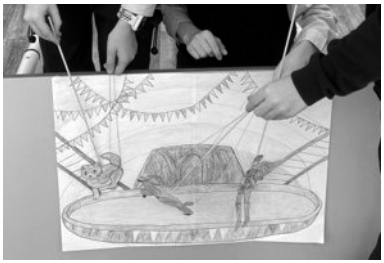


Рисунок 2. Марионетки для мультфильма «Цирк»



Рисунок 3. Марионетки для мультфильма «Планета кошек»

интересные и динамичные видеоролики, используя простую технологию.

Дети изготавливают плоские бумажные фигурки персонажей таким образом, чтобы их части могли двигаться относительно друг друга. Фигурками можно управлять с помощью прикрепленных нитей (рис. 2) или расположить на поверхности и перекладывать вручную для создания движения (рис. 3). Этот способ позволяет добиться большей свободы в управлении персонажем и разнообразия в его действиях и позволяет легко переделывать отдельные кадры или вносить изменения в уже готовые сцены.

Марионетки могут двигаться в разных направлениях, создавая иллюзию ходьбы, бега, прыжков и других действий. Каждый кадр снимается отдельно, а затем все кадры объединяются в единую последовательность, создавая плавное движение.

3. Коллаж из самодельной цветной бумаги.

Создание декораций для мультфильма из бумаги, сделанной своими руками, позволяет детям составлять уникальные композиции, проявляя фантазию и креативность, и развивает художественное мышление.

При окрашивании бумаги дети самостоятельно выбирают цвета, соответствующие настроению сцены, цветовой гамме природных ландшафтов. Для создания коллажа полученную бумагу разрезают/разрывают на фрагменты, а затем формируют композицию на отдельном листе бумаги (рис. 4). Экспериментируя с цветами, формами и текстурами, дети учатся проявлять фантазию, выражать свои чувства и эмоции через визуальные образы.



Рисунок 4. Кадр из мультфильма «Если скажут слово Родина...»

4. Бумажная инженерия (техника поп-ап).

Техника «поп-ап» (от английского pop-up – «вскакивать») используется для создания объемных элементов и конструкций в книгах или открытках, которые «выдвигаются» или «вскакивают» при открытии. Основная цель поп-ап – создать эффект неожиданности за счет оригинальной механики, которая активируется при взаимодействии с объектом (рис. 5, 6).

Создание элементов сюжета мультфильма в этой технике вызывает большой интерес у детей и способствует развитию пространственного мышления, навыков измерения, моделирования и конструирования. В процессе работы школьники учатся планировать свою деятельность, сравнивать полученный результат с образцом и при необходимости вносить корректировки.



Рисунок 5. Кадр из мультфильма «Чудетство»

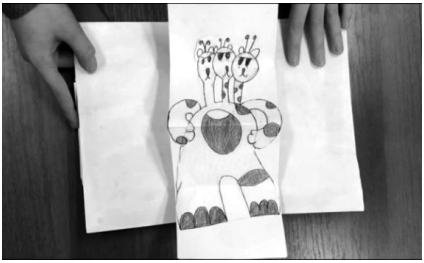


Рисунок 6. Кадр из мультфильма «Смеянцы»

Все отснятые кадры и видеофрагменты собираются в единый видеоролик с помощью программного обеспечения для монтажа видео. Здесь же добавляется звуковое сопровождение, спецэффекты, титры и другие элементы, необходимые для финального продукта.

В процессе работы над мультфильмом школьники с задержкой психического развития учатся преодолевать сомнения в своих творческих возможностях, начинают видеть и ценить результаты своего труда, получают позитивный опыт и ощущают радость от достигнутых успехов. Опытным путем, исследуя различные художественные материалы и овладевая новыми техниками, ребята открывают для себя разнообразие подходов к решению задач и развивают способность к нестандартному мышлению.

Выполнение множества действий руками (рисования, вырезания, складывания, склеивания и т.д.) при создании и компоновке объектов для мультфильма способствует развитию мелкой моторики, графических навыков и художественного мышления. Все эти операции требуют аккуратности и точности, что положительно сказывается на концентрации внимания и усидчивости.

Оценивая промежуточные результаты работы над мультфильмом: прослушивая аудиозаписи озвучивания, рассматривая снимки рисунков и декораций на экране, – школьники с ЗПР учатся объективно анализировать свою работу и своевременно вносить необходимые изменения. Педагог может подчеркнуть важность этого опыта, объяснив детям, что приобретённый навык самоконтроля пригодится в учебной деятельности (например, в проверке письменных работ).

В совместной работе над созданием мультфильма школьники с ЗПР постепенно переходят от соперничества к сотрудничеству. Участники вместе обсуждают план работы, находят компромиссы, вдохновляются идеями друг друга и вносят свои предложения, учатся поддерживать каждого и помогать друг другу. После завершения работы над мультфильмом школьники рассказывают одноклассникам и друзьям о своих впечатлениях и приобретенном опыте, делясь радостью от успеха и гордясь достигнутыми результатами.

Создание мультфильмов со школьниками с ОВЗ – важный элемент образовательного процесса, который помогает детям раскрыть свой потенциал и способствует развитию творческих способностей и успешной социализации. Современные технологии и творческий подход делают этот процесс доступным и увлекательным, предоставляя широкие возможности для самовыражения.

Интерактивная дидактическая игра как средство ранней профориентации обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями

Дмитриева Ольга Львовна,
учитель, Кировское областное государственное общеобразовательное бюджетное учреждение «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 13 г. Кирова», г. Киров, e-mail: dmitriewa_ol@mail.ru

Трудовая, или профессиональная, деятельность является важнейшим фактором социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями и условием их интеграции в общество. Формирование готовности к осознанному выбору доступной для обучающихся с нарушением интеллекта профессии необходимо начинать уже в начальной школе.

Профориентационная работа на первом этапе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вариант 1 направлена на предпрофессиональную подготовку обучающихся.

Цель данного подготовительного (пропедевтического) этапа – знакомство и формирование у обучающихся 1-4 классов первоначальных представлений о мире современных профессий, инициация мотивации на выбор актуальной и доступной профессии. С первых лет обучения у школьников необходимо формировать ценностное отношение к труду и результатам труда, личностные и нравственные качества, востребованные в трудовой и профессиональной деятельности, понимание важности каждой профессии.

Интерактивная дидактическая игра, основанная на интеграции игровых и информационно-коммуникационных технологий, способствует повышению качества, доступности и эффективности предпрофессиональной подготовки обучающихся младшего школьного возраста. В содержание игр данного вида заложен большой образовательный, воспитательный, информационный, коррекционно-развивающий потенциал *профориентационной* деятельности.

Интерактивные профориентационные игры можно создавать с помощью инструментов общедоступной программы MS Power Point либо с помощью онлайн-сервисов (Learning Apps, Wordwall и др.).

Алгоритм разработки интерактивных игр отличается идентичностью: установление темы и цели игры, формулировка игровых правил,

разработка заданий, соответствующих сюжету игры, подбор аудиовизуального материала, создание компьютерной презентации – игры. Содержание интерактивной игры должно быть адаптировано в соответствии с возрастными и особыми образовательными особенностями обучающихся с ОВЗ.

Самые простые интерактивные игры по профориентации можно создать по типу «Своей игры», где участники самостоятельно выбирают категорию и стоимость вопроса. Победители определяются по наибольшему количеству набранных баллов.

В профориентационной работе с обучающимися с легкой степенью нарушения интеллекта отмечается продуктивность использования цикла интерактивных игр, в содержание которого включены те востребованные профессии, которыми обучающиеся с интеллектуальными нарушениями в будущем смогут овладеть. Например, интерактивные игры «Самая вкусная профессия – повар», «Самая красивая профессия – швея», «Самая зеленая профессия – рабочий зеленого хозяйства», «Самая чистая профессия – дворник» и др. Цель каждой интерактивной игры – **закрепление** (обобщение) **знаний обучающихся** младших классов **о рабочей профессии и ее значимости для других людей.**

Информация о профессии должна быть представлена в игре в доступном для младших школьников с интеллектуальными нарушениями объёме по определенной схеме (категории в игре):

1. Общее представление о профессии (название, место работы, материал для труда, рабочая форма или спецодежда).
2. Орудия труда (инструменты, инвентарь, оборудование, приспособления).
3. Трудовые действия.
4. Профессионально важные личностные качества.
5. Результат труда и польза данной профессии для людей.

Интерактивная дидактическая игра создает необходимые условия для коррекции и развития познавательной деятельности, психических процессов (мышление, внимание, память, эмоционально-волевая сфера), личностных качеств младших школьников с нарушением интеллекта, что способствует в дальнейшем успешности в освоении ими трудовой и/или профессиональной деятельности.

Остановимся подробнее на коррекционно-развивающем потенциале интерактивной игры:

− применение мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение) на доступном зрительно-вербальном уровне (задания

«Выбери инструменты и инвентарь для этой профессии», «Какой инструмент лишний и почему», «Назови изображенные предметы одним словом» (инструменты, спецодежда, посуда, продукты и др.), «Сравни инструменты, укажи их сходство и различие», «Определи по орудиям труда вид работы», «Установи последовательность трудовых действий», «Реши рабочую ситуацию», «Почему эта профессия самая … (зеленая, красивая, вкусная, чистая)» и др.);

− коррекция и развитие памяти и произвольного внимания (задания «Запомни и назови (инструменты, садовые цветы, швейные изделия и т.п.)», «Найди пару», «Найди отличия», «Чего не хватает», «Что изменилось» и др.);

− развитие речевой и коммуникативной деятельности, уточнение и расширение словарного запаса обучающихся посредством лексики профессиональной направленности.

Воспитательная функция интерактивной игры заключается в создании условий для осознания обучающимися значения изучаемой профессии в жизни людей, формирования уважения к людям и результатам труда. Для усиления воспитательного влияния эффективно использовать в интерактивной игре визуальный материал. знакомый и близкий по тематике младшим школьникам с нарушением интеллекта.

Например, при изучении профессии «Рабочий зеленого хозяйства» – фотографии и изображения благоустроенной территории родного города, работы старшеклассников в мастерской цветоводства и на пришкольном участке и т.п. Игра обладает огромным личностно развивающим потенциалом. В игровом процессе у обучающихся развивается чувство ответственности за свою роль в игре и командные действия, усваиваются социальные нормы поведения через выполнение правил игры.

В соответствии с возрастными особенностями детей младшего школьного возраста и требованиями СанПиНа в ходе интерактивной профориентационной игры необходимо проводить физкультминутку, например, «Изобрази без слов трудовые действия». Обучающиеся отгадывают действие и повторяют его.

Применение ИКТ придает профориентационной работе деятельностный характер, качественно увеличивает познавательную активность обучающихся посредством восприятия и запоминания аудиовизуальной информации, повышает качество усвоения профориентационного материала.

Таким образом, успешность ранней профориентации обучающихся с нарушением интеллекта во многом зависит от организации и содержания профориентационного процесса и использования наиболее эффективных

в коррекционном отношении педагогических технологий. Интерактивная дидактическая игра обладает большим профориентационным потенциалом и помогает обучающимся с интеллектуальными нарушениями сделать выбор в пользу востребованных и доступных для них профессий.

Список использованных источников и литературы

1. Васенков, Г. В., Гужанова В. С. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями: коррекционно-развивающая технология профориентационной работы: методическое пособие [электронный ресурс] / Г. В. Васенков, В. С. Гужанова. – Москва, ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – URL: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-3/ (дата обращения: 29.03.2025).
2. Кошечкина, Т. В. Ранняя профориентация детей с ОВЗ: методическое пособие [электронный ресурс] / Т. В. Кошечкина. – Москва, ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – URL : https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-23/ (дата обращения: 29.03.2025).
3. Кулишова, Г. П. Как обучать профессии учащихся с нарушениями интеллекта: Методическое пособие / Г. П. Кулишова. – Москва : АРКТИ, 2006. – 104 с.

Перспективы использования технологий искусственного интеллекта в коррекции речевых нарушений у младших школьников с ТНР

Дробяскина Анна Владимировна,
магистрант 1 года обучения направления подготовки
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»,
г. Херсон, РФ, e-mail: kutyaann@mail.ru
Научный руководитель: ***Безносюк Екатерина Владимировна,*** *кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специального образования*
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»,
г. Херсон, РФ, e-mail: katti.ya@mai.ru

В данный момент сфера образования претерпевает значительные изменения, обусловленные широким внедрением цифровых инструментов, включая технологии, основанные на искусственном интеллекте (ИИ). ИИ

открывает широкие возможности для повышения эффективности и оптимизации образовательного процесса, в том числе в области коррекционной педагогики. Одной из перспективных сфер применения искусственного интеллекта является логопедия, в частности, работа с детьми младшего школьного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР). Проблема коррекции ТНР у младших школьников остается актуальной в силу распространенности данных нарушений и их негативного влияния на развитие ребенка. Традиционные методы логопедической коррекции, несмотря на свою эффективность, требуют значительных временных и кадровых ресурсов, а также высокого уровня квалификации специалиста. В связи с этим разработка и внедрение новых, технологически оснащенных подходов к коррекции речевых нарушений является актуальной задачей.

Под нарушениями речи, как пишет Р. Е. Левина: «...следует понимать отклонения от нормального формирования языковых средств общения. Понятие недостатков речевого развития не ограничивается устной речью, но предполагает во многих случаях нарушения письменной ее формы» [5, 5]. Это широкий спектр отклонений в развитии и функционировании речи, включающих нарушения произношения, грамматического строя речи, словарного запаса, темпа и ритма речи [2]. Речевые нарушения могут быть вызваны различными причинами, включая органические поражения центральной нервной системы, генетическую предрасположенность и социально-педагогическую запущенность.

Тяжелые нарушения речи – это обобщающий термин, включающий медицинские и логопедические диагнозы различных классификаций. Как отмечают Б. М. Гриншпун и С. Н. Шаховская, у обучающихся проявляются трудности восприятия и воспроизведения речи, включая аномальный темп, запинки, заикание и проблемы с произношением. В.И. Бельтюков, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова характеризуют ТНР как «…стойкие и выраженные отклонения в формировании всех компонентов речевой системы в сочетании с комплексными анализаторными расстройствами, приводящими к значительным трудностям в коммуникации и социальной адаптации…» [6].

Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина и Т. Б. Филичева описывают многообразие речевых отклонений, которые проявляются в виде неправильного произношения, недостаточной сформированности грамматического строя речи, связной речи, бедности словарного запаса [2, 5].

Как отмечает В. А. Горшенкова, тяжелые нарушения речи являются значительными препятствиями для успешной адаптации и обучения детей в школе, несмотря на осознание наличия речевого дефекта, дети

с ТНР нередко испытывают недостаток мотивации к его исправлению, возможно, из-за чувства бессилия перед масштабом проблемы или из-за недостаточной поддержки со стороны окружающих. Применение технологий искусственного интеллекта может исправить эту ситуацию.

М. Е. Масютина в своём исследовании приводит следующее определение искусственного интеллекта: «...это отрасль компьютерных наук, фокусирующаяся на создании программ и систем, способных выполнять задачи, для которых традиционно требуются человеческие интеллектуальные способности, такие как распознавание речи и обработка изображений» [3, 1301].

В работе Е. В. Боровской искусственный интеллект – это направление информатики, целью которого является разработка аппаратно-программных средств, позволяющих пользователю-непрограммисту ставить и решать свои традиционно считающиеся интеллектуальными задачи, общаясь с ЭВМ на ограниченном подмножестве естественного языка [4].

Работы, посвященные применению ИИ в логопедии, показывают его эффективность в различных аспектах коррекционной работы. Анализ научных работ А. А. Хоменко, И. В. Зинченко, Ю. В. Брызгаловой [7], М.Е. Масютиной [3] и других авторов позволил выделить среди многообразия моделей искусственного интеллекта такие, как нейронные сети.

Нейросеть сконструирована по подобию биологических нейронных сетей. Она состоит из множества взаимосвязанных элементов, называемых нейронами. Эти элементы обрабатывают поступающую информацию и передают сигналы друг другу. Отличительной чертой нейронных сетей является то, что они могут обучаться связи между нейронами, могут изменяться в процессе тренировки, что позволяет сети адаптироваться к новым данным и решать сложные задачи.

В логопедической практике нейросети могут использоваться для решения широкого круга задач, включая анализ речевых и письменных образцов для выявления нарушений; комплексную диагностику речевых и когнитивных нарушений у школьников; формирование индивидуализированных учебных программ, учитывающих особенности каждого ученика; адаптацию учебных материалов в зависимости от успеваемости и возможностей учеников; создание персонализированных уроков и интерактивных упражнений [4].

Следует отметить возможность отслеживания прогресса ребенка в режиме реального времени, опирающуюся на результаты занятий и автоматически адаптируемую программу коррекции. Логопед видит под-

робные отчеты о результатах, позволяющие ему контролировать процесс и вносить необходимые коррективы.

Существуют как платные, так и бесплатные нейронные сети. И те, и другие способны облегчить работу логопеда, подготовку материала для занятий. Среди нейросетей, рекомендуемых в работе учителя-логопеда, следует выделить:

1) GIGACHAT**:** генерирует текст, справляясь с простыми задачами, такими как составление тестовых задач по тексту;

2) DREAM BY WOMBO: создает изображения, обладает множеством различных стилей: фото, иллюстрация, эскиз. Может создать даже изображение вязаной игрушки;

3) НЕЙРОПЛОД**:** так же, как и предыдущая нейросеть, является генератором изображений с выбором стилей. Предлагает по одному запросу несколько вариантов.

4) REMOVAL.AI**:** это **мощный онлайн-инструмент на базе искусственного интеллекта, разработанный для автоматического и точного удаления фона с любых изображений**. Он позволяет как обычным пользователям, так и профессионалам в области дизайна и электронной коммерции, создавать визуально привлекательные материалы за считанные секунды.

В последнее время все больше появляется онлайн-занятий логопедией. В такой форме коррекции нейросети позволяют автоматизировать оценку и предоставлять обратную связь ученикам, что особенно важно при дистанционном обучении.

Рассмотрим несколько примеров платформ, использующих нейросети для улучшения логопедической практики:

1) **Yoodli и инструменты на базе Chat**: эти платформы предлагают расширенные возможности для анализа речи и предоставления обратной связи. Они анализируют речевые образцы в реальном времени, выявляя ошибки произношения, оценивая темп речи и другие параметры. Предоставляемая мгновенная обратная связь и рекомендации по коррекции делают процесс обучения более динамичным и эффективным. Это особенно ценно в условиях онлайн-терапии, где личный контакт с логопедом ограничен;

2) **ChainingAI, Timlogo и TikTalk**: предоставляют возможности для индивидуализированного и гибкого подхода к логопедическому вмешательству;

3) **Timlogo**: выделяется интеграцией игровых элементов в процесс обучения. Использование игр не только повышает мотивацию и вовле-

ченность детей, но и способствует более глубокому усвоению материала в увлекательной форме. Платформа может предлагать игры, направленные на развитие артикуляции, фонематического слуха, словарного запаса и грамматических навыков.

Таким образом, интеграция ИИ в дистанционную логопедию не только повышает качество и доступность логопедических услуг, но и открывает новые перспективы для их развития, делая обучение более интерактивным и эффективным. Но следует помнить, что ИИ не должен заменять учителя-логопеда, а должен быть инструментом, помогающим ему повысить эффективность работы. Учитель-логопед должен оставаться ключевым звеном в коррекционном процессе, принимая решения на основе данных, предоставленных ИИ-системой.

Для полноценного использования современных технологий специалистам необходимо пройти обучение по использованию таких систем в своей работе. Учителя-логопеды должны уметь интерпретировать данные, предоставляемые нейросетями, и использовать их для принятия решений о внесении изменений в программы коррекции.

Таким образом, использование технологий искусственного интеллекта открывает широкие перспективы для повышения эффективности логопедической работы с младшими школьниками, имеющими ТНР. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку надежных и эффективных ИИ-систем, адаптированных к потребностям детей, а также на подготовку специалистов, способных эффективно использовать эти технологии в своей работе.

Список использованных источников и литературы

1. Грошенкова, В. А. Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Грошенкова // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. – ч. 24. – № 3. – С. 202- 206.
2. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
3. Масютина, М. Е. Перспектива использования нейросетей для методического обеспечения логопедических онлайн и очных занятий / М. Е. Масютина // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: Сборник научных трудов II Ежегодной международной научно-практиче-

ской конференции и Международных научно-практических конференций, Москва, 01 декабря 2023 года – 24 2024 года. – Москва : Московский психолого-социальный университет, 2024. – С. 1299-1307.
4. Основы искусственного интеллекта : учебное пособие / Е. В. Боровская, Н. А. Давыдова. – 5-е изд. – М.: Лаборатория знаний, 2022. – 127 с.
5. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.
6. Усанова, О. Н. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. Н. Усанова. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 395 с.
7. Хоменко, А. А. Диагностика речевых нарушений у дошкольников с помощью искусственного интеллекта / А. А. Хоменко, И. В. Зинченко, Ю. В. Брызгалова // Педагогическая перспектива. – 2024. – № 1(13). – С. 58–65.

Психокоррекционные технологии в работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ (младший школьный возраст)

Золотарёва Ксения Викторовна,
педагог-психолог, МБОУ СОШ с УИОП № 62 им. А.Я. Опарина» города Кирова, г. Киров, e-mail: tropikanka_13@mail.ru

В современных условиях развития образования особую актуальность приобретает проблема оказания психолого-педагогической помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР). Согласно статистическим данным, количество детей с такой патологией неуклонно растет, что требует разработки эффективных психокоррекционных технологий.

Младший школьный возраст является критическим периодом в развитии ребенка с ЗПР, когда проявляются специфические особенности его психического развития, требующие своевременной коррекционной поддержки. Важно помнить, что психокоррекционная работа с детьми ОВЗ

должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Задержка психического развития представляет собой замедление темпа психического развития, когда отдельные психические функции развиваются более медленно по сравнению с нормой. Младшие школьники с задержкой психотического развития обладают рядом специфических особенностей, которые влияют на их обучение и социальное взаимодействие.

Сниженная работоспособность, неустойчивое внимание, нереализованность познавательного интереса приводят к тому, что ребенок не становится субъектом познавательной деятельности. Познавательный интерес фрагментарен, зависит от вида предъявляемого задания. У детей отсутствует инициатива и способность к самостоятельному поиску решения познавательной задачи, наблюдаются недостаточная сформированность способности к регуляции процесса деятельности, сниженный словарный запас, обусловленный недостаточностью представлений о предметах и явлениях окружающего мира, недоразвитие пространственных представлений.

Коммуникативные навыки недостаточно сформированы в связи с низким уровнем коммуникативного опыта. У многих младших школьников нет адекватного понимания ситуации, присутствует невозможность четко оформлять свою мысль. У таких детей снижена потребность в общении, отсутствует инициатива в общении. Трудности в регуляции своей деятельности у детей с ЗПР часто приводят к импульсивности и повышенной конфликтности со сверстниками.

Среди современных психокоррекционных технологий особое место занимают сказкотерапия и игровые технологии. Данные технологии будут рассмотрены в данной статье.

Сказкотерапия представляет собой эффективный метод психологической работы, основанный на использовании сказочных историй и метафор. В процессе работы со сказками младшие школьники с ЗПР учатся понимать причинно-следственные связи, развивают эмпатию и способность к рефлексии. Сказкотерапия помогает в коррекции поведенческих нарушений, развитии эмоционального интеллекта и формировании адекватной самооценки, социальных навыков, формируются, в том числе, навыки слушания. В работе со сказкой используются такие методы:

- чтение-рассказывание сказки с сопровождением жестов и мимики для более глубокого погружения в переживания героев,
- анализ сказки без акцентов на вымысле и правде, формирование

вопросов так, будто события происходили в реальной жизни (такой подход помогает в решении текущих жизненных ситуациях),

- чтение сказки по ролям после знакомства детей с героями и ситуациями,
- создание индивидуальной сказки (ребенку предлагается придумать собственную сказку, в которой он может выступить в роли главного героя, что развивает творческое мышление, способствует самовыражению и решению внутренних конфликтов),
- рисование на тему сюжета сказки (такой подход позволяет более глубокому пониманию содержания сказки).

Сказкотерапия для детей с ЗПР требует гибкости и понимания индивидуальных особенностей каждого ребенка. Важно адаптировать методы к уровню развития и интересам, делая процесс обучения увлекательным и притягательным. Необходимо учитывать, что восприятие у детей с ЗПР характеризуется медленным темпом восприятия информации, поэтому при необходимости следует многократно повторять материал.

Структура занятия по сказкотерапии включает в себя вводную часть (4-5 мин.), основную часть (15-20 мин.), заключительную часть (5-7 мин.). В кабинете необходимо организовать комфортное освещение, удобное размещение детей, исключить отвлекающие факторы.

Критерием эффективности сказкотерапии служит улучшение эмоционального состояния, снижение тревожности, развитие коммуникативных навыков, улучшение познавательных процессов, положительная динамика в поведении.

Игровые технологии занимают особое место в работе с младшими школьниками с ЗПР. Правильно организованная деятельность способствует не только коррекции имеющихся нарушений, но и развитию познавательного интереса, повышению мотивации к обучению. Успешность зависит от правильного подбора игр и систематичности занятий. Для детей с ЗПР характерны такие особенности игровой деятельности, как сниженная заинтересованность в выполнении заданной роли, импульсивность игровых действий, склонность к манипуляциям с предметами.

В данной статье представим игры «Мемо», «Дубль», Танграм, используемые для развития познавательной сферы. В структуре психокоррекционного занятия игре стоит уделять 8-10 мин. Игра предлагается ребенку в конце занятия как поощрение. Требуется четкое объяснение правил и учет темпа работы каждого ребенка.

Игра «Мемо» представляет собой классическую игру в пары. Используются карточки с изображениями [3]. Цель игры – найти одинаковые

картинки. Данная игры решает такие коррекционные задачи, как развитие зрительной памяти, тренировка концентрации внимания, формирование пространственных представлений, развитие коммуникативных навыков. Кроме того, у ребенка расширяется кругозор за счет использования карточек различной тематики и многократного повторения (подводный мир, животные, достопримечательности, флаги стран и др.) В конце игры присутствует ритуал: учащийся выбирает карточку с изображением, о котором хотелось бы получить дополнительную информацию. Информация эмоционально и с объяснением зачитывается педагогом-психологом.

Игра «Дубль». Используются карточки с несколькими изображениями. Необходимо находить одинаковые элементы на разных карточках. Такая игра тренирует распределение внимания, развитие способности к анализу, формирует навык самоконтроля, повышает мотивацию к обучению. Важно помнить, что необходимо постепенно усложнять задания.

Игра Танграм. Древняя китайская головоломка, представляющая собой квадрат, разделенный на 7 геометрических фигур: 5 треугольников (2 больших, 2 маленьких и 1 средний), квадрат, параллелограмм. Танграм способствует формированию пространственных представлений, развитию произвольного внимания, комбинаторных способностей, воображения. Рекомендуется поэтапное усложнение, составление простых фигур по образцу, работа с контурными изображениями, создание собственных композиций. Для младших школьников с ЗПР рекомендуется использовать цветные фигуры, упрощенные образцы.

При соблюдении всех принципов и рекомендаций сказкотерапия и игровые технологии становятся мощным инструментом коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками ЗПР, способствуют гармоничному развитию личности и успешной адаптации к учебной деятельности.

Список использованных источников и литературы

1. Защиринская, О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники : сказкотерапия / О. В. Защиринская. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 216 с.
2. Морозова, С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования / С. Г. Морозова // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 45–52.
3. Попова, С.А. Возможности мемо-игры как средства развития зрительной памяти детей / С. А. Попова // Мир педагогики и психологии: международный практический журнал. – 2023. – № 03 (80).

Применение игровых технологий на уроках ознакомления с окружающим миром в начальных классах для глухих детей

Ильина Дарья Александровна,
учитель-дефектолог,
ГБОУ школа-интернат №31 Невского района Санкт-Петербурга,
г. Санкт-Петербург, e-mail: darya_ilina_2002@inbox.ru

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что игровые технологии являются составной частью педагогических технологий, представляют собой планомерное выполнение игровых действий, нацеленных на достижение определенных заранее результатов. Введение игровых технологий позволяет ставить перед ребенком творческие и познавательные задачи, которые он может решать с помощью наглядности и активной игровой деятельности, соответствующей его возрасту. Игровые технологии способствуют повышению качества образования и обеспечивают всестороннее развитие учащихся [6].

Педагогическая технология должна соответствовать следующим критериям:

- воспроизводимость (способность применять технологию в других образовательных организациях, другими людьми);
- результативность (возможность достижения целей);
- транслируемость (передача полученного опыта применения технологии

в виде знаний) [6].

Игровые технологии являются группой методов, используемых для построения педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В педагогической игре выделяется характерный элемент – конкретная образовательная цель и соответствующий ей педагогический результат.

Значение игровых технологий для развития познавательной сферы заключается в том, что игра побуждает ребенка сознательно сосредоточиваться, запоминать и контролировать свою деятельность, то есть способствует развитию произвольности поведения. Игровые технологии позволяют формировать воображение, содействуют более глубокому развитию умственной деятельности [2].

Влияние игровых технологий на личностное развитие детей заключается в выработке у детей навыков общения, умения прислушиваться к

мнению друг друга, развитию навыка работы в коллективе. Коллективные игры учат ребят коммуницировать с людьми, работать согласованно с другими участниками игровых действий, а также совместно выстраивать план действий [7].

Основные классификации игровых технологий принадлежат ученым: Е.И. Добринской, М.Г. Ермолаевой, Г.К. Селевко, Э.В. Соколову. Игровые технологии классифицируются по различным основаниям: по виду деятельности, по характеру педагогического процесса, по характеру игровой методики, по содержанию, по игровой среде, по продолжительности, по форме [4, 6, 8]. В зависимости от целей и задач, поставленных учителем на уроке, можно подобрать игру, которая будет способствовать развитию тех или иных навыков обучающихся.

Игровая деятельность – значимое условие формирования воображения, образного мышления и навыков речевого общения у глухих детей. Правильно организованная игра выступает эффективным средством нравственного, речевого и когнитивного развития детей со слуховой дисфункцией, способствуя преодолению задержек в развитии.

По данным исследований Т.Г. Богдановой, Л.А. Головчиц, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и других, снижение слуха отрицательно сказывается на становлении игровой деятельности детей. Несмотря на то что дети с нарушениями слуха испытывают интерес к игре, их игры имеют качественное своеобразие по сравнению с играми слышащих, что во многом объясняется отставанием в развитии речи. Глухие дети испытывают затруднения в развертывании игр, добавлении в них новых элементов, обыгрывании своего жизненного опыта. Игры детей с нарушением слуха часто носят бытовой характер. В них присутствует большое число повторений, а также выполнение элементарных, простых действий.

Одной из особенностей игр детей с нарушением слуха является то, что они фиксируют свое внимание на незначительных деталях, которые могут приостанавливать игру, а иногда и заканчивать. Недостаточно развитое воображение не позволяет детям творчески подойти к исполнению своей роли, поэтому большинство игр заключается в подражании товарищу или взрослому. Взаимодействие с предметами-заместителями из-за речевого недоразвития ребёнка осуществляется не в полной мере. Детям сложно соотнести новое название предмета с его функциональными возможностями. Речевое общение затруднено и не обеспечивает развернутого игрового взаимодействия [1, 3, 9].

В ходе сюжетно-ролевых игр у детей развивается устная речь. В процессе игры создаются условия, которые способствуют расширению

словарного запаса и более глубокому усвоению значения слов. Развитие сюжетно-ролевых игр соответствует общему и языковому развитию глухих детей. В играх отражаются разнообразные впечатления, в которых передается не просто изображения предметных действий, а представления о человеческих взаимоотношениях и эмоции. Существенное значение для совершенствования игровой деятельности глухих детей имеет знакомство с деятельностью взрослых и их трудовыми взаимодействиями. Опыт, полученный в игре, становится важной частью личностного развития ребенка [1, 3, 9].

Эффективность формирования игры зависит от педагогического руководства. Специальное обучение приводит к изменениям в игровой деятельности глухих детей, включая появление различных сюжетно-ролевых игр, способствующих расширению словарного запаса и стимулирующих потребность в общении.

Велико значение игровых технологий для освоения учебных предметов глухими школьниками младших классов. Применение игровых технологий предоставляет широкие возможности для обучения всех категорий учащихся. Путем использования игр и последовательного усложнения игрового материала педагог способствует формированию знаний, умений и навыков, форм поведения, оценочных суждений. Полученный опыт стимулирует уверенность школьников в собственных силах, а также убежденность в способности принимать правильные решения в реальных ситуациях [1, 3, 5, 9].

Применение игровых технологий в образовательном процессе подталкивает детей к самостоятельной работе, дает возможность им показать себя в разнообразных видах творчества, продемонстрировать свои знания. Игры, проводимые во время уроков, позволяют формировать у детей навык ведения диалога, коллективного взаимодействия. В результате использования игр на уроках окружающего мира процесс усвоения и закрепления знаний, умений и навыков кажется ученикам интересным и захватывающим, а самое главное, что это ничуть не снижает интенсивности и качества обучения.

Игровые технологии имеют важное значение в процессе освоения предмета «Окружающий мир», так как способствуют развитию внимания, памяти, речи, интеллектуальной деятельности, воспитывают у учащихся бережное отношение к природе, повышают интерес школьников к предмету, а также создают эмоциональную атмосферу в классе. В целях оптимизации игр следует использовать наглядный материал, включать интересные игровые моменты и действия, за-

действовать всех учащихся класса – это позволяет развивать познавательные интересы и формирует активность детей на уроке [5, 6, 10].

Технология проведения игр на уроке состоит из ряда этапов. На первом этапе педагог сообщает детям тему урока, предоставляет общие сведения, правила и содержание игры. Затем следует подготовка к организации игры, включающая знакомство со сценарием, распределение ролей и пробное обыгрывание. Далее идет непосредственно сама игра, которую контролирует учитель. Наконец, происходит подведение итогов игры, после чего проводится рефлексия [8].

Как показывают исследования, игровые технологии реализуются на уроках в школе для детей с нарушением слуха. К проведению игр на уроках положительно относятся как дети, так и учителя. Нами было выявлено, что среди игровых технологий по виду деятельности наиболее часто используются интеллектуальные («Найти ошибки», «Верю – не верю», «Какая тень?» и др.) Среди игровых технологий по характеру игровой методики наиболее часто используются предметные и ролевые. Например, игры «Деревья – кустарники», «Жилой дом». По характеру педагогического процесса наиболее часто применяются познавательные («Какая тень?», «Веселый геолог», «Где добывается?», «Найти ошибки», «Верю – не верю» и др.) Несколько реже используются обучающие и коммуникативные («Распредели на две группы», «Я – пассажир», «Кто первый?» и др.)

Мы обнаружили, что игры проводятся раз в неделю и в большинстве случаев в начале урока. Игровые технологии на уроках применяются в равной степени с целью активизации внимания, повышения познавательного интереса, эмоционального подъема учащихся, организации взаимодействия школьников между собой. Участникам игр требуется разнообразная помощь. Наиболее востребованный вид помощи, к которому обращаются дети, – упрощение формулировки вопроса учителем. Полученные данные позволили нам сделать вывод, что использование игровых технологий в образовательном процессе является полезным и действенным способом активизации мыслительной деятельности учащихся, облегчения усвоения предлагаемого на уроке материала, повышения интереса учащихся к предмету, улучшения эмоционального фона в классе.

Таким образом, на начальной ступени образования детей игра имеет важное значение, так как она является незаменимым помощником педагога в организации интересного и продуктивного обучения.

Список использованных источников и литературы

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: учебник / Т. Г. Богданова. – Москва : Издательство Юрайт, (Высшее образование), 2024. – 235 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка : монография / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, (Серия «Библиотека всемирной психологии»), 2004. – 512с.
3. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие / Л. А. Головчиц. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, - (Коррекционная педагогика), 2001. – 304 с.
4. Ермолаева, М. Г. Игра в образовательном процессе : учебное пособие / М. Г. Ермолаева – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2005. – 112 с.
5. Миронов, А. В. Технология изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе : учебное пособие / А. В. Миронов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 509 с.
6. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий : материалы конференции / ред. Т.М. Михайленко // Педагогика : традиции и инновации, Челябинск, 20-23 октября 2011 года / Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: монография / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», (Серия «Мастера психологии»), 2000. – 712 с.
8. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 816 с.
9. Соловьев, И.М., Шиф Ж. И. Психология глухих детей : учебное пособие / И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф; редакторы И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова – Москва : Советский спорт, (Золотые страницы сурдопедагогики), 2006. – 448 с.
10. Чередник, Ю. А. Игровые технологии на уроках окружающего мира как средство экологического образования младших школьников : материалы конференции / ред. Ю. А. Чередник // II Международная электронная научно-практическая конференция «Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей». – Донецк, 18 октября-20 ноября 2021 года / Государственное образовательное учреждение дополнительного педагогического образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования». – Донецк, 2021. – С. 234-237.

Формирование трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью для дальнейшей успешной социализации в обществе путём использования техники «пластилинография»

Ильина Наталья Андреевна,
учитель-дефектолог высшей квалификационной категории,
Государственное учреждение образования «Наровлянский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
Республика Беларусь, Гомельская область, город Наровля,
e-mail: nckroir@narovlya.gov.by

Воспитание заключается в том, чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысячи граней, найти ту, которая, если её как алмаз шлифовать, засверкает неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку личное счастье.
Сухомлинский В.А.

Во всех учреждениях специального образования приоритетным направлением является социализация детей с особенностями психофизического развития. Максимальная включенность учащихся в разнообразные виды труда создаёт условия для «выравнивания», содействует их позитивному включению в общество, подготовке к самостоятельной жизни среди обычных людей.

В специальные учреждения образования, прежде всего в центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, направляются дети с множественными нарушениями развития, атипичными формами отклонений.

При выраженных формах интеллектуальной недостаточности особенности психофизического развития обнаруживаются совершенно отчетливо [5, 5]. В первую очередь нужно обратить внимание на очевидное снижение психической, познавательной активности, которое рассматривается в специальной психологии как первичное проявление данного состояния. Нужно учитывать и свойственные учащимся данной категории особенности эмоциональной сферы личности. У части детей эмоциональные проявления заторможенные и слабые, у других же детей могут наблюдаться чрезмерно бурные, неадекватные ситуации эмоции.

Основная особенность деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью – низкая самостоятельность, проявляющаяся со всей отчетливостью. Низкая самостоятельность выполнения заданий определяется не только особенностями познавательной сферы психики и психомоторики, но и характерными особенностями деятельности: слабостью мотивации, недоразвитием умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение [5, 9].

Поэтому необходимо знать, какие навыки и действия учащиеся выполняют самостоятельно или с помощью, а какие еще не выполняют. Эти сведения можно получить путем целенаправленных наблюдений и представить в диагностической таблице (табл. 1).

Таблица 1. Диагностика учебных достижений и контроль качества трудовой деятельности (умеренная интеллектуальная недостаточность)

№ п/п	**Параметры исследования**	**Диагностика 202_/202_ учебный год**	
1.	**Работа с пластическими материалами**:	**Сентябрь**	**Май**
	разминание пластилина	3	4
	отщипывание пластилина	4	4
	размещение пластилина посередине рисунка	3	4
	расплющивание пластилина	3	4
	растирание пластилина	3	4
	лепка	3	4
2.	**Работа с природными материалами**		
	подбор и первичная обработка листьев	3	3
	засушивание листьев	3	4
3.	**Комбинированные работы из природных материалов и пластилина**		
	соединение природных материалов и пластилина	2	3

4.	**Работа с текстильными материалами**		
	витье шнуров	2	3
	отрезание ниток	2	3
	складывание ниток по длине	3	3
5.	**Работа с бумагой и картоном**		
	сгибание и складывание бумаги	2	3
	разметка по трафаретам	2	3
	резание ножницами по прямой линии	2	4
	резание ножницами по дуге	2	3
	резание ножницами бумаги по линиям разметки	2	3

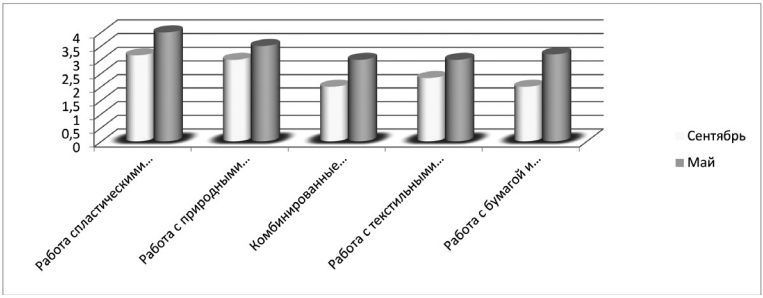
Условные обозначения:

- действие сформировано (4 балла)
- действие сформировано частично (3 балла)
- действие осуществляется с помощью взрослого (2 балла)
- действие не сформировано (1 балл)

В графах «Параметры исследования» напротив каждой операции указываются баллы: действие сформировано (4 балла); действие сформировано частично (3 балла); действие осуществляется с помощью взрослого (2 балла); действие не сформировано (1 балл).

Баллы после каждой операции суммируются и делятся на общее количество технологических операций, что сразу же дает возможность отметить и увидеть уровень развития учащихся на момент исследования и выявить наиболее сильные и слабые стороны актуального развития ребенка (табл. 2).

Таблица 2. Мониторинг развития ребенка (трудовая деятельность)



Изучив данные педагогической диагностики, доступность отдельных видов работ и интересы учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью, не трудно увидеть реальные возможности и уровень развития ребенка.

Значительный объем занятий по трудовой деятельности и регулярное практическое применение изготовленных изделий могут содействовать воспитанию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью как привычки, так и желания заниматься трудом, а также осознанию назначения его результатов. Этим определяется коррекционно-развивающий эффект трудового обучения и его значимость для обеспечения социальной адаптации [3].

Несмотря на явные ограничения в различных областях жизнедеятельности, дети с интеллектуальной недостаточностью обладают потенциальными возможностями в овладении трудовой деятельности, которые должны быть максимально реализованы.

Так, благодаря использованию нетрадиционной техники – пластилинографии, где создается объемная лепная картина на плоскости в процессе работы с пластилином, больше, чем в какой-либо иной деятельности, можно добиться максимальной активности обеих рук, развивать и укреплять пальцы, особенно большие, указательные, средние. Лепка дает возможность показать предмет в красивом изображении. Пользуясь пластилином, ребенок может придать предмету любую форму, менять ее несколько раз, достигая большого совершенства.

Обучение работе с пластилином ограничено самыми элементарными приемами разогреваниея, разминания, отрывания, отщипывания, прижимания, раскатывания, скатывания, вытягивания, вдавливания, растирания, соединения материалов и др.

Выполнение рельефных изображений (груша, яблоко) и других объектов является более сложным, так как связано с овладением равномерным растиранием пластилина на плоскости. Для обеспечения первоначального овладения этими приемами важно, чтобы поверхность, по которой растирается пластилин, имела небольшую площадь, а контуры изображения были плавными.

Например, показ и объяснение приемов работы. Учитель обращает внимание учащихся на то, что для лепки нужно совсем немного пластилина, отщипываем от бруска пластилина небольшой кусочек, разминаем его. Кладем кусочек пластилина посередине рисунка и прижимаем указательным пальцем, прижимаем пластилин сильнее, он расплющивается. Растираем пластилин указательным пальцем. Если пластилин вышел

за края рисунка, подравниваем края стекой. Каждый этап выполняется после завершения предыдущего.

Обучение приемам работы стекой следует рассматривать не только как средство развития двигательных трудовых навыков и коррекции развития зрительно-моторной координации, но и как один из путей эстетического воспитания учащихся. Даже простейший рисунок, нанесенный стекой, значительно изменяет внешний вид поделки и, следовательно, ее восприятие

Владение приемами стекой в дальнейшем потребуется при выполнении изображений зверей, сказочных персонажей.

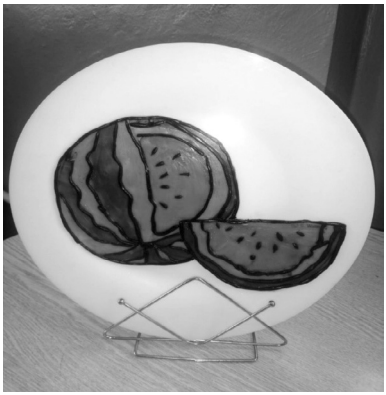


Рисунок 1. Работы учащихся с интеллектуальной недостаточностью в технике пластилинография

Как результат в процессе работы у учащихся с интеллектуальной недостаточностью развиваются такие психические процессы, как внимание, память, логическое мышление и воображение, снижается мышечное и нервное напряжение. Пластилинография стимулирует усидчивость, терпение, стремление доводить начатую работу до конца. В результате ребенок испытывает радость от того, что работа стала лучше выглядеть (рис. 1).

Такая техника вполне доступна учащимся с интеллектуальной недостаточностью, и при правильном подходе пластилинография как средство развития творческих способностей учащихся может стать серьезной поддержкой для их дальнейшей успешной социализации в обществе.

Всё это помогает преодолевать психологический барьер, дает веру в себя и свои силы, а также дальнейшую возможность на продуктивность работы и стремление реализовать право включаться в трудовую деятельность и, самое главное, возможность организовать оплачиваемый труд.

Список использованных источников и литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011.– 400 с.
2. Методические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования/О. С. Хруль [и

др.]; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. Минск : Национальный институт образования, 2021. – 232 с.
3. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для V-IX классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната).
4. Шинкаренко, В. А. Организация трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью (6-10 классы) : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. – 96 с.: ил.
5. Шинкаренко, В.А. Методика трудового обучения учащихся второго отделения вспомогательной школы : учебно-методическое пособие для педагогов вспомогательной школы / В. А. Шинкаренко. – Минск : Национальный институт образования, 2028. – 128 с.: ил.

Развитие творческих способностей обучающихся с ОВЗ посредством реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ

Исаева Светлана Анатольевна,
преподаватель кафедры инклюзивного образования,
Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Кировской области»,
методист муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования
Детско-юношеский центр им.А.Невского г.Кирова
e-mail: evropa65@rambler.ru

Способности человека – это снаряжение,
которое выковывается не без его участия.
С.Л. Рубинштейн

На современном этапе развития российского общества в период активных процессов глобализации, которые проникают во все сферы жизни, особенно остро встает проблема дополнительного образования и развития индивидуальных творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Решение данной проблемы является одной из самых ключевых в деятельности министерства образования Кировской области, его подведомственных организаций, а также кафедры инклюзивного образования КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области» в системе подготовки и сопровождения педагогов и организаций по проектированию и реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ как психолого-педагогического и организационного механизма развития творческих способностей обучающихся с ОВЗ.

В Российской практике проблема развития и поддержки одаренных детей впервые рассматривалась в 2000 г., когда Правительством РФ была утверждена Федеральная программа «Одаренные дети». В последующие годы заработала Федеральная целевая программа «Дети России».

В 2006 году по инициативе совета Общественной палаты РФ был создан общественно-государственный проект «Система выявления и поддержка талантов», в декабре 2024 года Правительство РФ подвело итоги реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», а в наступившем 2025 году страна приступила к реализации нового Федерального проекта «Всё лучшее детям» Национального проекта «Молодёжь и дети». Как следствие, вопросы развития творческих способностей, одаренности у детей с ОВЗ приобретают еще большую актуальность и новый смысл.

Говоря о развитии творческих способностей, одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо раскрыть такие понятия, как «одаренность», «творческая одаренность», «творчество» и «творческая способность», так как именно творчество является базой творческой деятельности и может являться признаком одаренности.

Современные психолого-педагогические науки содержат множество различных определений понятий «творчество», «творческая способность», «одаренность», а также классификацию уровней развития творческих способностей (от способности, к одаренности, таланту, гениальности). Ученые отмечают, что способности человека определяются диапазоном возможностей к освоению, применению, творческому развитию новых знаний, которые открывает освоение этих знаний. Развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, представляющих способность данного уровня, открывает новые перспективы для развития способностей более высокого уровня.

С. Л. Рубинштейн, советский психолог и философ, член-корреспондент Академии наук СССР, в своих исследованиях отмечал, что способность более всего сказывается в возможности использовать знания

как методы, результаты предшествующей работы мысли как средства её деятельного развития.

Л.С. Выготский раскрывал смысл понятий «творчество» и «творческая деятельность» так: «Всё, что является всякой практической или теоретической деятельностью индивидуума, в которой появляются новые (как минимум, для субъекта данной деятельности) результаты (знания, навыки, решения, способы действия, материальные вещи)».

Советские ученые-исследователи (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что большую роль в развитии творческих способностей ребенка играют такие психофизиологические процессы, как восприятие, воображение, мышление и др. Посредством восприятия и творческого воображения, свойства объектов и явлений действительности, а также их взаимосвязи усиливаются ребенком, затем перерабатываются во внутреннем плане, к ним привносятся новые впечатления, и в сознании происходит смена прежних представлений таким образом, что возникает новый продукт.

Рассматривая различные трактовки понятия «творчество», можно выявить общие признаки, выделяемые большинством исследователей: процесс деятельности, в результате которого создаются новые объекты и духовные ценности; самовыражение («вот моё творчество» из одного направления искусства); оригинальное, нестандартное, необычное мышление. Понятие «одаренность» рассматривается многими зарубежными и отечественными учеными как многоаспектное и многоуровневое явление, изменяющееся во времени как по предмету и интенсивности проявления, так и по степени и характеру взаимосвязей между ее структурными компонентами.

В.И. Панов в своих исследованиях отмечает, что в самом общем виде одаренность определялась как повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, на основе которых появляется возможность достигать высоких результатов в социально значимых видах деятельности. Само по себе это определение, а также анализ теоретического и методического состояний проблемы показывают, что одаренность рассматривали чаще всего с феноменальной ее стороны как уже проявившее себя свойство психики ребенка. Поэтому такое явление изучали и выявляли с точки зрения либо индивидуальных свойств (природных задатков, склонностей, способностей), либо психических процессов (интеллектуальная, творческая одаренность и т.п.

Так, С.Л. Рубинштейн, один из создателей деятельностного подхода в психологии, в своей монографии «Основы психологии», рассматривая феномен одаренности, отмечает, что если одаренность – «дар», то это «дар», ценность которого частично зависит от того, что человек делает с ним. Анализируя данное утверждение, можно согласиться с тем, что одаренность, данная природой, действительно подарок судьбы, но имеющиеся способности надо системно развивать, а у ребенка с ОВЗ особенно – для достижения высокого уровня мастерства.

Также различные аспекты одаренности детей активно затрагиваются в работах известных российских психологов А.М. Матюшкина, А.И.Савенкова, Н.Б. Шумаковой, Г.Д. Чистяковой, В.С. Юркевича и др.

Одаренные дети – это дети, которые имеют бо́льшие способности, чем их сверстники, и выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями и делают необычные вещи.

О.А. Карабанова отмечает, что дети с ограниченными возможностями тоже обладают различными способностями, талантами, как и все здоровые дети, только для их развития требуется специальная помощь и поддержка.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблемам выявления и развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья, а также к условиям их обучения, воспитания на основе интеграции школы, организации дополнительного образования и семьи.

Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья – очень сложная работа, которая присуща педагогам с высоким уровнем профессионализма, владеющим специальными умениями и навыками в воспитания таких детей, знающим основы дефектологии и психологии, дополнительного образования, а главное – имеющим веру, желание и умение работать с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Важнейшим условием развития творческих способностей детей с ОВЗ является создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности. Также в соответствии с Приказом министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» появляется возможность проектирования и реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной программы.

При проектировании адаптированной дополнительной общеобразовательной программы (АДОП) образовательной организации следует учесть следующие условия:

1. Готовность педагога и его поддержка в работе с обучающимися с ОВЗ (научно-психолого-педагогическое сопровождение, методическая помощь и поддержка, наставничество). Педагог, имеющий ценностно-значительные личные качества и профессиональные достижения, умеющий выработать требования к детям, мотивационные ресурсы и стимулирование, добивается высоких и эффективных результатов. Чтобы развивать природные задатки у детей, педагог сам должен быть яркой и творческой личностью, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию, открытию новых методов и форм творческого общения, применению новых технологий.

2. Социально-психолого-педагогическая диагностика. Для того чтобы определить уровень развития творческого потенциала ребенка с ОВЗ, нужна диагностика, осуществляемая с помощью использования различных методов исследования (средств измерения). Проведение первичной психолого-педагогической диагностики поможет решить следующие задачи: выявить детей со скрытыми способностями или даже одаренностью, осуществить дифференцированный и индивидуальный подходы к творческому развитию и модели сопровождения ребенка с ОВЗ рамках реализации АДОП.

3. Разработка АДОП на основе интерактивного методического конструктора РАО (г. Москва) предназначен для специалистов образовательных организаций, реализующих адаптированные дополнительные общеобразовательные программы. Конструктор помогает создавать программы дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отвечающие особым образовательным потребностям разных возрастных и нозологических групп детей, в том числе и для развития творческих способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Надо отметить, что наибольший успех в развитии любого ребенка может быть достигнут тогда, когда есть программа, соответствующая его потребностям и возможностям. Поддержка творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья является результатом совместной работы не только для педагога, но и для психолога, учителя-дефектолога, родителей и самого обучающегося.

4. Обеспечение творческого развития. Педагогу необходимо владеть методиками и технологиями развития творческого потенциала сво-

их воспитанников через разнообразные виды творческой деятельности и самому показывать высокий уровень профессионального мастерства.

Задачи педагога: создавать оптимальные условия для воспитания творческой личности; предлагать разнообразные творческие задания в порядке нарастания сложности; постоянно находить оптимальные нагрузки для детей, тем самым поощрять инициативу и активность, позволяя детям развиваться самостоятельно, выражать свои творческие идеи; поддерживать желание преодолевать трудности, помогая развивать волю ребенка, его воображение и фантазии, уважая любопытство ребенка.

5. Создание ситуации успеха. Педагог должен применять совокупность педагогических средств, способствующих формированию адекватной высокой самооценки, которая стимулировала бы их к деятельности. Сделать так, чтобы ребенок почувствовал себя признанным и востребованным. Научить детей строить отношения с ровесниками и взрослыми людьми, доводить начатое дело до конца. Признание таким детям необходимо для успеха. Потому создание ситуаций успеха – необходимое условие для развития творческих способностей и одаренности.

6. Организация мероприятий (соревнований, конкурсов, профильных смен, выставок и др.) с участием одаренного ребенка, которые способствовали бы развитию личностных особенностей самого ребенка, его веру в свои возможности, готовность к преодолению трудностей. Такой подход поможет ребенку найти себя, обнаружить свои возможности для самореализации, в процессе которой ребенок не только совершенствует свои навыки, но и становится при положительной динамике успешным в той области, где он развивается, ощущая внутреннее счастье, самоудовлетворение личных потребностей.

Опыт кафедры инклюзивного образования по подготовке педагогов к проектированию и реализации АДОП в формате сетевого взаимодействия с государственными и муниципальными организациями дополнительного образования, многочисленные достижения, полученные обучающимися с ОВЗ образовательных организаций Кировской области (КОГОБУ ШИ пгт. Торфяной, КОГОБУ ШИ г. Слободской, Советска, Кирова, КОГОБУ СКШ № 44 г.Кирова и др.) на соревнованиях, конкурсах, фестивалях международного, федерального и регионального уровней являются подтверждением того, что у каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья есть великолепные творческие способности и высокая мотивация их реализовать.

Таким образом, творческая деятельность, творческие способности

играют в жизни ребенка особую роль. Любое, даже незначительное, достижение, имеет колоссальное значение для его дальнейшего уверенного развития, а главное – профессионального самоопределения и успешной социализации. Системные занятия в объединении дополнительного образования при поддержке со стороны родителей, педагогов и наставника помогают в развитии творческих способностей ребенка, которые в последующем периоде жизни стимулируют его к новым успехам и достижениям.

Список использованных источников и литературы

1. Абдуллина, Л.Б.,Гайнуллина, Ф.Б., Гребенникова, Н.Л.,Косцова, С. А. Проблемы развития творческой одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Абдуллина и др. // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 6 А. – С. 134-141.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1987. – 341 с.
3. Золотарева, А. В. Состояние и проблемы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми [Электронный ресурс] / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. URL : https: // cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-problemy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-odarennymi-detmi /
4. Мигович, О. И., Тихомирова, Л. Ф., Хитрова, Г. В. Диагностика одаренных детей [Электронный ресурс] / О. И. Мигович и др. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. URL : https : // cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-odarennyh-detey-.
5. Распоряжение Правительства Кировской области от 5 июля 2019 года № 190«О концепции создания регионального центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи в Кировской области в 2020-2022 годах».
6. Рабочая концепция одаренности. Богоявленская, Д. Б. (ответственный редактор), Шадриков, В.Д. (научный редактор), Бабаева, Ю.Д., Брушлинский, А. В.,Дружинин, В. Н., Ильясов, И.И, Калиш, И. В., Лейтес, Н. С., Матюшкин, А. М., Мелик-Пашаев, А. А., Панов, В. И., Ушаков, Н. С., Холодная, М. А., Шумакова, Н. Б., Юркевич, В. С. – 2-е изд., расш. и перераб. / Д. Б. Богоявленская и др.– Москва, 2003. – 95 с.
7. Ридецкая, О.Г. Психология одаренности : Учебно-практическое пособие / О.Г. Ридецкая. – Москва : Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.

Использование кинезиологических упражнений в работе с детьми с нарушением зрения дошкольного возраста для развития умственных способностей

Карпикова Галина Анатольевна,
учитель-дефектолог, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 1 «Ручеек» города Вятские Поляны Кировской области,
г. Вятские Поляны, Кировской области,
rucheekvp@mail.ru

Известно, что основную информацию об окружающем мире человек получает с помощью зрения. Нарушения зрения негативно влияют на состояние здоровья, работоспособность и развитие ведущих физиологических систем организма ребенка.

Отмечается устойчивая взаимосвязь болезней органа зрения с соматическими и психосоматическими заболеваниями. Дети с нарушенным зрением отстают от нормально видящих сверстников по темпу и качеству психического и интеллектуального развития. Как правило, у таких детей встречаются сочетанные нарушения: речи, координации движений и др. Эмоциональное состояние таких детей неустойчиво. Для них характерна повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, напряженность, конфликтность, а иногда и повышенная требовательность.

Ухудшает данную ситуацию еще и то, что современные дети с самого раннего детства начинают пользоваться сотовыми телефонами, компьютерами, интернетом и т.д. Безусловно, они становятся эрудированными и развитыми не по годам. Но вследствие того, что ребенок, только смотрит и не разговаривает, у него развивается примитивность и бедность речи, у такого ребенка страдает умственное и психическое развитие и, конечно же, перестает развиваться образно-логическое мышление. Такие дети не проявляют познавательной активности на занятиях, постоянно отвлекаются. Все это замедляет образовательный процесс. Проблемы воспитания здорового ребенка были и остаются наиболее актуальными в практике общественного и семейного воспитания.

ФГОС ДО ставит перед нами решение задач охраны и укрепления физического и психического здоровья детей; развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка; развития их нравственных, интеллектуальных, физических, эстетических качеств, инициативности, самостоятельности; формирование предпосылок к

учебной деятельности. Эта ситуация ставит перед нами задачу поиска эффективных форм и приемов профилактики и укрепления здоровья детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. На сегодняшний день одним из перспективных средств такого развития выступают кинезиологические упражнения.

Что такое кинезиология? Кинезиология – эта наука о развитии головного мозга через движение. Кинезиологические упражнения (или как их еще называют – «гимнастика мозга») – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие, развивать мозолистое тело, улучшать память, внимание, речь, пространственные представления, развивать мелкую и крупную моторику, снижать утомляемость, излишнее напряжение, повышать стрессоустойчивость организма. Эти упражнения просты в использовании и могут иметь как быстрый, так и накапливающий эффект.

Виды кинезиологических упражнений и цели их применения:

- Упражнения растяжки нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость).

- Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.

- Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, снять зрительное напряжение и улучшить работу глазных мышц.

- Упражнения для релаксации способствуют расслаблению, снятию напряжения. При выполнении телесных движений снимаются мышечные зажимы.

- Кинезиологические упражнения стимулируют речевое развитие и мышление.

Все эти упражнения можно использовать как по отдельности, так и в комплексе.

Элементы из кинезиологических комплексов использовались нами в качестве физминутки, зрительной гимнастики, игры в режимных моментах. Для более быстрого достижения эффективных результатов в работе с дошкольниками выполнение кинезиологических упражнений можно проигрывать, подключая, по необходимости, музыкальное и стихотворное сопровождение.

Важные моменты в проведении подобных упражнений:

• во время образовательной деятельности проводить такие упражнения можно только в том случае, если идет стандартная работа.

Творческую деятельность прерывать кинезиологическими упражнениями нецелесообразно;

- если же предстоит интенсивная умственная нагрузка, то комплекс упражнений лучше проводить перед деятельностью;
- кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и накапливающийся эффект;
- самый благоприятный период для развития интеллектуальных, речевых, творческих возможностей человека от 3 до 9 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована.

В своей работе мы использовали следующие упражнения: растяжки «Снеговик», «Дерево», дыхательные упражнения «Задуть свечу», «Ныряльщик», зрительные гимнастики с элементами пальчиковых игр и упражнения для развития мелкой моторики [см. Приложение].

Помимо отдельных упражнений, в работе с ребятами мы использовали также кинезиологические сказки. Прежде чем выполнять кинезиологические упражнения со сказкой, необходимо разучить все упражнения по отдельности. Во время исполнения упражнений по ходу чтения сказки каждое движение нужно выполнять по 3-5 раз в зависимости от сложности упражнения.

Для синхронизации работы глаз и рук используются кинезеологические дорожки. Ребенок передвигает какой-либо предмет по дорожке (машинка, пробка, пуговица). Действия выполняются двумя руками одновременно, либо только правой, затем только левой рукой.

Выполняя такие кинезеологические упражнения с детьми, отметим, что у воспитанников развиваются интеллектуальные и творческие умения, способность к обучению, усвоению и восприятию информации. По нашим наблюдениям, у воспитанников улучшилась память, внимание, пространственные представления.

Приложение

Растяжки.

«Снеговик». Представьте, что каждый из вас только что слепленный снеговик. Тело твердое, как замерзший снег. Пришла весна, пригрело солнце, и снеговик начал таять. Сначала «тает» и повисает голова, затем опускаются плечи, расслабляются руки и т. д. В конце упражнения ребенок мягко падает на пол и изображает лужицу воды. Необходимо расслабиться. Пригрело солнышко, вода в лужице стала испаряться и превратилась в легкое облачко. Дует ветер и гонит облачко по небу.

«Дерево». Исходное положение – сидя на корточках. Спрятать голову в колени, обхватить их руками. Представьте, что вы семечко, которое постепенно прорастает и превращается в дерево. Медленно поднимитесь на ноги, затем распрямите туловище, вытяните руки вверх. Затем напрягите тело и вытянитесь. Подул ветер – вы раскачиваетесь, как дерево.

Дыхательные упражнения.

«Задуть свечу». Ребенок представляет, что перед ним стоит 5 свечек. Ему нужно задуть сначала большой струей воздуха одну свечу, затем этот же объем воздуха распределить на 5 равных частей, чтобы задуть все.

«Ныряльщик». Исходное положение стоя. Сделать глубокий вдох, задержать дыхание, при этом закрыть нос пальцами. Присесть, как бы нырнуть в воду. Досчитать до 5 и вынырнуть – открыть нос и сделать выдох.

Упражнения с пальчиками.

«Цепочка» Поочередно соединяем большой палец с указательным, со средним и т. д. и через них попеременно «пропускаем» «колечки» из пальчиков другой рук.

Использование игровых технологий для развития и обучения детей младшего школьного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

Кетова Юлия Сергеевна,
учитель, Кировское областное государственное общеобразовательное бюджетное учреждение «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 13 г. Кирова», г. Киров, e-mail:ketova02@internet.ru

«Игра – это огромное светлое нежное, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности»
(В.А. Сухомлинский).

Основная задача воспитания детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) – помочь им адаптироваться к жизни в

обществе и развить навыки, необходимые для максимально возможной самостоятельности.

Игра – это фундаментальная часть человеческой жизни наравне с работой и обучением. Она представляет собой уникальное явление, которое сопровождает нас на протяжении всей жизни.

Функции игры:

- развлекательная, основная задача – дарить радость, удовольствие, вдохновение и пробуждать интерес;

- коммуникативная способствует умению учиться общаться, понимать других людей и выстраивать отношения;

- терапевтическая помогает справляться с трудностями и стрессом, которые возникают в повседневной жизни;

- диагностическая позволяет выявлять особенности поведения, понимать себя лучше и распознать возможные отклонения;

- коррекционная способствует позитивным изменениям в характере и личности;

- социализационная помогает адаптироваться к обществу, усваивать правила и нормы поведения.

При выборе игр для детей с ТМНР важно помнить о следующем:

- Игровой подход. Занятия должны быть построены как игра с использованием игровых элементов и ситуаций, чтобы заинтересовать и мотивировать ребенка учиться.

- Возраст и развитие. Игра должна соответствовать возрасту ребенка или его текущему уровню развития.

- Особенности здоровья. При выборе игры необходимо учитывать особенности здоровья ребенка и его дефекты.

- Постепенное усложнение. Игровой материал должен усложняться постепенно, чтобы ребенок мог успешно справляться с заданиями.

- Связь со знаниями. Содержание игры должно быть связано с тем, что ребенок уже знает, чтобы помочь ему усваивать новую информацию.

- Коррекционная цель. Игра должна быть направлена на достижение конкретных коррекционных целей.

- Смена деятельности. Важно чередовать разные виды деятельности во время игры, чтобы ребенок не уставал.

- Привлекательность. Игрушки и пособия должны быть яркими, озвученными и интересными для ребенка.

- Безопасность. Игрушки и пособия должны соответствовать гигиеническим требованиям и быть безопасными для ребенка.

Таким образом, важной целью игры становится определение эффективности использования её в работе с младшими школьниками с ТМНР.

Поскольку игра является неотъемлемой частью жизни младшего школьника, эффективное обучение невозможно без использования игровых элементов.

Цели игр для младших школьников:

1. Подготовка к взрослой жизни.
2. Помощь в социализации и приспособлении к обществу.
3. Использование игры как инструмента для обучения и познания.
4. Формирование и укрепление дружеских связей между детьми.

Чтобы дети чувствовали себя комфортно и радостно, им предлагается много возможностей для игр и самостоятельных занятий. Мы стараемся организовать игровую деятельность так, чтобы дети могли выбирать игры и занятия, которые им по-настоящему интересны.

Для детей младшего школьного возраста игра играет ключевую роль. Она является мощным инструментом для их развития как физического, так и психического. В процессе игры ребенок учится общаться с другими детьми, развивает навыки самостоятельности и взаимодействия с окружающим миром.

Чтобы помочь детям с ТМНР расти и развиваться, необходимо предлагать различные виды игр:

- игры с предметами, в которых используются реальные объекты;
- обучающие игры, направленные на развитие определенных навыков и знаний;
- игры со строительными материалами, в которых дети строят и конструируют что-либо;
- активные игры, требующие движения и физической активности;
- игры для развития мелкой моторики, направленные на развитие ловкости пальцев и рук.

Игра – идеальная среда для развития ума. Она помогает ребенку перейти от понимания мира через действия к пониманию через слова и логику. Во время игры ребенок учится создавать обобщенные представления о предметах и явлениях, а также мысленно их изменять. Кроме того, игра стимулирует воображение, которое является ключом к творчеству. Благодаря игре ребенок учится придумывать новое и воплощать свои идеи в жизнь, будь то в искусстве, науке или любой другой области.

Игры и специальные задания, направленные на коррекцию и развитие, могут значительно улучшить разные аспекты жизни ребенка: его

действия, речь, поведение и эмоциональное состояние. В процессе игры дети учатся чувствовать свое тело, координировать движения, развивать ловкость и силу. Они учатся ориентироваться в пространстве, внимательно изучать и понимать задания, а также испытывать радость от достигнутых результатов.

Игры обладают мощным стимулирующим эффектом, поэтому игровые методы обучения особенно полезны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Школьники воспринимают игру как увлекательный и понятный способ познания. Ключевым фактором успеха является внимательное отношение педагога к интересам ребенка, творческий подход к организации игры и умение увлечь игровым сюжетом. Для этого мы используем разнообразные материалы: от игрушек и реальных предметов до конструкторов, художественных принадлежностей и природных материалов.

Каждая игра выполняет свою уникальную функцию. Необходимо подбирать игры в соответствии с темой занятия и индивидуальными потребностями ребенка, стремясь помочь ему лучше понять себя, свои сильные стороны и области для развития.

В нашей работе применяются игры:

1. «Построй, не открывая глаз» – нацелена на развитие навыков конструирования, мелкой моторики и способности к концентрации внимания.

2. «Найди пару» – развивает навыки классификации по общим признакам и улучшает зрительное восприятие.

3. «Найди предмет такой же формы» – учит детей находить знакомые формы и цвета в окружающем мире, развивать способность различать формы.

4. «Найди предмет по указанным ориентировкам» – совершенствование навыков визуального анализа и пространственного мышления.

5. «Третий лишний» – учит объединять предметы по похожим признакам, развивать логику и умение объяснять свои действия словами.

Использование игровых технологий на уроках позволяет сделать обучение более увлекательным и результативным. Игры помогают активизировать внимание в начале занятия, облегчают понимание и запоминание нового материала, способствуют закреплению знаний и снятию усталости в конце урока.

Таким образом, игра для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития – это не только источник радости, но и эффективный способ закрепить полученные знания и навыки. В игре дети чув-

ствуют себя более самостоятельными, свободно общаются друг с другом, расширяют свои знания и умения. Играя, школьники изучают мир вокруг себя, знакомятся с цветами, формами, свойствами предметов, пространством, а также с миром растений, животных и человеческих отношений.

Использование нетрадиционных техник рисования для развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения

Климова Анна Александровна,
учитель-дефектолог,
МКДОУ №223 детский сад «Родничок»
г. Киров, e-mail:11a1985k@mail.ru

Формирование творческой личности на современном этапе жизни – одна из важных задач педагогической теории и практики. Как утверждают светила педагогической мысли, все дети обладают талантами. Поэтому так важно вовремя заметить, почувствовать эти таланты и постараться как можно раньше дать возможность проявить их на практике.

Работая в группе компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения, постоянно приходится сталкиваться с тем, что дети с патологией зрения испытывают определённые трудности: наблюдается недостаточно сформированная зрительная аналитико-синтетическая деятельность, снижена познавательная активность, недостаточно сформирована способность к умственным операциям и работоспособность. Воспитанникам сложно слушать инструкцию, которую дает педагог на занятии, им хочется быстрее начать действовать. Однако, приступив к деятельности, дети не знают с чего начать. Из-за быстрого утомления дошкольники не могут доводить начатое дело до конца, снижается интерес к процессу и результату деятельности, а часто он и вовсе отсутствует. Выявленные трудности негативно сказываются на формировании изобразительной деятельности и гармоничного развития ребёнка. Именно поэтому использование нетрадиционных техник рисования приобретает высокую коррекционную значимость.

Применение данных техник способствует амплификации знаний и представлений детей о предметах и их использовании, свойствах материалов, способах действий с ними. Дети узнают, что рисовать можно не

только красками, карандашами и фломастерами, но и зубными щётками, оттисками стретч-плёнки, листьев, собственных ладошек, пеной для бритья, мыльной пеной, цветным клейстером, на молоке. Дети очень удивляются, потому как всё необычное вызывает у них неподдельный интерес, вследствие чего возникают вопросы к педагогу и друг к другу, происходит обогащение и активизация словарного запаса.

Необходимо отметить, что рисование является одним из важнейших средств познания мира и развития, так как оно связано с самостоятельной, исследовательской, практической и творческой деятельностью ребенка. Также изобразительная деятельность находится в тонких и своеобразных связях с умственной деятельностью детей с нарушением зрения, с их личностными качествами характера и поведения, а также с тем своеобразием специфических особенностей, которые возникают на фоне зрительной патологии. Рисование оказывает разностороннее влияние на формирование личности ребёнка, прежде всего являясь одним из средств отражения предметного мира. Процесс рисования включает припоминание зрительно воспринятого предмета, поэтому обучение детей изобразительной деятельности невозможно без целенаправленного совершенствования зрительного восприятия и формирования зрительных образов у детей с ФРЗ.

В нашей группе мы решили реализовать проект «Весёлые маляки» по использованию нетрадиционных техник рисования с привлечением семей воспитанников. Чтобы вызвать интерес к рисованию, привить детям любовь к изобразительному искусству, необходимо начать с игры. Именно нетрадиционные способы рисования творят чудеса и превращают обычные занятия в игру, в сказку. Рисовать можно чем угодно, где угодно и как угодно! При этом быстро достигается результат работы. А разнообразие материалов ставит новые задачи перед ребёнком и заставляет постоянно что-нибудь придумывать. Рисуя такими способами, дети не боятся ошибиться, так как всё легко можно исправить, а из ошибки можно легко придумать что-то новое. Ребенок обретает уверенность в себе, преодолевает «боязнь чистого листа бумаги», начинает чувствовать себя маленьким художником; у него появляется интерес, а вместе с тем и желание рисовать. Поэтому использование нетрадиционных техник рисования является весьма актуальным.

В связи с этим нами поставлена цель: вызвать у детей интерес к рисованию, привить любовь к изобразительному искусству, развить зрительное восприятие и мелкую моторику, увеличить динамику уровня развития в изобразительной деятельности.

Задачи проекта: знакомить детей дошкольного возраста с нетрадиционными способами рисования; способствовать овладению про-

стейшими техническими приемами работы с различными изобразительными материалами; создавать условия для экспериментирования с различными материалами, инструментами, изобразительными техниками; побуждать детей самостоятельно применять нетрадиционные техники рисования (печатание листьями, рисование пальчиками, тиснение и т.д.); содействовать знакомству родителей с нетрадиционными техниками рисования; стимулировать их совместное творчество с детьми; повышать свою педагогическую компетентность.

Коррекционные задачи: развивать зрительное восприятие и мелкую моторику; стимулировать познавательную активность, обогащать словарь, знания и представления детей о предметах и их использовании, свойствах материалов, способах действий с ними.

Основные направления реализации проекта: социально-коммуникативное развитие (приобщение к нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, воспитание стремления договариваться друг с другом, уступать товарищам); познавательное развитие (развитие познавательно-исследовательской деятельности, формирование сенсорных представлений, расширение кругозора, развитие личностных качеств); речевое развитие (расширение словарного запаса, формирование устной речи, ее развитие и обогащение); художественно-эстетическое развитие (развитие литературной речи, приобщение к словесному искусству, усиление эмоционального восприятия); физическое развитие (сохранение и укрепление физического и психического здоровья у детей).

Далее нами были определены ожидаемые результаты реализации проекта: формирование у детей знаний о нетрадиционных способах рисования; овладение детьми техническими приемами работы с различными изобразительными материалами; увеличение динамики уровня развития по изобразительной деятельности; умение самостоятельно применять нетрадиционные техники рисования; повышение педагогической компетентности, а также родителей воспитанников в вопросе рисования с использованием нетрадиционных техник, активное участие родителей в совместных творческих проектах.

Этапы реализации проекта: I - подготовительный (организационный; сроки: сентябрь 2024 г.); II - основной (практический; сроки: октябрь 2024 г. – апрель 2025 г), включающий совместную деятельность учителя-дефектолога, воспитателя с детьми, взаимодействие с семьями воспитанников, совместную деятельность специалиста, педагогов, родителей и детей; III этап – завершающий (сроки: апрель 2025г.)

На первом этапе деятельности разрабатывалось содержание проекта «Весёлые маляки», определена цель, задачи, основные направления реализации проекта, ожидаемые результаты. Мы изучили и проанализировали научно-исследовательскую, методическую литературу, интернет-ресурсы по данной теме, подобрали программно-методическое обеспечение, наглядно-демонстрационный и раздаточный материал, оформили картотеку по теме «Нетрадиционные техники рисования» (по возрастам), картотеку дидактических игр по рисованию, разработали сценарии мастер-классов для родителей и детей, консультации (*задача:* повышение компетентности родителей), составили план предстоящей деятельности, направленной на реализацию проекта (*задача*: определить объем и содержание работы по проекту).

Основной этап включал совместную деятельность педагогов с детьми: было придумано название проекта – «Весёлые маляки». Оформили уголки «Наш вернисаж», «Я рисую этот мир», которые периодически пополнялись творческими работами воспитанников, материалом для самостоятельной деятельности детей, алгоритмами рисования, папками с рисунками детей. Занятия с использованием нетрадиционных техник рисования проводились после ознакомления с традиционными техниками согласно лексической теме, которую изучали. Такая последовательность позволяла формировать у детей способность разного видения объектов, развивала творческий подход к изобразительному искусству.

Технология работы по овладению детьми художественными техниками включала следующие этапы деятельности: знакомство с художественной техникой, упражнения в художественной технике, самостоятельный перенос знаний и умений в творческую деятельность. В конце занятия рассматривали работы, обсуждали, оформляли выставку в родительском уголке «Мир глазами детей».

В работе с детьми были использованы такие методы и приёмы, как беседа, рассматривание репродукций картин, применение наглядного материала, практические упражнения для отработки необходимых навыков, показ, экспериментирование с материалами, сравнение, игровые приёмы (сюрпризные моменты – эффект неожиданности, создание игровых ситуаций, обыгрывание игрушек, предметов, просьбы о помощи и др.), дидактические игры, художественное слово, пальчиковые игры, физкультминутки, подвижные и музыкальные игры, музыкальное сопровождение.

Необычное начало работы, применение игровых приемов, эмоциональная речь специалиста, наличие материалов для творчества и возможность в любую минуту действовать с ними, получение быстрого

результата – все это помогало не допустить в детскую изобразительную деятельность однообразия и скуки, обеспечить живость и непосредственность детского восприятия и деятельности.

Группу посещают дети разного возраста, поэтому работу выстраиваем с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, а также их зрительных диагнозов. Но если у малыша возникает желание попробовать ту или иную технику, то не препятствуем его стремлениям.

Работу начали с хорошо знакомых для детей техник: рисование пальчиками, ладошками и ребром, тычком полусухой кистью. Затем постепенно вводили более сложные техники: рисование ватными палочками, оттиск (штамп, рисование губкой, трафаретом, рисование по мокрому, монотипия, набрызг, кляксография и др.)

С детьми младшего дошкольного возраста использовали рисование пальчиками, ладошкой и ребром, оттиск печатками из картофеля, оттиск пробками, тычок жесткой полусухой кистью, обрывание и скатывание бумаги, рисование на песке, крупой, цветным песком, пуантилизм (рисование точками, ватными палочками), кляксографию.

Детей среднего дошкольного возраста знакомили с более сложными техниками: оттиск поролоном, пенопластом, печатками из ластика, с мятой бумагой, восковые мелки плюс акварель, свеча плюс акварель («фотокопия»), отпечатки листьев, рисование на наждачной бумаге, печать по трафарету, монотипия предметная, волшебные веревочки, тычкование, рисование мятой бумагой.

В старшем дошкольном возрасте дети могут освоить более сложные методы и техники, поэтому мы с детьми их применяли: зеркальное рисование, рисование цветным клейстером, пеной для бритья, мыльной пеной, пластилинография, кляксография с трубочкой, с ниточкой, монотипия (предметная, пейзажная), рисование с помощью штрихов и линий, граттаж (чёрно-белый, цветной), набрызг, оттиск стретч-пленкой, тиснение.

Каждая из этих техник – это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения.

Работая с детьми, мы осуществляли взаимодействие с родителями по теме «Использование нетрадиционных техник рисования»: это анкетирование по теме «Определение интереса ребенка к изобразительной деятельности» (*задача*: выявить компетентность родителей по вопросу развития у дошкольников изобразительных навыков); проведение роди-

тельского собрания «Использование нетрадиционных техник рисования» (*задачи*: познакомить родителей с методами и приёмами работы с детьми посредством использования нетрадиционных техник рисования и их ролью во всестороннем развитии ребёнка; приобщение к изобразительной деятельности ребенка в условиях семьи); консультация на тему «Не бойтесь экспериментировать!» (*задачи:* познакомить родителей с нетрадиционными техниками рисования, показать, что различные материалы могут пригодиться в творчестве, превратить это в настоящее семейное увлечение); оформление уголка в группе «Наш вернисаж»; периодическое пополнение и обновление уголка материалом (бумага разного размера и фактуры, зубные щётки, разнообразные расчёски, палочки, свечи и др.)

Также были проведены мастер- классы для родителей: «Лес, точно терем расписной» (*задачи*: познакомить родителей и детей с техникой «оттиск» (оттиск листьев деревьев), формировать умение организовывать совместную творческую деятельность с детьми через использование нетрадиционной техники рисования) и «Таинство рисования» (*задача*: познакомить родителей и детей с техникой «свеча плюс акварель», фотокопия, «граттаж цветной», рисование солью, формировать умение организовывать совместную творческую деятельность с детьми через использование нетрадиционной техники рисования, развивать внутрисемейные связи, эмоциональное позитивное семейное общение, умение находить общие интересы и занятия).

Результатом совместной деятельности были организованы выставки творческих работ с использованием нетрадиционных техник.

На третьем, завершающем, этапе мы презентовали проект «Весёлые маляки».

В настоящее время наши воспитанники владеют многими нетрадиционными техниками. Детям очень нравится разнообразие техник. Они с удовольствием рисуют разные узоры, не испытывая при этом трудностей, смело берутся за художественные материалы, детей не пугает их многообразие и перспектива самостоятельного выбора. Им доставляет огромное удовольствие сам процесс выполнения, процесс экспериментирования с материалами. Дети готовы многократно повторять то или иное действие, и чем лучше получается движение, тем с большим удовольствием они его повторяют, демонстрируя свой успех. Работы стали более выразительными, разнообразными, сюжетными. Дети начали использовать в художественной деятельности одновременно несколько техник рисования.

Родители с большим интересом рассматривают творческие работы детей, обсуждают их содержание, занимаются совместным творчеством по инициативе детей с применением нетрадиционных техник в домашних условиях. Все работы, созданные детьми, украшают нашу группу.

Список использованных источников и литературы

1. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, пособие для воспитателей. – 2-е изд. и доп. – Москва : Просвещение, 2005.
2. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество / Т. С.Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005.
3. Казакова, Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р. Г. Казакова : Творческий центр «Сфера», Москва, 2004.
4. Субботина, Л. Развитие воображения у детей / Л. Субботина. – Ярославль, 2007.
5. Лыкова, И. А.. Изобразительная деятельность в детском саду / И. А. Лыкова – издательский дом Цветной мир.
6. Погодина, С. Художественные техники – классические и неклассические // Дошкольное воспитание / С. Погодина. – 2009. №10.
7. Анцифирова, Н. Г. Необыкновенное рисование // Дошкольная педагогика.
8. Крысанова, С. В. Нетрадиционное рисование с детьми с нарушением зрения С. В. Крысанова : Совушка, 2020.

Использование интерактивных игр в формировании глагольной лексики у дошкольников с ОНР

Корнийченко Татьяна Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии и педагогики специального образования,
институт психологии и образования,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, e-mail: Tatyana.Kornijchenko@ksu.ru

Зимулюкина Ксения Сергеевна,
студент, кафедра психологии и педагогики
специального образования, институт психологии и образования,
Казанский федеральный университет,
г. Казань e-mail: KSZimulyukina@stud.kpfu.ru

Глагольная лексика является важной и неотъемлемой частью любой фразы, любого высказывания. Благодаря использованию глаголов в речи ребёнок способен отразить действия, совершаемые с помощью предметов, разнообразные действия людей, а также происходящие в окружающей среде явления. Однако дети, страдающие общим недоразвитием речи (ОНР), испытывают трудности в актуализации пассивного словарного запаса глаголов. Это выражается в различных ошибках. Наиболее частые ошибки встречаются у детей данной группы в связи с нарушением произношения глаголов, заменой одних глаголов другими, использованием имени существительного вместо глагола, а также образованием неологизмов [2]. Данные нарушения в употреблении глаголов могут привести к непониманию речи ребёнка другими людьми, что может сказаться на его психологическом здоровье. Ребёнок вследствие нарушения коммуникации с остальными детьми и взрослыми может проявлять агрессию и замкнутость.

Многие ученые изучали особенности глагольной лексики у детей с общим недоразвитием речи. Р. Е. Левина дала описание состоянию недоразвития речи у детей, включающее в себя различные ошибки в пассивном и активном словаре глаголов [3]. Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова раскрыли онтогенез глагольной лексики в норме и способы формирования глагольной лексики у детей с ОНР [2]. Н. Ю. Борякова и Т. А. Матросова также раскрыли способы формирования глагольной лексики, в частности см. работы по словоизменению глаголов [1]. Л. Р. Лизунова с помощью компьютерной игры доказала её эффективность в работе над преодолением общего недоразвития речи у детей, в том числе и в работе над глагольной лексикой [4].

Однако на данный момент недостаточно освещена работа по формированию глагольной лексики с помощью интерактивных игр.

В исследовании принимали участие 24 ребёнка с логопедическим заключением ОНР в возрасте 5-6 лет. Для обследования актуального состояния глагольной лексики была использована методика Е. Ф. Архиповой.

По результатам данного исследования было выявлено, что 25% детей данной группы имели низкий уровень: резко ограниченный пас-

сивный и активный словарь, выраженные трудности в группировке глаголов, в подборе антонимов и синонимов к глаголам, объяснении значения глагола, а также в дифференциации видов глаголов. У остальных детей (75%) встречались аналогичные трудности, однако, в отличие от первой группы, они употребляли гораздо больше глаголов в своей речи, были способны ограниченно называть часто употребляемые антонимы и синонимы, а также могли дифференцировать вид наиболее знакомых глаголов. Иными словами, нами было доказано, что дети нуждаются в формировании глагольной лексики.

В качестве способа для формирования глагольной лексики нами был выбраны интерактивные игры, поскольку благодаря им у детей повышается мотивация для выполнения заданий [4]. Интерактивные игры практичны в использовании, в них дети могут играть в логопедическом кабинете, а также дома.

Нами были разработаны циклы упражнений для данной группы детей. Всего в цикле упражнений существует три уровня, учитывающие актуальные данные о сформированности глагольной лексики с постепенным усложнением лексического материала от первого уровня к третьему. Переход к следующему уровню осуществляется после полного усвоения текущего уровня.

Первый уровень предназначен для детей, имеющий низкий уровень сформированности глагольного словаря (6 детей). Его основная цель – расширение пассивного словаря глаголов. На данном уровне было разработано шесть блоков, в каждом из которых несколько упражнений. Первый блок «Кто что делает?» направлен на усвоение детьми глаголов движений людей. При выборе каждого правильного ответа логопед или родитель должен сопряжённо проговорить вместе с ребёнком с помощью заданного вопроса, что сделал данный человек.

Следующий блок «Интересные животные», в котором ребёнок сможет научиться определять, как передвигаются животные. Данный блок реализован с помощью игры «мемори», но вместо двух картинок ребёнку необходимо сопоставить аудиозапись и картинку. Как и в предыдущем упражнении, логопед или родитель должен спрашивать ребёнка о действии каждого животного.

Третий блок «Кто как говорит?» реализован с помощью игры на сопоставление, в данном упражнении ребёнок должен по голосу птицы или животного определить, кому он принадлежит. После выполнения упражнения логопед или взрослый сам проговаривает, как подаёт голос птица или животное. Например, лягушка квакает.

Четвертый блок «Важные дела» направлен на усвоение детьми дифференциации видов глагола, данное задание реализовано как игра на сопоставление.

Пятый блок «Профессии» представляет собой упражнение, в котором дети должны усваивать глаголы профессии людей.

Шестой блок «Инструменты» направлен на усвоение глаголов, отвечающих за действия, совершаемые с помощью бытовых предметов.

Для детей, имеющих средний уровень (18 детей), рекомендуется сразу начинать выполнять упражнения со второго уровня. Основная цель второго уровня – расширение пассивного и активного словаря глаголов. Данный уровень включается в себя повторение заданий из первого уровня с новыми упражнениями, включающими в себя усложнённый лексический материал и дополнительные задания на активную речь. Помимо новых упражнений, во второй уровень добавляются новые задания: «Наоборот», «Выбери». Блок «Наоборот» направлен на усвоение антонимов к глаголам. Блок «Выбери» предназначен для усвоения детьми того, что некоторые глаголы могут иметь различные значения и использоваться по отношению к разным живым существам или предметам.

После того как дети усвоят все блоки первого и второго уровня в соответствии с их уровнем сформированности глагольной лексики, они переходят на третий уровень, где проходят все те же блоки для повторения, а также добавляются и другие блоки «Третий лишний», «Назови похожее слово». Первый блок данного уровня направлен на развитие мышления детей и усвоение группировки глаголов. Блок «Назови похожее слово» направлен на усвоение и употребление детьми синонимов к глаголам.

Для реализации проекта был использован сайт «Interacty». Благодаря этому сайту можно создавать различные игры, например: мемори, тест, флип-карта, поиск предметов, мэтч игра. Однако возникает проблема в том, что данный сайт больше ориентирован на детей школьного возраста, следовательно, задания с этого сайта будут сложны для игры детям дошкольного возраста. Поэтому было принято решение адаптировать данные игры для дошкольников. Предполагаемые результаты по использовании логопедами и родителями данного цикла заключаются в том, что подобные игры будут содействовать эффективному формированию глагольного словаря у детей с ОНР.

Таким образом, применение интерактивных игр может способствовать формированию глагольной лексики у детей с ОНР благодаря повышению мотивации к выполнению заданий, в том числе сложных, а также повышению концентрации внимания.

Список использованных источников и литературы

1. Борякова, Н. Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития / Н. Ю.Борякова, Т. А. Матросова. – Москва : Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с. – ISBN 5-902564-10-7. – Текст : непосредственный.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : формирование лексики и грамматического строя / Р. И.Лалаева, Н. В.Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с. – (Библиотека логопеда). - ISBN 5-87852-109-1. – Текст : непосредственный
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст : непосредственный.
4. Лизунова, Л. Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лизунова Л. Р.; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2004. – 20 с. – Текст : непосредственный.

Коррекционно-развивающие технологии для работы с детьми с ОВЗ

Смирнова Светлана Анатольевна,
старший преподаватель кафедры инклюзивного образования,
Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования Кировской области»,
г. Киров, e-mail: smirsa51@mail.ru

Ухудшение здоровья детей и, как следствие, рост числа обучающихся, испытывающих трудности в обучении и социальной адаптации, становится огромной проблемой для системы образования. Школы сталкиваются с увеличением количества детей, нуждающихся в специа-

лизированной помощи, затрудняющихся освоить базовые образовательные программы и интегрироваться в школьную среду. Эта тенденция не случайна и обусловлена рядом факторов, начиная от генетических предрасположенностей и заканчивая влиянием окружающей среды. Влияние гаджетов, стрессовых факторов современной жизни, нерационального питания, недостатка физической активности – всё это отрицательно сказывается на развитии ребенка, часто незаметно подтачивая его здоровье и потенциал. Ранняя диагностика отклонений в развитии критически важна, поскольку чем раньше начата коррекционная работа, тем эффективнее результаты.

Проблема усугубляется отсутствием единой, чётко структурированной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных учреждениях. В идеале такая система должна быть интегрирована в общую образовательную модель, обеспечивая инклюзивное обучение, то есть обучение детей с ОВЗ в едином образовательном пространстве с их нормально развивающимися сверстниками. Однако реализация этой модели сталкивается с рядом трудностей.

Одна из этих трудностей – недостаточная квалификация педагогов. Традиционная система подготовки учителей часто не обеспечивает достаточного уровня компетенций в области работы с детьми, имеющими различные особенности развития: с нарушениями слуха, зрения, речи, с расстройствами аутистического спектра (РАС), синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), с интеллектуальными нарушениями и другими. Педагоги нуждаются в постоянном профессиональном развитии, в освоении инновационных методик обучения, адаптированных к специфическим потребностям каждого ребёнка. Это требует не только теоретических знаний в области специальной педагогики и психологии, но и практических навыков работы с различными категориями детей, включая умение составлять индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ), использовать дифференцированные методы обучения и оценивания, организовывать психолого-педагогическое сопровождение в сотрудничестве с родителями и специалистами (логопедами, дефектологами, психологами).

Кроме того, для эффективной работы необходимо обеспечить педагогов ресурсами: специальным дидактическим материалом, адаптированным оборудованием, доступной информацией о современных методах коррекционной работы. Нужно совершенствовать систему повышения квалификации, включающую как очные курсы и семинары,

так и дистанционные формы обучения, а также профессиональные консультации и супервизию.

Задача педагога в данных условиях состоит в использовании современных психолого-педагогических знаний для разработки собственной траектории образовательной деятельности. Решению этой задачи способствует изменение в подходе педагога к содержанию образования, к организации индивидуально-дифференцированного подхода. Необходимо использовать в педагогической деятельности принцип учёта индивидуальных возможностей и способностей школьников, что позволяет осуществить педагогическую поддержку всех обучающихся (в том числе и тех, которые по тем или другим причинам не могут усвоить все представленное содержание образования).

Педагогическая поддержка индивидуальности ребёнка должна строиться таким образом, чтобы обучение шло впереди развития, т.е. строиться в «зоне ближайшего развития» каждого ученика на основе учёта уровня его актуального развития и личных интересов. При обучении в условиях инклюзивного класса реализуется принцип индивидуально-дифференцированного подхода с опорой на жизненный опыт ребёнка, с использованием базовых технологий ФГОС, в том числе разноуровневой дифференциации, учитывающей особые образовательные потребности ребёнка с ОВЗ.

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных занятий, специально направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической сфер ребёнка, является одной из важнейших задач учителя.

Только репродуктивная деятельность без активации творческих способностей не обеспечивает высокого уровня общего развития обучающихся. Привыкая к выполнению стандартных заданий, направленных на закрепление базовых навыков, которые имеют единственное решение и, как правило, единственный, заранее предопределённый путь его достижения на основе некоторого алгоритма, дети практически не имеют возможности действовать самостоятельно, эффективно использовать и развивать собственный интеллектуальный потенциал.

Необходимо разрабатывать приёмы поддержки ребёнка в течение урока, обучать его делать перенос сложившегося способа действия в сходные условия, переключаться с одного способа действия на другой. Учитель должен стремиться стимулировать творчество и изобретательность ребёнка с ОВЗ, его умственное и эмоциональное развитие с опорой на психическое состояние радости, спокойствия.

Также учителю необходимо научиться определять педагогический прогноз развития ребёнка, всегда с педагогическим оптимизмом пытаться найти в нём сохранные потенциальные возможности, положительные стороны его психического и личностного развития, на которые можно опереться в педагогической работе.

Обучению детей с ограниченными возможностями здоровья способствует здоровьесберегающая технология В.Ф. Базарного, которую называют по-разному: методика периодически меняющихся динамических поз, методика активной сенсорно-развивающей среды и т.д. Но это не так важно, главное – она позволяет ученику не утомляться на уроке, находясь в течение 40-45 минут в одном положении, а менять позу, т.е. работать в режиме моторной свободы. Доказано, что эта технология позволяет сохранять, укреплять и улучшать здоровье. Кроме того, дети, обучающиеся по технологии В.Ф.Базарного, отличаются самостоятельностью мышления, свободой суждения. У них укрепляются и развиваются внимание, память и воля; растёт объём усваиваемого на уроках учебного материала; развивается творческое воображение. Для таких детей не существует проблемы перегрузки и переутомления. У них меняется отношение к жизни: они более уверены в себе, спокойны, уравновешены, собранны и не поддаются психозомбированию. Поэтому при возникновении двигательного беспокойства или утомления ученик может встать, выполнить микродвижения, снять нервное напряжение, посмотрев на экологическое панно. Проблема решается: ребёнок может работать дальше.

Система психолого-педагогического сопровождения должна включать в себя не только работу с детьми, но и поддержку их родителей. Родители часто испытывают стресс и не знают, как правильно помочь своему ребёнку. Поэтому необходимо организовывать работу с родителями, включая консультации, групповые занятия и предоставление информации о доступных ресурсах.

Важно также создать в школе инклюзивную среду, где дети с ОВЗ чувствуют себя комфортно и безопасно. Это требует не только физической адаптации в школьном пространстве, но и изменения атмосферы в коллективе, формирования толерантности и взаимопонимания между детьми с разными образовательными потребностями и возможностями. Необходимо работать над изменением отношения сверстников к детям с ОВЗ, повышением их информированности об особенностях развития и способах взаимодействия.

В заключение можно сказать, что решение проблемы ухудшения

здоровья детей и обеспечение их эффективного обучения требует комплексного подхода, включающего раннюю диагностику отклонений в развитии, создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения, повышение квалификации педагогов, обеспечение их необходимыми ресурсами, работу с родителями и формирование инклюзивной школьной среды.

Только совместными усилиями специалистов, педагогов, родителей и общественности можно достичь положительных изменений в этой важной области. Необходимо также уделять внимание профилактическим мероприятиям, направленным на укрепление здоровья детей, пропаганду здорового образа жизни и создание благоприятных условий для их гармоничного развития. Особое внимание следует уделять изучению влияния факторов риска на здоровье детей, чтобы разработать эффективные стратегии предупреждения возникновения отклонений в развитии. Это сложная и многогранная задача, требующая долгосрочных инвестиций и координации усилий на всех уровнях образовательной системы.

Использование голосовых помощников как средство развития произносительной стороны речи и самоконтроля произношения у обучающихся с нарушением слуха

Дунина В.А.,
учитель-дефектолог,
ГБОУ школа-интернат №31, г. Санкт-Петербург,
e-mail: Va.dunina@mail.ru

В современном мире голосовые помощники могут стать незаменимыми инструментами в индивидуальных занятиях. Развитие интерактивного оборудования в образовании имеет огромный потенциал для улучшения процесса обучения различных категорий учащихся. Особенно важно его использование для обучения лиц с нарушениями слуха, которые могут получить новые возможности для развития коммуникативных навыков и улучшения качества обучения. Поэтому внедрение

интерактивных технологий в образовательный процесс является весьма необходимым.

Значимость произношения для обучающихся с нарушениями слуха не может быть недооценена. Оно является важным компонентом их речевого развития и социальной адаптации. Правильный подход к обучению произношения, включающий в себя как практические, так и теоретические аспекты, может помочь детям с нарушениями слуха преодолеть трудности и достичь успеха в общении и обучении.

Формирование речевого слуха – длительный процесс, который требует внимания и постоянной практики. Поэтому важно поддерживать мотивацию учеников и поощрять их за каждый прогресс. Со временем благодаря правильному подходу и усердной работе дети с нарушениями слуха смогут развить речевой слух и научиться говорить правильно и чётко. Это откроет для них новые возможности в общении и обучении, а также повысит их самооценку и уверенность в себе. Формирование речевого слуха – важный этап в развитии ребёнка, который поможет ему успешно адаптироваться в обществе и достичь своих целей.

Голосовые помощники становятся всё более распространёнными в образовательной сфере. Они предлагают персонализированный подход к обучению, который особенно важен для детей с особыми образовательными потребностями. Эти устройства могут выполнять разнообразные функции, начиная от установки напоминаний и заканчивая поддержкой в произношении.

Одним из главных плюсов голосовых помощников является возможность тренировки произношения в комфортной обстановке. Дети с нарушениями слуха могут пробовать произносить слова и получать мгновенную обратную связь, что повышает их уверенность и мотивацию использовать языковые навыки в повседневной жизни.

Внедрение голосовых помощников в обучение требует внимательного подхода. Прежде всего необходимо удостовериться в качестве звука. Учитель должен заранее проверить все технические устройства перед началом урока, чтобы избежать неудобств.

Совмещение традиционных подходов с новыми технологиями позволит создать более полное и учитывающее особенности детей с нарушениями слуха образовательное пространство.

Разработчики голосового помощника «Алиса» поделились интересным примером, иллюстрирующим, как работает их система. Даже человек, слушая речь, не всегда может уловить все звуки и, основываясь на контексте, самостоятельно дополнить слово. Люди используют свой

опыт общения: если кто-то говорит о заложенности носа, вы сразу поймете, что речь идет о «насморке», а не о «дасморке».

Предположим, что в случае с «насморком» акустическая модель может выдать две схожие фонемы в начале слова – [н] и [д]. Здесь на помощь приходит языковая модель, которая учитывает частоту употребления слов. Слово «дасморк» встречается реже, в то время как «насморк» – гораздо чаще. Поэтому система делает вывод, что в начале слова, скорее всего, была фонема [н].

Эти возможности делают «Алису» отличным инструментом для тренировки произношения на начальных этапах обучения. Она не обращает внимания на незначительные фонетические ошибки, но фиксирует те, которые могут изменить смысл сказанного. Таким образом, «Алиса» может «слышать» и реагировать как настоящий собеседник.

Важно отметить, что в некоторых случаях применение голосовых помощников приводит к улучшению произносительных навыков у детей с нарушениями слуха, что подтверждается данными педагогических источников. Современные исследования подтверждают эффективность использования голосовых помощников в обучении детей с особыми потребностями. Например, работа, проведенная в нескольких образовательных учреждениях, показала, что обучающиеся с использованием такой технологии продемонстрировали более высокий уровень усвоения материала по сравнению с теми, кто обучался с помощью традиционных методов.

Деятельность по развитию произносительной стороны речи у обучающихся с нарушениями слуха требует комплексного подхода особенно в условиях использования современных технологий. Требования к формированию речевого слуха, использование интерактивных и игровых методик, а также обеспечение обратной связи создают фундамент для успешного обучения. Лучший способ мотивировать детей – проводить обучающие игры, где они могут повторять текст за персонажами, а также показывать музыкальные ролики, что будет способствовать и развитию речевого слуха. Голосовые помощники при правильной организации могут стать мощным инструментом развития речевых навыков у детей с нарушениями слуха, что в свою очередь улучшит их способность к общению и социальной адаптации.

Для того чтобы понять логику работы голосового помощника, важно использовать конкретные голосовые команды. Например, можно сказать: «Алиса, включи Вивальди «Весна»» или «Алиса, сколько звуков в слове дом?» После этих команд помощник выпол-

нит заданное действие, что позволяет учащемуся увидеть, как работает технология.

Постановка учащегося в ситуацию выбора способствует развитию его способности к произвольному принятию решений. Такой подход предполагает активное участие как педагога, так и ребенка, что создает условия для совместной работы. В процессе взаимодействия школьник не только учится формулировать запросы, но и развивает навыки общения, что является важным аспектом его обучения.

При этом важно помнить, что каждая игра или активность должна быть направлена на достижение конкретной образовательной цели. Например, если цель занятия – активизация словарного запаса, то игры должны предполагать использование новых слов в контексте.

Совместная деятельность помогает обучающемуся осознать причинно-следственные связи, что в свою очередь способствует формированию критического мышления. Учащийся начинает осознавать, как его выбор влияет на результат, и это формирует у него мотивацию к дальнейшему обучению и сотрудничеству. Таким образом, использование голосовых помощников в образовательном процессе не только делает его более интерактивным, но и развивает важные навыки ребёнка, необходимые для его успешной социализации и обучения.

В рамках работы по развитию слухового восприятия и воспроизведения устной речи мы используем игру «Города». Учитывая, что у учащихся с нарушениями слуха наблюдается сужение кругозора, предоставляем им список городов, упорядоченный по алфавиту, и начинаем игру. Ученик инициирует процесс, произнося: «Алиса, давай сыграем в города». Он называет первый город, и игра продолжается.

Особые трудности возникают, когда название города заканчивается на парный звонкий или глухой согласный. Например, если ученик называет «Великий Устюг», то он должен быть внимателен к последнему звуку, чтобы правильно ответить на следующий вызов. Если он ошибается и называет «Курск», голосовой помощник указывает на ошибку, что заставляет ученика более тщательно подходить к выбору ответа.

Такой подход не только развивает навыки общения, но и помогает учащимся осознать причинно-следственные связи, а также формирует мотивацию к совместной деятельности с педагогом.

В заключение следует отметить, что голосовые помощники являются важными инструментами в образовательном процессе. Эти технологии могут значительно облегчить процесс развития произно-

сительной стороны речи, создавая условия для более эффективного обучения. Однако для достижения успеха необходимо учитывать множество факторов, включая выбор подходящих образовательных методов и технологий. Рассматривая вопрос развития речевых навыков у детей с нарушениями слуха, необходимо учитывать, что важен комплексный подход, особенно с учетом современных технологий. Применение методов формирования речевого слуха, использование интерактивных и игровых форм обучения, а также предоставление адекватной обратной связи создают основу для успешного образования.

Голосовые помощники представляют собой мощный инструмент для улучшения речевых навыков у детей, особенно у тех, кто сталкивается с определенными трудностями в коммуникации. Правильная организация их использования в образовательном процессе способствует достижению значительных результатов. В конечном итоге это не только помогает детям развивать речевые навыки, но и способствует их социализации, что является ключом к успешной адаптации в обществе.

Список использованных источников и литературы

1. Бондаренко, Н. И. Использование цифровых технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями / Н. И., Бондаренко. – Москва : Издательство «Просвещение», 2020.
2. Гришина, Т. А. Инновационные подходы в обучении лиц с нарушениями слуха / Т. А. Гришина. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2019.
3. Давыдова, И. В. Основы речевого развития детей с нарушениями слуха / И. В. Давыдова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018.
4. Захарова, А. С. Перспективы использования голосовых помощников в образовании / А. С. Захарова. – Новосибирск : НГПУ, 2021.
5. Кузнецова, Е. В. Игровые методы в обучении ребёнка с нарушениями слуха / Е. В. Кузнецова. – Казань : Казанский университет, 2017.
6. Лебедева, О. П. Улучшение произношения у детей с ограниченными возможностями / О. П. Лебедева, – Ростов-на-Дону : РГЭУ, 2022.
7. Мишина, Т. В. Роль технологий в речевом развитии / Т. В. Мишина. – Пенза : Пензенский университет, 2020.
8. Никифорова, Д. А. Звуковое восприятие и его важность / Д. А. Никифорова. – Челябинск : ЧелГУ, 2019.
9. Овчинникова, А. И. Адаптивные технологии в образовании / А. И. Овчинникова. – Уфа : Башгосуниверситет, 2021.

Использование игровых технологий на уроках русского языка при обучении младших школьников с задержкой психического развития

Кошурникова Антонина Александровна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ с УИОП № 61»,
г. Киров, e-mail: lusnkova.tonya@yandex.ru

Без игры нет и не может быть
полноценного умственного развития.
В.А. Сухомлинский

Ученики с задержкой психического развития (ЗПР) часто демонстрируют слабую учебную мотивацию и имеют различную степень выраженности нарушений. Это приводит к трудностям в освоении учебной программы по русскому языку. Для преодоления этих трудностей необходимо создавать специальные условия. Урок русского языка по адаптированной программе для обучающихся с ЗПР носит развивающую и практическую направленность.

Учащиеся с ЗПР процессу обучения предпочитают игру, что диктует необходимость использования в обучении данных учащихся эмоционально-игровых элементов. Игра не средство развлечения учеников. Это обычное упражнение, облеченное в занимательную форму. Игра на уроке должна приковать неустойчивое внимание ребенка к материалу урока, дать новые знания, заставляя его напряженно мыслить. Игровая деятельность повышает эффективность усвоения учебного материала. Ребенок, обучаясь, получает удовольствие. Снимается тревожность, напряжение. Игры способствуют преодолению пассивности на уроках и усилению работоспособности учащихся.

Игра – важнейшая и неотъемлемая часть учения. Игровые технологии в педагогике – это группа методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Применение игровых технологий позволяет добиться решения не только образовательных задач, но и повышать познавательную активность детей. Игровые технологии корректируют и развивают учебные навыки и психику ребёнка, стимулируют умственную деятельность детей, а также развивают внимание и познавательный интерес к предмету.

Общие принципы и правила игровых технологий:

- каждый ученик должен быть активным участником игры;

- легкие и более трудные игры должны чередоваться, если на уроке проводится несколько игр;
- игровой характер при проведении уроков должен иметь определенную меру;
- в процессе игры учащиеся должны грамотно проводить свои рассуждения, речь их должна быть правильной, четкой, краткой;
- игру нужно закончить на данном уроке, получить результат. Только в этом случае она сыграет положительную роль.

В начальной школе одним из эффективных приёмов, активно воздействующих на познавательную деятельность учащихся, на их эмоциональную сферу, является *дидактическая игра*. Она используется на различных этапах урока.

Классификация дидактических игр по структурным элементам урока, в зависимости от дидактических целей игры:

- игры во время проверки домашнего задания;
- игры для изучения нового материала;
- игры для закрепления;
- игры для проверки знаний;
- обобщающие игры;
- релаксационные игры-паузы.

Виды дидактических игр по содержанию: упражнения, соревнование, конкурс, викторина, имитация телевизионного конкурса, путешествие, поиск.

Занимательный игровой материал учитель может применять в ходе изучения разделов учебного предмета «Русский язык», таких как «Фонетика и графика», «Морфемика», «Морфология», «Лексика», «Синтаксис», «Орфография и пунктуация», «Развитие речи» (табл.1).

Таблица 1.

Фонетика и графика	
Расшифруйте анаграммы Задача: составление слов по инструкции. *Инструкция*. Придумать новые слова, состоящие из этих же букв в другом порядке. Слова для игры: липа (пила), атлас (салат), акт (так), адрес (среда), рад (дар), армия (Мария), автор (товар, отвар), слово (волос).	*Запрещённый звук* Задача: вычленение звука в слове. *Инструкция*. Педагог называет разные слова, ученик слушает внимательно, но как только в слове прозвучит определённый звук, например, [б], ученику необходимо хлопнуть в ладоши. Слова для игры: *столб, повар, бублик, планка, банка, обруч, папка, бабка, плинтус, блин, план, банан.*

<table>
<tr><th colspan="2">Морфемика</th></tr>
<tr><td>Конструктор
Задача: закрепление знаний о составе слова.
Инструкция. В каждой строчке из частей слов собери целое слово. Выполни разбор слов по составу.
Слова для игры:
1) ник, под, снеж (подснежник)
2) дель, ник, без (бездельник)
3) ход, к, по, а (походка)
4) мороз, за, и, к (заморозки)
5) бреж, ый, н, при (прибрежный)</td><td>Найди схему
Задача: закрепление знаний о составе слова
Инструкция. Соотнеси слова к данным схемам.
Слова для игры: дворник, подкова, сторожка, земля, заправка, мирный, наследник, пришкольный, отвар, подъезд, еловый, бобры.
  </td></tr>
<tr><th colspan="2">Морфология</th></tr>
<tr><td>Поход в гости
Задача: склонение по падежам.
Инструкция. Учитель представляет учащимся дом, в котором живут падежи. «Вот домик, в котором живут падежи. Своди слово стол в гости ко всем падежам»
Слова для игры: стол, окно, доска</td><td>Сбежавший медведь
Задача: повторение падежные окончания имен существительных.
Инструкция. Посмотрите на этот рассказ. Видите, он с пропусками. Вообще-то это рассказ о медведе, но сам медведь из него сбежал. Пожалуйста, верните слово «медведь» в предложения, заменяя окончания по вопросам.
Текст для игры: Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?) ... . Близко подходить (к кому?) к ... опасно. Я видел (кого?) ... в зоопарке. В лесу можно наблюдать (за кем?) за ... только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?) о ...</td></tr>
<tr><th colspan="2">Лексика</th></tr>
<tr><td>Слова, обозначающие предметы
Задача: обогащение лексического запаса.
Инструкция. На карточках игрового лото изображены предметы одного назначения, но в разных сочетаниях. Найти нужные слова.</td><td>Одним словом
Задача: обобщать словосочетания в одно понятие
Инструкция. Предлагается заменить сочетания слов и предложения одним словом, имеющим слоги ча, ща, чу,.щу.</td></tr>
</table>

Слова для игры: кружка, чашка, стакан; чайник, кофейник; миска, тарелка; портфель, ранец, сумка; стул, кресло; люстра, лампа. Собери фразеологизм. Собери пословицу. Угадай слово по его описанию. Загадка.	Словосочетания для игры: 1. Обрубок дерева – …(чурбан). 2. Шестьдесят минут –…(час). 3. Густой частый лес – …(чаща). 4.Хищная рыба с острыми зубами – ...(щука). 5. Из чего делают тяжелые сковородки –… (чугун). 6. Прикрывать глаза от солнца – … (щуриться). 7. Сосуд с ручкой и носиком для кипячения воды или заваривания чая – …(чайник)
Синтаксис	
Угадай подлежащее Задача: закрепление знаний о смысловой и грамматической связи слов в предложении. Инструкция. Ведущий предлагает загадки, в которых даны сказуемые, но нет подлежащего. Дети отгадывают каждую загадку и вставляют отгадку – слово-подлежащее – в текст загадки. Загадки для игры: 1.Весной веселит, летом холодит, осенью питает, зимой согревает. (Дерево) 2.По земле ходит, неба не видит, ничего не болит, а все стонет. (Свинья) 3.Крыльями машет, а улететь не может. (Мельница)	*Всё наоборот* Задача: заменить предложенные словосочетания на другое. Инструкция. Учитель предлагает детям заменить предложенные им словосочетания типа существительное + существительное на другое – прилагательное + существительное. Словосочетания для игры: Игрушка для елки –… (елочная игрушка) Герой сказки – … (сказочный герой) Сок яблока –… (яблочный сок) Суп из молока –… (молочный суп) Варенье из клубники –… (клубничное варенье) Каша из гречки –… (гречневая каша) Вода из речки –… (речная вода) Скважина в замке –… (замочная скважина) Мука из пшеницы –… (пшеничная мука)
Орфография и пунктуация	
Назови один предмет Задача: отработка способов проверки безударных гласных.	*Выбери три слова* Задача: работа над орфографией. Инструкция. На 9 карточках

<table>
<tr><td>Инструкция. Учитель говорит слово, обозначающее много одинаковых предметов, а ученики называют один такой предмет и объясняют, какую гласную надо писать в корне слова.
_</td><td>записаны девять слов. Двое берут по очереди карточки, выигрывает тот, у кого у первого окажутся три слова, имеющую одинаковую орфограмму.
Слова для игры: подъезд, склад, ворона, град, съемка, клад, ворота, подъем, воробей.
Подбор слов зависит от изучаемых или пройденных тем.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Развитие речи</td></tr>
<tr><td>Все на одну букву
Задача: составление текста в соответствии с инструкцией.
Инструкция. Составьте 3 – 5 предложений, в которых все слова начинаются на одну букву (например, на букву «С»). Ведущий говорит первое слово, а ребёнок называет второе слово и т.д. по очереди. Предложения могут быть шутливыми. Победителем станет тот, кто ни разу не пропустил своего хода.
Образец. Сторож сладко спал стоя. Сверху смотрела смелая сорока. Синюю свёклу стащила сорока. Старый сторож старался свистнуть. Старалась старая сорока сбежать.</td><td>Грамматическая эстафета
Задача: установление связи слов в предложениях текста.
Инструкция. Вставьте в предложения пропущенные главные слова-подлежащие. Победителем является та команда, которая правильно и быстрее вставит карточки со словами вместо пропущенных слов в тексте.
Слова для игры:
<table><tr><td>ветер</td><td>снежинки</td><td>заяц</td><td>зима</td><td>лиса</td><td>белка</td><td>вой</td></tr></table>
Дует холодный северный ___. Белые ___ падают на землю. В лесу прыгает с ветки на ветку пушистая ___. Под сосной спрятался в сугробе трусливый ___. Его ищет по всему лесу хитрая ___. Ночью раздаётся протяжный ___. Наступила настоящая ___</td></tr>
</table>

Главное значение дидактических игр заключается в следующем:

- каждый урок обретает живость, оригинальность и становится более эмоциональным;
- игра существенно стимулирует любознательность учащихся начальной школы, особенно детей с ЗПР;
- в процессе игры младший школьник ощущает удовольствие от умственной работы, от решения задач и преодоления трудностей;
- усиливается познавательная активность детей;
- формируется устойчивый интерес к обучению, развивается способность к концентрации и повышается продуктивность.

Список использованных источников и литературы

1. Игровые технологии на уроках русского языка. – Авт.-сост. В. Н. Пташкина. – Волгоград, 2011.
2. Завьялова, Т. Л., Стародубцева, И. В. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников / Т. Л. Завьялова, И. В. Стародубцева. – Москва : Аркти, 2008.
3. Материалы сайта *proshkolu.ru*

ИКТ в обучении детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР

Красноперова Галина Сергеевна,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья
с. Цепочкино Уржумского района»,
e-mail: bikovag1995@mail.ru

Образовательная сфера в наши дни переживает быстрые преобразования, вызванные широким внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Значимость вопроса о роли ИКТ в обучении заметно усилилась с распространением компьютерных систем, соединенных в локальные и глобальные сети. Использование ИКТ в школьной программе предоставляет дополнительные шансы для развития познавательных способностей и мышления у учащихся с умеренной умственной отсталостью.

В настоящий момент отсутствует единое определение понятия тяжелого и множественного нарушения развития (ТМНР). В качестве синонимов этого термина используются такие выражения, как «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «сложный дефект», «комбинированные нарушения» и др.

За рубежом «сложные нарушения развития» интерпретируются как наличие у ребенка нескольких недостатков, таких как умственная отсталость в сочетании со слепотой, умственная отсталость и нарушения

опорно-двигательного аппарата, и т.д. Дети с такими нарушениями считаются инвалидами детства.

По мнению отечественных специалистов, сложное нарушение характеризуется наличием у одного ребенка двух и более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.), которые в равной степени определяют структуру атипичного развития и затрудняют реализацию образовательных программ. Согласно ФГОС ООВЗ ТМНР относятся к нарушениям здоровья 4 варианта или для детей с умственной отсталостью (ИН) – 2 вариант.

Разнообразие сочетаний первичных нарушений и различная степень их выраженности у детей с ТМНР приводят к неравномерному формированию высших психических функций, что негативно сказывается на функционировании познавательной сферы ребенка, влияет на его социальную адаптацию и значительно затрудняет образовательный процесс. В результате сложных нарушений уменьшается количество доступных каналов компенсации дефекта, существенно сужается диапазон средств компенсации.

Специалисты констатируют, что на сегодняшний день не разработаны надёжные методики для обучения детей с особенностями развития, однако накоплен опыт их поддержки (в формате ухода и наблюдения) в медицинских и социальных учреждениях. До недавнего времени таких детей часто признавали неспособными к обучению, и в некоторых ситуациях они воспитывались в домашних условиях. При этом многие из них испытывали трудности: ограниченный доступ к образованию, сложности в общении и адаптации к миру, а также отсутствие условий для полноценного развития.

Сегодня комплексный подход помогает предотвратить отчуждение детей-инвалидов от общества. Им доступны коррекционные и инклюзивные образовательные программы. В настоящее время активно изучается возможность организации дистанционного обучения для этой группы детей, поскольку их здоровье часто требует ограничения подвижности, и они нередко нуждаются в стационарном лечении.

Для обеспечения прав детей в 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, введя в действие Федеральный закон РФ от 03.05.2012 г. №46 «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». Также были приняты и изложены в новой редакции федеральные законы:

1. Федеральный закон ФЗ-N 273 от 21 декабря 2012 года **«Об образовании в РФ»** (далее ФЗ «Об образовании»), где учтены права инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на получение доступного образования;

Федеральный закон ФЗ-N 181 от 24.11.1995 г. (редакция от 02.12.2019 г., ст.19 «Образование инвалидов») **«О социальной защите инвалидов в РФ»** (далее ФЗ «О соцзащите инвалидов»), которые защищают интересы детей с инвалидностью.

В настоящее время лица с тяжелыми множественными нарушениями развития получают шанс на образование и полноценное участие в жизни общества, как и все остальные дети. Тем не менее, их обучение представляет собой сложную задачу, поскольку существует ограниченное число научных работ, изучающих специфику их воспитания и обучения, а также не хватает проверенных и действенных подходов к педагогике в условиях инклюзии.

Перед педагогом, обучающим детей с особенностями интеллектуального развития, стоит задача, выходящая за рамки простого освоения учебного материала и умения применять готовые решения. Не менее значимым является совершенствование их познавательных способностей: концентрации, сенсорного восприятия, запоминания, коммуникативных навыков, логического мышления и фантазии. Вся образовательная работа направлена на успешную интеграцию и социальную адаптацию таких детей.

Одним из эффективных методов преодоления трудностей, с которыми сталкиваются педагоги, является внедрение информационных технологий.

В современной практике обучения компьютерная техника применяется различными способами:

- демонстрационные программы;
- обучающие программы;
- программные средства для тестирования и оценки уровня знаний;
- информационно-справочные системы;
- интеллектуальные обучающие системы, такие как электронные учебники;
- подготовка печатных раздаточных материалов (дидактические карточки для индивидуальной работы);
- мультимедийное сопровождение объяснения нового материала (презентации, учебные видеоролики);
- интерактивное обучение в индивидуальном режиме;
- использование на уроках и при подготовке к ним Интернет- ресурсов.

Современные информационно-образовательные технологии выступают в качестве средства для воплощения ключевых дидактических принципов. Их использование значительно помогает в практической реализации

общепринятых подходов к организации обучения. Данные технологии расширяют возможности преподавателя, наполняя его работу новым материалом, и позволяют формировать продуктивную учебно-познавательную среду, подходящую как для групповой, так и для самостоятельной работы.

Применение информационных технологий в обучении способствует развитию у учащихся умений находить и анализировать информацию, что, в свою очередь, расширяет их знания.

Немаловажно, чтобы процесс обучения был интересным и захватывающим. В наиболее благоприятных условиях педагог берет на себя роль проводника, аккуратно направляя учебный процесс ученика.

В работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития мы используем различные интерактивные программы: «РАСкройся миру», «ЛогоСтрана», «Детская безопасность», «ОСЗ.АзбукоСлов». Такие программы помогают более доступно преподнести детям некоторые понятия: так, например, при изучении темы «Домашние животные», согласно программам, можно показать детям, как животные двигаются, чем питаются и как разговаривают. Очень помогает в расслаблении ученика интерактивная песочница, которая направлена на всестороннее развитие ребенка.

При использовании интерактивных программ стоить соблюдать правила:

1. Использование ИКТ на занятиях не более двух раз в неделю;
2. В начальной школе на занятии уделять время компьютеру не более 15 минут;
3. Выполнять гимнастику для глаз и стараться переводить взгляд ребенка от компьютера раз в 2 минуты;
4. Во время занятия менять вид деятельности.

Использование информационных технологий в учебном процессе оказывает положительное влияние на гармоничное развитие учащихся с умеренной умственной отсталостью. Уроки, интегрирующие информационные технологии, служат мощным стимулом для обучения, активизируя когнитивные процессы: восприятие, внимание, память и мышление. Визуальный аспект информационных технологий играет важную роль, поскольку человек преимущественно воспринимает информацию зрительно. Уроки с использованием таких технологий создают эффект присутствия «Я это видел!», что повышает интерес и желание узнавать больше.

Для оптимизации обучения компьютерные презентации и видео используются как источник учебной информации и наглядное пособие при объяснении нового материала. Такой подход способствует более эмоционально насыщенному обучению и повышению результативности усвоения темы.

Таким образом, включение компьютерных технологий в учебный процесс позволяет достичь целей: повышение качества знаний по теме, формирование информационной культуры, максимальное раскрытие индивидуальных учебных возможностей каждого ученика.

Список использованных источников и литературы

1. Андреев, А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение : сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И.Солдаткин. – Москва : Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Басилова, Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития : пособие для родителей / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова, – Москва : Просвещение, 2008. – 111 с.
3. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития/ И.М. Бгажнокова, - Москва: Владос, 2013. – 239 с.
4. Нигматов, З. Г., Челноков, Т. А. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / под ред. Д. З. Ахметовой // Институт экономики, управления и права, Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. – Казань : Познание (Институт ЭУП), 2013. – 204 с.
5. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программы / под ред. А. М. Царева. – Псков : Центр социального проектирования «Возрождение», 2004. – 124 с.

Детский спортивный тимбилдинг как средство формирования готовности детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе

Криницына Наталья Викторовна,
инструктор по физической культуре,
Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №31» города Кирова, dou31@kirovedu.ru

Поступление в школу – важный этап в жизни каждого ребенка, в формировании его личности. Школьная готовность, или школьная зрелость

– довольно сложное понятие, которое складывается из многих составляющих. В этом случае мы говорим не столько о знаниях, которыми необходимо обладать при поступлении в первый класс, а о комплексном состоянии ребенка, которое подразумевает под собой физиологическую, интеллектуальную, эмоционально-волевую и личностно-социальную готовность [4].

Вопрос подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе стал актуальным для нас. На протяжении последних лет мониторинг готовности воспитанников к школьному обучению выявил следующие проблемы:

- большинство **детей** в двигательной деятельности не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывая своих пожеланий;

- не знают норм организованного взаимодействия: им очень трудно организовать свою деятельность в команде, договариваться, соблюдать правила при выполнении различных заданий, точно воспринимать предложенную инструкцию, согласовывать свои действия с другими.

У этой категории детей почти каждый день в коллективе вызывает определенный стресс, заставляя их замыкаться в себе и своем внутреннем мире, когда дети стесняются попросить помощи и когда все свои проблемы они пытаются решить в одиночку [1].

Особое место в общей системе подготовки детей к школьному обучению, в его психофизическом развитии отводится семье, так как родители – первые и главные воспитатели ребёнка с момента рождения и на всю жизнь. Опыт социального общения в семье имеет большое значение в формировании личности ребенка и создает его успешность при переходе от дошкольника к первокласснику [1].

В связи с этим становится актуальным поиск новых **форм и методов работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями**.

Для решения проблем в подготовке к обучению к школе дошкольников педагогическим коллективом была выбрана технология детского спортивного тимбилдинга.

Актуальность состоит в том, что в сложившейся ситуации, когда технология детского спортивного тимбилдинга в дошкольной организации мало изучена, она поможет педагогам в планировании, разработке и внедрении элементов командообразования в свою практическую деятельность.

Упражнения и игры на командообразование позволят в игровой форме обучить детей навыкам работы в команде, лидерству, общению,

принятию решений и разрешению различных задач. Чтобы достичь успеха в командообразующих играх, детям придется учиться взаимодействовать друг с другом, внимательно слушать других, самим изъясняться четко и понятно, мыслить творчески и нестандартно[4].

В игровой форме, в интерактивном формате, через простые, но действенные задачи, которые ставятся перед ребятами, они учатся добиваться вместе каких-то побед, спортивных результатов, настраиваются на успех, где каждый проявляет себя и вносит частичку своего мастерства в общее дело [2].

Такие игры можно провести на прогулке, в группе, на детской площадке для большого или малого количества детей. Некоторые игры практически не требуют инвентаря.

Технологию детского спортивного тимбилдинга в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья мы внедряли в работу нашей организации в течение двух лет (2022 – 2024 учебные года).

Цель использования данной технологии: создание условий для развития навыка командообразования у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Поставленная цель решалась через следующие задачи:

- познакомить дошкольников в игровой форме с технологией детского спортивного тимбилдинга;

- способствовать повышению интереса детей к занятиям физической культурой, используя упражнения и игры на командообразование;

- создать условия для реализации успешного взаимодействия дошкольников между собой.

Мы предполагали, что ожидаемыми результатами совместной деятельности станут созданием атмосферы взаимопонимания, взаимопомощи и творческого поиска путей выполнения поставленных перед командой заданий.

Поставленные задачи совместно с педагогами решали в следующих направлениях:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по теме, разработка структуры внедрения технологии детского спортивного тимбилдинга в образовательный процесс нашей дошкольной образовательной организации.

2. Создание социально-педагогических, психологических условий для обучения детей командообразующим играм в процессе использования технологии детского спортивного тимбилдинга.

3. Организация работы с педагогами для повышения уровня профессиональной компетенции в использовании приемов детского спортивного тимбилдинга в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

4. Организация работы с родителями, направленная на повышение родительской компетенции в школьной готовности детей с особыми образовательными потребностями посредством детского спортивного тимбилдинга.

Работа со всеми активными участниками педагогического процесса по данному направлению была нацелена на создание условий для проведения командообразующих игр. Игры и упражнения включались в организованную образовательную деятельность, в самостоятельную деятельность детей. На основе игр спортивного тимбилдинга строились совместные с родителями досуги, праздники, развлечения.

Командообразующие игры и упражнения были разбиты на тематические блоки.

1. Блок «Игры на знакомство».

Через выполнение игровых заданий происходило знакомство и наиболее тесное общение участников игр друг с другом, устанавливались контакты между ними. В ходе игр на знакомство дети и родители раскрепощались, становились свободнее, появлялся всеобщий положительный настрой, возникала дружественная доброжелательная атмосфера. В данном блоке проводились такие игры, как «Обруч по кругу», «Здравствуй друг!», «Вот я какой!», «Верёвочка» и т.д.

2. Блок «Игры на **развитие** межличностных взаимодействий».

Здесь дети и взрослые «узнавали» себя в качестве партнера по общению, открывали в себе самые разнообразные стороны личности. Одно из важнейших качеств ведущего игр на взаимодействие состояло в готовности к импровизации. В данном блоке проводились такие игры, как «Гусеница», «Обруч», «Скульпторы», «Сиамские близнецы», «Болото», «Хвост дракона» и др.

3. Блок «Игры на взаимоотношения между участниками».

Игры и игровые задания проводились с целью привития детям правил взаимоотношений человека с обществом, коллективом и самим собой. С их помощью **детей** учили оценивать чужое и своё поведение, контролировать и объективно оценивать свои эмоции, чувства, свои проступки, свою **работу**. В данном блоке применялись такие игры. как «Большой волейбол», «Змейка», «Сбей мяч» и др.

4. Блок «Игры на нахождение лидеров в детском коллективе».

Задачами игр на командообразование и нахождение лидеров в детском коллективе стало создание условий для реализации лидерского потенциала ребенка посредством игры; приобретение первичных знаний **форм работы** в коллективе и основ **формирования** команды единомышленников. В данном блоке применяла такие игры, как «Фигуры», «Дружные колечки», «Ловкие палочки», «Игольное ушко», «Сороконожка» и др.

Реализация работы с педагогами и родителями осуществлялось в 2 этапа.

На первом, консультативном, этапе родителям и педагогам как активным участникам педагогического процесса была предоставлена теоретическая база по данной теме. С ними были организованы консультации «Командообразующие игры в жизни дошкольников», «Детский спортивный тимбилдинг – здоровьесберегающая технология в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» и т.д.

На втором, практическом, этапе проводились семинар-практикум «Вместе – мы сила», квест-игра совместно с педагогом-психологом «Один за всех и все за одного», на которых педагоги и родители непосредственно приняли участие в командообразующих играх, организованных как на улице, так и в помещении детского сада. Также были организованы с участием родителей такие мероприятия, как игровой практикум «Подвижные командообразующие игры», семинар-практикум «Вместе мы едины и непобедимы», квест-игра «Вместе весело шагать, бегать, прыгать и играть», на которых родители вместе с детьми для достижения общей поставленной цели решали задачи спортивного тимбилдинга.

Активное участие родители принимали в совместных развлекательных и праздничных мероприятиях, таких как «Мой папа – защитник Отечества», в спортивном празднике «Мой папа и я», «Вместе с папой мы солдаты», в военно-спортивной квест-игре «Зарница», организованной на улице и т.д.

В процессе проведения всех практических мероприятий с участием родителей было отмечено, что вначале они стеснялись проявлять свои эмоции, активно участвовать наравне с детьми. А потом, преодолев все психологические барьеры, активно играли и радовались успехам своих команд, как дети. Общались с детьми, договаривались, показывая своим примером модель взаимодействия друг с другом для достижения одной общей цели.

В результате проделанной работы был проведен итоговой мониторинг физической подготовленности дошкольников, совместно с дру-

гими специалистами дошкольной организации были проведены педагогические наблюдения за проявлением личностных качеств детьми во время организации двигательной деятельности и сформулированы полученные результаты:

1. Была создана картотека командообразующих игр детского спортивного тимбилдинга, разработаны консультации, сценарии мероприятий и буклеты по теме.
2. Повысился уровень физической подготовленности дошкольников к обучению в школе.
3. Увеличилась инициативность дошкольников в совместных играх, повысился интерес к двигательной активности у воспитанников и их родителей.
4. Самооценка детей при выполнении совместных двигательных заданий стала более адекватной.
5. Дети научились эффективно взаимодействовать между собой.

Таким образом, детский спортивный тимбилдинг превращается из простого активного времяпровождения в увлекательный и мощный инструмент, закладывающий фундамент психологически стабильного и успешного ребенка в будущем.

Список использованных источников и литературы

1. Римашевская, Л. С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников / Л. С. Римашевская**.** – Москва : Центр педагогического образования, 2007.
2. Жуков, Ю. М., Журавлев А. В., Павлова Е. Н. Технологии командообразования / Ю. М. Жуков, А. В. Журавлев, Е. Н. Павлова. – Москва : Аспект пресс, 2008.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Фролов, Д. Ф., Грабенко, Т. М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Ф. Фролов, Т. М. Грабенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2011.
4. Используемы интернет-ресурсы:
5. https://gppc.ru/news/120847/?ysclid=m92kbfjz192844315. Психолог ГППЦ рассказала, как определить готовность ребенка к обучению в школе – Городской психолого-педагогический центр.
6. https://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura/2020/10/04/timbilding-kak-tehnologiya-komandoobrazovaniya-detskogo-kollektiva.

Лингвистические игры как средство развития речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Лабузнова Татьяна Михайловна,
учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №18»,
г. Курск, e-mail: sasha.labuznova@mail.ru

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи нуждаются в коррекции всех сторон речи, так как речевые нарушения затрудняют коммуникацию, нарушают процесс обучения, могут привести к психологическим проблемам.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры, среди которых речь занимает одно из ведущих мест.

Наиболее эффективным средством коррекции речевого развития является игра. Игра занимает важное место в жизни дошкольника. Она необходима для его психического развития, для становления его самосознания. С помощью игр и игровых приемов создаются благоприятные условия, в которых развивается речь ребенка. Для речевого развития могут быть полезны все виды игровой деятельности, в том числе и лингвистические игры.

Лингвистическая игра – это языковая игра, забава, связанная с изучением и обогащением речи. Она построена прежде всего на словах играющих. В лингвистических, т.е. словесных играх у дошкольников формируется умение выражать свои мысли, воспитывается звуковая культура речи, уточняются фонематические представления, активизируется словарный запас. Словесные игры развивают воображение и способствуют совершенствованию всех сторон речи.

Включая лингвистические игры во все логопедические занятия, подбираем и адаптируем их с учетом речевых возможностей, а также индивидуальных психологических особенностей воспитанников. Игры вызывают положительный эмоциональный подъём, всегда проходят в атмосфере поддержки и поощрения.

Сначала мы играем в самые простые словесные игры, например, «Я знаю пять названий». Это могут быть слова на изучаемый звук или слова к определенной лексической теме. Постепенно игры усложняются. При изучении тем «Осень», «Овощи. Огород», «Фрукты. Сад» используем игры на подбор определений и действий к слову: «Скажи, какой?»,

«Каждый знает...», «Кто что делает?», «Кто как голос подает». Эти игры на определенном этапе помогают активизировать, уточнять, обогащать словарный запас. С усложнением и расширением объема лексики такие игры используются при изучении других тем.

Также уже в начале логопедической работы включаем игры на закрепление словообразовательных навыков: «Ласковые слова», «С какого дерева листочек?», «Гном и великан», «Бабушкино варенье», «Что из чего», «У кого кто есть?», «Слова- наоборот».

В лингвистических играх может участвовать какой-либо атрибут, т.е. игровой предмет: мяч, волшебная палочка, игрушка, клубочек, волшебный сундучок и т.п. Одна из любимых детьми игр – «Кузовок». Это весьма сложная игра, в которой не только закрепляются навыки словообразования, но и развивается чувство ритма, рифмы.

Правила игры просты: ведущий передает кузовок первому игроку в команде со словами: «Вот кузовок. Клади в кузовок всё, что на -ок». Участник подбирает слово, которое оканчивается на -ок и говорит: «Я кладу в кузовок ...», называет своё слово и передает кузовок следующему. Тот, кто ошибается или пропускает ход, кладет в кузовок фант. В конце игры фант нужно отработать, т.е. выполнить какое-либо задание от ведущего.

В лингвистических играх закрепляются знания о звуках и буквах. Например, в игре «На одну букву» развиваются фонематические представления, слуховое внимание и память, быстрота реакции на слово. В классическом варианте этой игры ведущий задает каждому игроку серию вопросов, на которые нужно отвечать словами на определенную букву. Но для детей старшего дошкольного возраста пришлось адаптировать игру, чтобы она стала более динамичной: каждому игроку задается по одному вопросу из серии. В таком виде мы её используем при изучении звуков и букв.

Постепенно к простым играм добавляются более сложные, требующие не только умения быстро подбирать нужное слово, но и строить повествовательное предложение, задавать вопрос, логически и грамматически правильно излагать свою мысль, развивать сюжет в рассказе.

В игре «Снежный ком, или бесконечное предложение» дети учатся «украшать», т.е. распространять простое предложение, согласовывать слова в нем. Ведущий называет слово, с которым предлагает составить предложение. Затем дети добавляют слова, увеличивая его и делая более длинным, красивым. Классификацию предложений и их компонентов ребенок-дошкольник знать не должен, но получает в этой игре общее практическое представление о слове и предложении.

Лингвистическая игра «Да-нетки». Цель – овладение умением задавать вопросы. По мнению её создателя, итальянского математика Лучо Ломбардо Родиче, это одна из самых плодотворных и полезных игр с точки зрения интеллекта и накопления культурного багажа.

Один из игроков называет слово, а остальные с помощью вопросов, на которые разрешается отвечать только «да» или «нет», стараются угадать задуманное слово как можно быстрее. Важно правильно задавать вопросы, не перечисляя множество предметов окружающего мира, учитывать и запоминать ответ водящего. Эта игра вызывает большой эмоциональный отклик у детей, что, безусловно, помогает освоить навык ведения диалога.

Самыми сложными для детей с речевыми нарушениями являются игры на развитие связной речи. Таких игр очень много. Одна из них –лингвистическая игра – «Цветные рассказы», которая помогает развивать не только связную речь, но и творческие способности воспитанников. Важно подойти ответственно к предварительной работе: учить детей подбирать слова по ассоциации, составлять предложения, устанавливать смысловую связь. Одна цветная полоска дает возможность придумать множество вариантов рассказов.

В группе компенсирующей направленности для детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи мы начинаем игру с 4 цветов.

Но что делать, если ребенок в силу своих речевых или иных индивидуальных особенностей не может включиться в коллективные лингвистические игры? В этом случае предлагаем использовать авторское дидактическое пособие «Волшебный цветок». Оно представляет собой доску с закрепленными на ней элементами резьбы, на которые накручиваются крышки-фишки с разными картинками. Мы можем играть с помощью этого пособия в лингвистические игры только с наглядной опорой и нормированным количеством вариантов (рис. 1).



Рисунок 1. Дидактическое пособие «Волшебный цветок»

«Волшебный цветок» применяем на индивидуальных занятиях для подготовки некоторых детей к коллективным лингвистическим играм, а также для дифференциации и автоматизации поставленных звуков.

Игра на автоматизацию звука [Р] «Придумай, расскажи» (рис. 2).

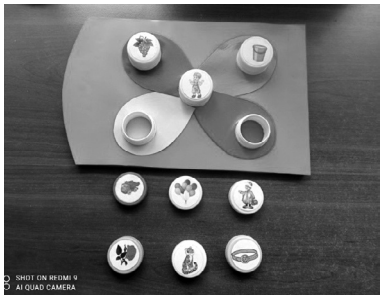


Рисунок 2.
Игра «Придумай, расскажи»

Цель: тренироваться в составлении предложений по опорным картинкам; закрепить правильное произношение звуков в самостоятельной фразе.

Ход игры: в центре цветка помещается картинка. «Перед нами, перед нами, перед нашими глазами… мальчик Рома (предлагается картинка в соответствии с определенной целью закрепления того или иного звука). Угадай (придумай), что делал (делает, будет делать) Рома (вчера, сегодня во дворе, завтра утром).

Вариант: придумай историю про Рому.

Результат коррекционной логопедической работы во многом зависит от заинтересованности родителей. Вовлечь их в активный коррекционный процесс помогают совместные игровые тренинги. Мы учимся играть в простые и сложные лингвистические игры. К сожалению, родители мало играют со своими детьми, и зачастую не знают, какие полезные словесные игры можно предложить ребенку. Поэтому мы практикуем игровые мероприятия с детьми и родителями. Они всегда проходят живо и интересно, помогают взрослым осознать сложности в речевом развитии детей, а также предлагают эффективные способы преодоления проблемы.

Лингвистические игры – это важный инструмент в арсенале учителя-логопеда. Они не только помогают решать речевые проблемы, но и способствуют гармоничному развитию ребенка, включая его в активное взаимодействие с окружающим миром. Лингвистические игры делают коррекционную работу более увлекательной и эффективной, раскрывая потенциал каждого ребенка.

Список использованных источников и литературы

1. Белобрыкина, О. А. Речь и общение / О. А. Белобрыкина. – Ярославль : «Академия развития», 1998.
2. Воробьева Л. В. Развивающие игры для дошкольников / Л. В. Воробьева. – Санкт-Петербург : Изд. дом «Литера», 2006.
3. Воробьева, Т. А., Крупенчук О. И. Мяч и речь / Т. А. Воробьева, О. И. Крупенчук. – Сантк-Петербург : Дельта, 2001.

4. Логопедические игры для дошкольников. – Москва : Издательство «Школа-Пресс», 2001.
5. Родари Дж. Грамматика фантазий / Дж. Родари. – Москва : Самокат, 2013.

Применение программы MyTestXPro на уроках профильного труда (Из опыта работы)

Лаптев Алексей Анатольевич,
учитель профильного труда
(столярное и слесарное дело),
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья № 50 г. Кирова»,
г. Киров, e-mail:lla36@mail.ru

Обучающиеся с ОВЗ (нарушение интеллекта) при изучении тем, связанных с оборудованием мастерских на уроках обобщения и систематизации знаний, при подготовке к экзамену по профильному труду, испытывают затруднения с запоминанием большого объёма информации, с трудом усваивают последовательность выполнения операций. Для облегчения понимания информации, для связи теории и практики мы применяем программу компьютерного тестирования MyTestXPro.

Программа состоит из трёх блоков. Первый блок написания тестов MyTestEditor(Pro). В этом разделе создаются сами тесты, происходит их настройка в зависимости от задач. Здесь же устанавливаются пароли доступа для редактирования и открытия программы для использования.

Второй блок MyTestServer(Pro) – для сохранения результатов тестирования и мониторинга учителем.

Третий блок MyTestStudent. предназначен для обучающихся, которые и проходят тест.

Отметим положительные моменты при работе с программой:

- предусмотрено несколько режимов тестирования. Чаще применяем обучающий режим при изучении и закреплении знаний, когда при неправильном ответе программа сигнализирует об ошибке. Ученик может

воспользоваться подсказкой и ответить правильно. Свободный режим позволяет выявить уровень усвоения материала и типичные ошибки.

- экономия времени на уроке. За короткое время удаётся проверить изученный материал у значительного количества учеников. Пройдя тест, ученик сразу видит свой результат. Отметку ставит программа, и нет сомнений в объективности полученного результата. Программу можно настроить так, что компьютер в мониторинге покажет, какие ответы дал ученик, какие из них правильные, и ответы, в которых была допущена ошибка.

- повторение и проверка материала в темпе, удобном ученику. При прохождении теста ученик читает вопрос, выбирает ответы, при этом работает индивидуально и в комфортном для себя темпе. В настройках можно задавать время как на обдумывание конкретного вопроса, так и на прохождение всего теста. Подведение итогов и выставление отметки происходит исходя из фактических ответов.

- прохождение теста можно задать различными вариантами, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика: одиночный выбор ответа из предложенных, множественный выбор из нескольких вариантов; деление на группы «истина» или «ложь»; указание порядка или последовательности каких- либо действий или явлений; сопоставление событий или явлений, ручной ввод числа; ручной ввод текста с соблюдением строчных и прописных букв; точка на изображении для работы с рисунками, картами, схемами; перестановка букв для отработки правописания сложных слов и терминов; заполнение пропусков как в словах, так и в тексте. Менее успешные ученики могут воспользоваться заданными вариантами правильных ответов.

- кроме того, программа позволяет настройки установить таким образом, что при повторном прохождении теста вопросы будут задаваться в случайном порядке, перемешиваясь. Также и с вариантами ответов. В каждом вопросе варианты ответов будут меняться местами. Ученику приходится запоминать правильные ответы, а не номера, под которыми они были в предыдущих вариантах прохождения теста. А применение настройки теста в «Обучающем режиме» позволяет сразу увидеть неправильный ответ и воспользоваться подсказкой.

- подсказки в ответах. В каждом заданном вопросе уже есть правильные варианты ответов. Ученику нужно только припомнить эти ответы, что также облегчает усвоение материала.

Актуальность. Современные ученики много времени проводят в компьютерных играх. Прохождение теста ими воспринимается тоже

как игра, пройдя которую, получают результат не бонусами и призами, а отметкой. При получении низкой отметки у них возникает естественное желание пройти уровень и получить более высокий балл – появляется дух состязания между прошедшими уровень на «3» и на «5».

Наряду с положительными моментами Программы тестирования можно отметить и отрицательные:

- у учителя много времени тратится на подготовку и написание теста, на поиск сопровождающих иллюстраций к теме и вопросам, но, отметим, что тест в дальнейшем используется многократно, легко корректируется под уровень класса.

- на уроках профильного труда основное время отводится на выработку практических умений и навыков. Как следствие, не всегда получается спланировать и прохождение теста, и практические упражнения. Требуется место для размещения в мастерской компьютера или ноутбука, а для более оперативного прохождения тестирования их должно быть несколько. Особенность обучающихся 5, 6 классов в том, что при работе с тестом они тратят много времени на поиск букв на клавиатуре, допускают орфографические ошибки, которые засчитываются программой как неправильные ответы.

- прохождение теста для учеников, плохо владеющих учебным материалом, превращается в «угадайку». При везении можно ответить на положительную отметку, не зная правильных ответов.

На сегодняшний день в «педагогической копилке» автора статьи около ста тестов: созданы тесты по всем основным учебным темам, по всем обучающим рабочим станкам как в столярной, так и в слесарной мастерских,тесты для подготовки к экзаменам «Столярное и слесарное дело» для 9-х и 11-х классов, тесты для проведения профильных олимпиад по предмету.

Применение тестов на уроках профильного труда повышает познавательную активность учащихся, способствует увеличению интенсивности урока, мотивирует обучающихся на положительный результат. Для поднятия личного «рейтинга», особенно ученики 5 и 6 классов, стараются пройти тест несколько раз, приходят повторно на переменах и даже после уроков, что также способствует развитию памяти, внимания, мыслительных операций.

Итоговая аттестация в 9-х и 11-х классах показала качественное усвоение учебного материала, в итоге – положительный результат работы: 99% выпускников в свидетельстве об образовании имеют отметку «Отлично» и «Хорошо» по профильному труду.

Использование инновационных технологий в развитии мышления у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Лебедева Наталья Евгеньевна,
учитель-дефектолог,
КОГБУ для детей-сирот
«ЦПД «Надежда» г. Кирова»,
г. Киров, e-mail: nadezhdadetdom@mail.ru

Важное место в деятельности каждого человека занимает мышление. Мыслительные операции являются важным инструментом познания человеком окружающей действительности. Именно благодаря развитию мышления дети становятся более самостоятельными, уверенными в себе и готовыми к взаимодействию с окружающим миром, могут решать сложные задачи в повседневной жизни.

В Центр «Надежда» поступают дети с нарушениями в физическом и психическом развитии. Для них характерна незрелость поведения и личности в целом, у многих плохо сформированы мыслительные операции, навыки интеллектуальной деятельности, наблюдается ограниченность знаний и представлений, повышенная склонность к инертности, недоразвитие всех психических процессов. Для решения этой проблемы необходим поиск новых методов, технологий и форм организации процесса воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Инновационные технологии прочно вошли в нашу жизнь, так как создают личностно ориентированную среду, обеспечивающую условия и возможности для формирования полноценного физического, психоэмоционального здоровья детей с ОВЗ, их социальной адаптации.

К инновационным технологиям относятся *игровые технологии*, базируясь на том, что в дошкольном возрасте игра – ведущая деятельность детей. Это одна из самых доступных и эффективных технологий. Она имеет тесную связь с другими технологиями. Цель её – создание мотивационной основы для формирования навыков и умений. Применение игровых технологий развивает у детей устойчивое внимание, память, воображение, логическое мышление, умение находить аналогии, сравнивать, сопоставлять и др. Такие технологии делают обучение ярким, интересным, создают благоприятный эмоциональный фон, с их помощью можно добиться более высоких результатов в работе с детьми с ОВЗ.

Одним из методов обучающего воздействия на ребенка, способом развития мыслительных операций является дидактическая игра. Процесс обучения в игре становится увлекательным, что для детей с ОВЗ, ментальными нарушениями очень важно.

Среди всего многообразия игр следует выделить новые, интересные игры, которые включаем на разных этапах занятия при развитии и коррекции всех психических процессов, в том числе и при развитии мыслительных процессов.

- Игра «Головоломка». Развивает мышление, мелкую моторику рук, зрительное восприятие, ориентировку на планшете. С помощью геометрической доски, фигурок разной величины, формы и цвета мы создаём плоские изображения, можем выложить буквы, цифры, другие предметы. Можно также создать свою неповторимую фигуру.
- Развивающая игра «Геоборд». Создана Марией Монтессори для развития математических способностей, мышления (анализ, синтез), пространственного воображения, мелкой моторики. Она помогает в игровой форме знакомить со сложными для ребенка с задержкой психического развития ментальными нарушениями понятиями, предметами.
- Логические блоки Дьенеша. Они помогают овладевать мыслительными операциями: сравнением, абстрагированием, классификацией, обобщением. Помогают осваивать пространственную ориентировку, представления о числах, геометрических фигурах. Блоки можно использовать для детей разного возраста, можно варьировать степень трудности задания.
- Квест-игры не только стимулируют поиск правильного ответа, логического решения поставленной задачи, но и создают положительную психологическую атмосферу, которая позволяет максимально раскрыться личности каждого ребёнка, вовлекают его в поисковую и коммуникативную деятельность. Игра может быть командной и индивидуальной. Например, «Защитники Отечества», где ребята закрепляли тему, посвященную 23 февраля. Также были проведены квест-игры «Новый год», «Зимующие птицы».
- Квест-игры используются при изучении разных лексических тем, при закреплении, обобщении материала. Такие игры включают различные логические головоломки, творческие задания, связанные одним сюжетом.
- Игры-викторины по различным лексическим темам, такие как «Сказки», «Животные жарких стран», «Животные холодных стран», «Дикие животные», «Профессии». Они не только развивают мышление,

его скорость, воображение, внимание, но и обогащают эмоциями, носят соревновательный характер. Имеют несколько уровней сложности в зависимости от возраста и возможностей ребёнка с ОВЗ.

Одним из видов инновационных технологий являются *инфомационно-коммуникативные технологии*, имеющие большое значение в развитии мыслительных процессов у ребенка с ОВЗ. Разработанные современные программы с использованием слайдов, анимации, презентаций положительно влияют на обучение: развивают память, логическое мышление, расширяют кругозор дошкольника. Ребята легко применяют полученные знания в игре. Благодаря моделированию коррекционно-развивающей среды удаётся повысить мотивацию детей с ОВЗ к коррекционным занятиям.

Использование мультимедийных презентаций обеспечивает максимальную наглядность, что очень важно для наших воспитанников. В мультимедийную презентацию органично вписываются игры, например, «Четвертый лишний», «Найди отличия», «Чего не хватает», «Угадай предмет», «Кому что нужно», «Нелепицы» и др., что позволяет стимулировать познавательный интерес ребенка. Презентации пластичны, дети имеют возможность не только увидеть картинку, движение различных объектов, но и услышать звуковое сопровождение. При этом задействуются различные каналы восприятия, заработает целая группа анализаторов, что позволит быстро заложить информацию в память ребенка.

В нашем Центре «Надежда» разработаны мультимедийные презентации по многим лексическим темам, которые успешно используются на разных этапах занятий с детьми с ОВЗ.

Нейропсихологическая коррекция – инновационная технология, которую мы успешно внедряем в нашу работу с детьми с ОВЗ. Используется для повышения эффективности коррекционного процесса. Задачами данной технологии является развитие межполушарного взаимодействия, мышления, памяти, внимания, мелкой моторики, синхронной работы полушарий.

Мы применяем элементы этой технологии. Важной частью коррекционных занятий является использование нейроупражнений, которые необходимы для развития всех компонентов мышления. Вот некоторые из них: «Двойной рисунок», «Горизонтальная восьмерка», «Лезгинка», «Кулак-ребро-ладонь» и др.

Также мы используем различные нейродорожки по всем лексическим темам, межполушарные искалки с камешками марблс, магнит-

ными монетками, «звуковые тропинки», межполушарные доски. Эти упражнения отлично стимулируют развитие познавательных процессов, мышление, внимание, речь. Наши ребята всегда с большим интересом выполняют эти задания.

Современный вид инновационных технологий – это проектная деятельность, которая широко используется в нашей работе с детьми с ОВЗ. В рамках проекта организуется и проводится большая работа с детьми по познавательному развитию, в которой используются различные инновационные технологии, осуществляется интегрирование задач.

Это проведение различных дидактических и коррекционно-развивающих игр, экспериментальной и продуктивной деятельности, создание и обсуждение проблемных ситуаций, конкурсы, КВН. Над разработкой проектов трудятся педагоги вместе с детьми, работают над определенной проблемой, в результате которой дети получают ответы на поставленные вопросы, приобретают знания в процессе исследовательской деятельности. Данная работа позволяет обогащать знания дошкольников, развивать мыслительные процессы, внимание, память, повышать познавательный интерес и желание участвовать в практической деятельности.

Таким образом, применение современных инновационных технологий даёт возможность повысить качественный уровень коррекционно-развивающего процесса, улучшить эффективность образовательной деятельности с детьми с ОВЗ. Это создаёт благоприятные условия для личностного развития каждого ребенка и коррекции недостатков речи, психических процессов, в том числе и мышления, таких его компонентов, как сравнение, анализ, синтез, обобщение, суждение, понятие.

Список использованных источников и литературы

1. Андерсен, Б. Мультимедиа в образовании / Б. Андерсен, В. Д. Бриик. – Москва : Дрофа, 2007.
2. Волкова, Т. Особенности профессии педагога в условиях инклюзивного процесса в образовании (электронный ресурс) / Т. А. Волкова // Концепт. – 2014. – Современные научные исследования. Выпуск 2.
3. Касаткина, Е. И. Игровые технологии в образовательном процессе в ДОУ. / Е. И. Касаткина // Управление ДОУ. – 2012. – №5;
4. Праведникова, И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения, Изд. «АЙРИС-пресс», 2017.

Использование инновационных здоровьесберегающих технологий «Биоэнергопластика» и «Аквагимнастика» в коррекционной работе с детьми с ОВЗ

Лиховцова Татьяна Ивановна,
воспитатель группы
компенсирующей направленности,
Тимофеева Юлия Анатольевна,
учитель-логопед, учитель-дефектолог,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение «Детский сад «Светлячок»
общеразвивающего вида п. Чернянка Белгородской области»,
п. Чернянка, Белгородской области,
e-mail: yulia.timofeeva.78@mail.ru,
e-mail: yulia.timofeeva.78@mail.ru

В настоящее время важнейшей проблемой дошкольного детства является увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями. Самый распространенный недостаток речи у детей – искажение звукопроизношения. Именно поэтому для формирования необходимых и полноценных артикуляционных укладов, а также различных мышц речевого аппарата ежедневно в группе компенсирующей направленности проводится артикуляционная гимнастика [1].

Главное требование к её выполнению – систематичность и регулярность. Однако, как показывает практика, ежедневные занятия гимнастикой снижают интерес детей к этому процессу, что приводит к уменьшению эффективности выполнения артикуляционных упражнений.

Отсюда вытекает проблема: традиционные методы устранения трудностей в звукопроизношении не имеют эффективной коррекционной направленности. В связи с этим в процессе решения задач по корректировке недостатков звукопроизношения у детей группы компенсирующей направленности, в первую очередь, обращаем внимание на выбор форм, методов, приемов современных технологий, а также опираемся на их эффективность в практической деятельности. Как показывает практика, эффективное влияние на развитие речи детей с ОВЗ оказывают инновационные здоровьесберегающие технологии – биоэнергопластика и аквагимнастика.

Что такое биоэнергопластика и аквагимнастика?

Биоэнергопластика включает в себя три базовых понятия: «био» – человек как биологический объект; «энергия» – сила, необходимая для выполнения определенных действий; «пластика» – плавные движения тела, рук, которые характеризуется непрерывностью, энергетической наполненностью, эмоциональной выразительностью [2].

Таким образом, биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки.

Аквагимнастика – это пальчиковые игры и упражнения в воде с проговариванием стихов и потешек с движениями, рассказывание сказок при помощи пальцев и различных мелких игрушек, подручного материала.

Цель использования биоэнергопластики и аквагимнастики – коррекция звукопроизношения и развитие мелкой моторики у детей группы компенсирующей направленности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи использования биоэнергопластики и аквагимнастики:

- учить детей правильно выполнять артикуляционные упражнения, контролировать свои действия, применяя элементы биоэнергопластики и аквагимнастики;

- формировать представления детей об органах речи, их назначении, отрабатывать правильное звукопроизношение;

- развивать у детей артикуляционный аппарат, мелкую моторику рук, память, произвольное внимание, воображение, творческую активность, коммуникативные навыки в системе общения «ребенок – взрослый»;

- воспитывать у детей интерес к артикуляционной гимнастике, потребность в артикуляционной гимнастике в условиях детского сада и дома.

Особенность работы с применением биоэнергопластики и аквагимнастики заключается в том, что артикуляционные упражнения выполняются по стандартным методикам; к артикуляционным упражнениям присоединяется рука; в упражнениях применяются игровые персонажи, счёт, музыка, стихи, бассейн с водой.

Внедрение здоровьесберегающих технологий биоэнергопластики и аквагимнастики в группе компенсирующей направленности МБДОУ «Светлячок» осуществлялось в течение трех лет. Эти технологии использовались как на индивидуальных, подгрупповых занятиях, так и на фронтальных занятиях. Для осуществления работы по технологиям биоэнергопластика и аквагимнастика учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом и воспитателями группы

компенсирующей направленности был разработан перспективный план работы и методические пособия. Методические пособия включают в себя комплексы артикуляционных, пальчиковых гимнастик, дидактические игры и упражнения, подбор сказок.

При проведении упражнений с использованием биоэнергопластики и аквагимнастики соблюдались следующие принципы:

- плавность, раскрепощенность;
- синхронность и точность;
- правильный темп, заданный ритм;
- постепенное усложнение.

Внедрение системы упражнений осуществлялось поэтапно. Продолжительность каждого этапа может изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей детей.

На первом (диагностическом) этапе проводилось обследование строения и подвижности органов артикуляционного аппарата детей, общей и мелкой моторики, мыслительных и психических процессов. Также дети знакомились со свойствами воды. Для занятий артикуляционной гимнастикой были изготовлены перчатки разного цвета и игровые персонажи: Гонзики, Лягушка-Говорушка и Веселый Язычок. Они вместе с детьми делали артикуляционную гимнастику, наблюдали за успехами детей, подбадривали их, давали советы и рекомендации.

На втором (подготовительном) этапе выполнялись артикуляционные упражнения для губ, языка и челюсти по стандартной методике, которые совмещались с упражнениями для развития мелкой моторики рук в воде.

Третий этап работы – основной. На данном этапе происходило разучивание основных упражнений биоэнергопластики и аквагимнастики. Сопровождались эти упражнения движениями рук в воде по подражанию и инструкции. При выполнении таких упражнений, как «Качели», «Часики», «Лошадка», «Вкусное варенье» и др., использовались стихи, музыка, счет.

На четвертом (заключительном) этапе дети автоматизировали полученные навыки, выполняли артикуляционные упражнения, используя дидактические пособия, игрушки, бассейн с водой.

Таким образом, здоровьесберегающие техгологии биоэнергопластика и аквагимнастика, на наш взгляд, активизируют и развивают внимание, мышление, чувство ритма, мелкую моторику, ориентировку в пространстве, способствуют коррекции звукопроизношения, фонематических процессов.

Применение данных технологий вызывает у детей интерес к выполнению упражнений, развивает и укрепляет мышцы артикуляционно-

го аппарата, а это значительно облегчает постановку и автоматизацию звуков в речи [3]. Биоэнергопластика и аквагимнастика позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья раскрепоститься, проявить активность и самостоятельность.

Список использованных источников и литературы

1. Бушлякова, Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой / Р. Г. Бушлякова. – Москва : «Издательство Детство-Пресс», 2011.
2. Дудьев, В. П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи / В. П. Дудьев. – // Дефектология. 1999. N 4.
3. Новиковская, О. А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях : Практическое пособие для педагогов и родителей / О. А. Новиковская. – СПб.: КОРОНА принт, 2015.
4. Савина, Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников / Л. П. Савина. – Москва : АСТ, 2019.
5. Зайцева, И. Ю. Влияние занятий биоэнергопластики на речевое развитие дошкольников / И. Ю.Зайцева. – Москва : Эксмо, 2019.
6. Новотворцева, Н. В. Развитие речи детей / Н. В. Новотворцева. – Ярославль : Академия развития, 2018.

Центр игровой поддержки развития как ресурс в работе с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья

Мышкина Ольга Александровна,
старший воспитатель,
Решетникова Ольга Юрьевна,
учитель-логопед,
Тимошкина Светлана Евгеньевна,
учитель-дефектолог,
Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение
детский сад комбинированного вида №2 «Светлячок»,
г. Вятские Поляны, Кировская область, e-mail: olyaov.21.ru@mail.ru

Современное образование находится на новом этапе развития и ориентировано на детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, на их потребности, на создание в дошкольных уч-

реждениях условий, обеспечивающих всестороннее развитие личности, что является одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Решение данной задачи становится возможным во многом при условии создания единого образовательного пространства, способствующего познанию окружающего мира, стимуляции речевого и умственного развития дошкольников через игру и игровую деятельность; пространства, в котором ребенок является полноправным участником образовательного процесса.

В нашем детском саду функционирует 8 групп, две из них – группы комбинированной направленности, которые посещают 20 детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги в своей работе столкнулись с рядом проблем:

- отсутствие достаточной самостоятельности у детей из-за гиперопеки родителей;

- недостаточно развиты игровые навыки, навыки общения со сверстниками и взрослыми;

- дети предоставлены сами себе (смотрят телевизор, играют на планшете или телефоне и т.д.);

- дети не умеют общаться со сверстниками и взрослыми;

- дети не выполняют предложенные инструкции.

Таким образом, перед педагогами встал вопрос о необходимости разработки модели взаимодействия с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского сада комбинированного вида для эффективной организации образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода, **где** педагог и воспитанники смогут включаться в единое образовательное пространство.

Так возникла идея разработки проекта «Создание модели взаимодействия с дошкольниками на базе Центра игровой поддержки развития в условиях детского сада комбинированного вида», целью которого является разработка и реализация модели взаимодействия с дошкольниками в образовательном процессе детского сада на базе Центра игровой поддержки развития.

Задачи:

Для детей

- Обучающая: научить соблюдать правила игрового взаимодействия со взрослыми и сверстниками, выражая свои игровые предпочтения.

- Развивающая: развитие коммуникативной, личностной, эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов.

- Воспитывающая: воспитание уважительного отношения к сверстникам, взрослым, окружающему миру.

Для родителей: включение родителей в совместную деятельность с воспитателями и специалистами, повышение родительской компетентности в воспитании детей с ОВЗ.

Для педагогов:

- поиск эффективных форм взаимодействия участников образовательных отношений на основе личностно-ориентированного подхода;

- обогащение предметно-пространственной среды для создания комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития личности ребенка.

С февраля 2024 года детский сад является региональной инновационной площадкой Института развития Кировской области, в рамках которой коллективом успешно реализуется данный проект.

Одним из условий реализации проекта стало оборудование специального пространства для игрового взаимодействия с детьми.

Прежде чем войти в региональную инновационную площадку с целью расширения образовательных услуг в детском саду, повышения конкурентоспособности, в пустующем помещении одной из групп мы решили организовать «Центр игровой поддержки развития».

Творческой группой педагогов был разработан и представлен на окружном конкурсе «Красивая школа -2023» социальный проект «Центр игровой поддержки развития как ресурс в работе с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья».

Участниками данного проекта явились сотрудники детского сада, родители (законные представители) воспитанников, педагоги, а также наши активные партнеры: школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Вятские Поляны, Межрайонный комплексный центр социального обслуживания населения в Вятскополянском районе, городская детская библиотека.

Сам Центр был организован в пустующем помещении одной из групп, и цель его создания заключалась в организации игрового взаимодействия с воспитанниками с ОВЗ на основе личностно-ориентированного подхода.

Специально созданное пространство с сухим бассейном, горкой для развития общей координации педагоги пополнили разнообразным наглядным материалом, оборудованием, дидактическими играми, многие из которых изготовили своими руками. Кроме того, разработали тематические планы работы, картотеки различных игр, сюжеты игр-путешествий и игровых сеансов.

В ходе реализации проекта педагоги заметили, что при выполнении некоторых заданий за столом или на полу у детей трудности не возникают, но при выполнении этих же заданий стоя дети не могут их выполнить, возникает скованность, боязнь, дезориентировка в пространстве.

У педагогов возникла идея – создать в Центре интерактивное развивающее пространство, где будут задействованы стены, пол и потолок, где ребенок сможет выполнять задания в вертикальном, горизонтальном положениях, стоя или сидя.

Для обогащения пространства были оформлены и стали использоваться в работе:

- на полу: предметные коврики, тактильные и нейродорожки. Они могут применяться как элемент занятия или как самостоятельное задание.

- на потолке: световые эффекты – изображение звездного неба; использование фонарика – слежение глазами за движением луча фонарика (гимнастика для глаз), угадывание изображения;

- на стенах: многофункциональные панно «Времена года» и «Лесная школа».

Панно изготовлены из разного материала (липучки, магниты, кнопки, пуговицы, дерево, фетр, цветной картон и др.)

Занятия с детьми проводятся в соответствии с темой недели по расписанию специалистов, которые в конце недели организуют итоговое мероприятие (занятие, развлечение, самостоятельную деятельность и др.)

Педагоги постоянно обогащают развивающую предметно-пространственную среду Центра в соответствии с потребностями детей, актуальных задач их развития.

Используя Центр игровой поддержки развития как ресурс в работе с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья, педагоги и специалисты находятся в постоянном поиске новых форм, методов и приемов работы с ними. Это позволяет учить детей взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, адаптироваться в новой игровой среде и способствует их всестороннему развитию.

Список использованных источников и литературы

1. Бейлина, А. Игры и игровые средства // Дошкольное воспитание / А. Бейлина. – 1995.– №3.–С.16–19.

2. Жичкина, А. Значимость игры в развитии человека // Дошкольное воспитание / А. Жичкина. – 2002.–№4.–С.2–6.
3. Панова, Е.Н. Дидактические игры-занятия в ДОУ : Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Е. Н. Панова. – Воронеж : Учитель,2006.–394 с.

От трудностей к успехам: инновационные подходы к развитию учебной мотивации у обучающихся с ЗПР в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу

Оралова Елена Владимировна,
преподаватель кафедры инклюзивного образования,
Валуйская Елена Анатольевна,
методист кафедры инклюзивного образования,
Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Кировской области»
г. Киров,
e-mail: korrekped@kirovipk.ru

Переход из начальной школы в основную – переломный момент в жизни любого ребенка, а для обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) этот переход может быть особенно сложным. К тому же данное время совпадает с промежуточным этапом от детства к подростковому возрасту, что вносит свои особенности в личностное и психофизиологическое развитие обучающегося с ЗПР. В этот период происходят значительные изменения в когнитивной сфере, эмоциональной регуляции и социальной адаптации. Дети с ЗПР могут испытывать трудности с привыканием к новым требованиям и условиям обучения, что проявляется в снижении успеваемости, поведенческих проблемах и эмоциональном дискомфорте.

Смена педагогического состава, увеличение объема и сложности учебного материала, необходимость освоения новых форм работы – все это создает дополнительную нагрузку на психику ребенка.

Сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся, могут привести к снижению интереса к учебе, а также к формированию негативного отношения к школе в целом.

Основным составляющим учебной мотивации является учебный мотив. В исследованиях В.А. Грековой, А.К. Марковой учебный мотив рассматривается как внутреннее побуждение личности к учению, определяющее направленность, активность и характер учебной деятельности. Он отражает потребность в знаниях, стремление к саморазвитию и осознание значимости обучения для достижения личных и профессиональных целей [*Образно-символические задания*. В их основе лежит рисование нравственно-абстрактных понятий, таких как «добро», «зло», «счастье», а также изображение ребенком эмоциональных состояний и чувств, например, «радость», «страх» и др.

Упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции – это задания, основанные на принципе проекции: «волшебные пятна», «рисование по точкам».

Игры-упражнения с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, мелками, пластилином и др.) могут стать рисованием пальцами, экспериментированием с цветом, пластилином, тестом (создание простейших форм, их уничтожение).

Предлагаемые виды деятельности решают двойную задачу: во-первых, при работе с красками и бумагой развиваются мелкие мышцы руки ребенка, занятого полезным художественным творчеством; во-вторых, при изготовлении поделок дети задают вопросы педагогу, друг другу, в результате активизируется словарный запас.

Каждая тема, каждая техника сопровождается мультимедийной презентацией. Мультимедиа предполагает одновременное использование различных форм представления информации: аудио- и видеоизображений, анимации текста.

Компьютер можно использовать для демонстрации рисунков, соотнесения зрительного образа на экране и слова, показа этапов работы. Создание слайд- фильмов и презентаций по силам большинству педагогов, так как не требует углубленных знаний компьютерных технологий. Мы создаём фильм или презентацию, учитывая особенности своих воспитанников, цели и задачи, поставленные на конкретном занятии. Подобные компьютерные продукты, как правило, вызывают интерес у детей. А если есть интерес, то возникает желание заниматься.

Таким образом, современные психолого-педагогические исследования показывают, что изобразительная деятельность являет-

ся важным фактором развития личности ребенка. Нетрадиционные техники рисования предоставляют большие возможности для умственного, эмоционально-эстетического, волевого развития, совершенствования всех психических функций детей, осуществления коррекции двигательных навыков, пространственной ориентации и т.д.

В ходе работы мы заметили, что освоение новых способов рисования способствуют проявлению интереса к результату. Дети узнают, что рисовать можно не только красками и карандашами, свечой, восковыми мелками, клеем, но и руками, подручными средствами (нитками, трубочками). Создавая изображение с помощью выдувания красок, (кляксография с трубочкой), дети укрепляют мышцы губ (своеобразная дыхательная гимнастика).

Воспитанники часто копируют образец, предъявляемый им. Нетрадиционные техники изображения не позволяют этого сделать, что дает толчок к развитию воображения, творчества, самостоятельности, проявлению индивидуальности.

Нетрадиционные техники – это толчок к развитию творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражению индивидуальности. Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, дети учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы образ получился выразительным. Рисование с использованием нетрадиционных техник рисования не утомляет ребят, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведённого на выполнение задания.

Список использованных источников и литературы

1. Вальдес Одриосола, М. С. Арттерапия в работе с подростками : психотерапевтические виды художественной деятельности / М. С. Вальдес Ольдриосола. – Москва : Владос, 2010. – 63 с.
2. Горошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школеVIIIвида : Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / И. А. Горошенков. – Москва : издательский центр «Академия», 2002.
3. Казакова, Р. Г. Занятия по рисованию с дошкольниками / Р. Г. Казакова. – Москва : Творческий центр «Сфера», 2008.

Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческих способностей учащихся

Никулина Ольга Николаевна,
воспитатель КОГОБУ ШИОВЗ
пгт. Кумены Кировской области,
e-mail:Olganikulina488@gmail.com

Актуальность данной темы обусловлена качественными изменениями в обществе. Жизнь в современной России в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее и требует от человека не шаблонных, обычных действий, а подвижности, гибкости мышления, нетрадиционного (латерального) мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению различных повседневных проблем.

В современный мир внедряется большое количество инноваций. Это показатель того, что активизировать процесс получения и приобретения знаний можно при использовании новых нетрадиционных средств. Считается, что именно та стратегия учителя наиболее удачна, при которой учебно-познавательная атмосфера создается при использовании новых технологий обучения. Таковым можно считать и нетрадиционное рисование.

Применение нетрадиционных техник рисования на занятиях изобразительного искусства дает возможность детям раскрыть свои представления о рисовании, а также создает условия для творческого самовыражения ученика. Техники способствуют проявлению фантазии и творческого мышления, развитию воображения и чувства прекрасного в созданном рисунке.

Целью применения данной технологии является развитие у детей интеллектуальных и творческих способностей, фантазии, воображения; освоение умения выражать восприятие окружающего мира с помощью нетрадиционных техник рисования; формирование уверенности в себе, в своих возможностях.

В соответствии с целями ставятся *задачи*:

- развивать творческие способности детей;

- формировать устойчивый интерес к художественной деятельности;

- знакомить детей с различными видами изобразительной деятельности, с многообразием художественных материалов и приемами работы с ними;

- закреплять приобретенные умения и навыки путём показа детям широких возможностей их применения;

- воспитывать эстетический вкус, прививать навыки работы в группе, поощрять доброжелательное отношение друг к другу.

Творческая деятельность играет важную роль в жизни детей. Творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся ребёнку непреодолимыми. Свои знания, умения, чувства и эмоции ребенку легче выразить с помощью зрительных образов, чем вербально.

В нашей работе с детьми мы применяем *нетрадиционные способы рисования*, используем новые виды материалов, что позволяет развивать фантазию, творческое мышление, воображение и чувство прекрасного в созданном рисунке. Новый материал представляется как увлекательный, игровой, как сказка с выходом на деятельность. Различные манипуляции с красками, материалами, необычные техники помогают ребенку преодолеть страх перед чистым листом, помогают удовлетворить его любопытство и преодолеть такие качества, как боязнь показаться смешным, неумелым, непонятным. Рисование необычными материалами, оригинальными техниками позволяет детям с ограниченными возможностями ощутить яркие положительные эмоции, так как напоминают игру.

Часто у детей отмечается низкий уровень технических навыков рисования: слабый нажим на карандаш, неравномерное закрашивание, выход за границы контура, редко проявляются фантазии, отсутствует живость воображения, лёгкость при возникновении образов. А работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию рисуночной деятельности, вызывает радостное настроение у детей, снимает страх перед краской, боязнь не справиться с процессом рисования.

Применяя и комбинируя разные техники изображения в одном рисунке, дети учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился наиболее выразительным. Затем они анализируют, сравнивают свои рисунки, учатся высказывать собственное мнение, у них появляется желание

в следующий раз сделать свой рисунок более интересным, проявляется фантазия.

Одно из главных *достоинств* применения нетрадиционных техник заключаются в том, что результат изобразительной деятельности ребенка не может быть отрицательным, вне зависимости от его творческих способностей. Ведь работа каждого ребенка получается яркой, индивидуальной и неповторимой, что вызывает у детей чувство радости, гордости, уверенности в своих силах и дальнейшего желания творить.

Вместе с тем отметим *трудности*, возникающие при применении нетрадиционных техник рисования:

- планирование и построение системы занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- подбор оборудования и материалов;
- применение методов и приемов работы с детьми, исходя из их индивидуальных особенностей.

Обучение с помощью нетрадиционных техник рисования происходит по *направлениям*:

- от рисования отдельных предметов к рисованию сюжетных эпизодов и далее к сюжетному рисованию;
- от применения наиболее простых видов нетрадиционной техники изображения к более сложным;
- от использования метода подражания к самостоятельному выполнению замысла;
- от применения в рисунке одного вида техники к использованию смешанных техник изображения;
- от индивидуальной работы к коллективному изображению предметов, сюжетов нетрадиционной техники рисования.

Результаты применения нетрадиционной техники рисования:

-повышение уровня развития творческих способностей детей;
- овладение методами самообразования;
- развитие навыков исследовательской деятельности;
- развитие креативных способностей;
- повышение культуры общения в процессе учебной деятельности;
- повышение мотивации к учению;
- пробуждение в детях интереса к познанию и применению в работе новых техник нетрадиционного рисования.

Нетрадиционная техника рисования помогает детям почувство-

вать себя свободными, раскрепоститься, увидеть и передать на бумаге то, что обычными способами и материалами сделать трудно.

Нетрадиционные способы рисования:

Пальчиковая живопись (краска наносится пальцем, ладошкой).

Отпечатывание.

Точечный узор.

Пластинография.

Кляксография.

Восковые мелки и акварель.

Граттаж.

Набрызг.

Аппликация, коллаж.

Начинать знакомить детей с нетрадиционными техниками рекомендуется *с рисования пальчиками* – это самый простой способ получения изображения. Детям легче контролировать движения собственного пальчика, чем карандаша или кисточки. Этот способ рисования обеспечивает детям свободу действий.

Ребенок опускает в гуашь пальчик, вынимает его и наносит им точки, пятнышки на бумагу. Работу начинаем, выбирая один цвет: даём возможность изобразить разные движения, оставить разные отпечатки.

Стараемся показать различные приемы рисования пальчиками: просто ставить следы-отпечатки, сравнивать отпечатки от разных пальчиков (например, сделать мизинчиком капельки дождика и большим пальчиком изобразить ягодки винограда), проводить пальчиком линию (ручеек или дождик).

Затем учим детей рисовать обеими руками. Здесь также возможны варианты: использовать поочередно обе руки или рисовать ими одновременно, обмакнув несколько пальцев (каждый в свой цвет) и рисуя ими синхронно, что способствует развитию координации.

Далее показываем, как рисовать ладошкой. Детям очень нравится этот способ рисования. Ребенок опускает ладонь в краску и оставляет ей отпечаток на бумаге. Для развития воображения предлагаем детям отпечатать ладошку, затем внимательно рассмотреть рисунок и подумать, на что это похоже, как рисунок можно преобразовать, изменить, добавив недостающие детали, и создать новый образ. Дети рисуют с большим интересом, проявляют фантазию. В ладошке они увидели дерево, петуха, дракона.

Очень интересно рисовать отпечатками листьев. Гуляя с деть-

ми по территории школы, мы собираем листья с разных деревьев, отличающиеся по форме, размеру и окраске и засушиваем их для дальнейшего использования в работе. Ребенок раскрашивает листок дерева красками разных цветов, затем прикладывает его к бумаге окрашенной стороной для получения отпечатка. Каждый раз берется новый листок. Черешки у листьев можно дорисовать кистью.

Игры с кляксами (*кляксография*) способствуют развитию воображения.

Ребенок черпает гуашь пластиковой ложкой и выливает на бумагу. В результате получаются пятна в произвольном порядке. Затем лист накрывается другим листом и прижимается. Дети рассматривают изображение, определяют, на что оно похоже, и дорисовывают недостающие детали.

Добавляем ещё большую яркую кляксу, берём трубочку для коктейля и осторожно дуем на каплю, которая бежит вверх, оставляя за собой след. Можно сделать ещё одну кляксу, но другого цвета, чтобы встретились эти кляксы. Вопрос детям: «Подумайте, на что похожи их следы?»

Восковые мелки и акварель. Ребенок рисует восковыми мелками на белой бумаге, затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок мелками остается незакрашенным. Эту технику рисования используют для создания нужного общего тона или заднего плана рисунка, например, неба, песка, воды и др.

Граттаж – способ выполнения рисунка путем процарапывания острым предметом. Плотный лист бумаги натирается свечой, по восковому слою наносится гуашь, в которую добавлено несколько капель жидкого мыла. Предварительно поверхность листа можно покрыть гуашью одного цвета или нанести пятна краски ярких цветов без просвета, тогда изображение будет цветным. Когда основа высохнет, заостренной палочкой рисунок процарапывается до слоя краски. Работа на необычной поверхности вызывает у детей интерес к такому нетрадиционному способу изображения.

Набрызг – этот способ можно использовать для рисования падающего снега, для тонирования листа и др. Краски нужного цвета разводят в блюдечке с водой, обмакивают в краску зубную щетку или жесткую кисть. Направляют щетку на лист бумаги, резко проводят по ней карандашом (палочкой) по направлению к себе, в этом случае краска будет брызгать на бумагу, а не на одежду.

Каждый из перечисленных выше приемов может быть исполь-

зован как отдельно, так и вместе. Их можно объединить с любой другой техникой рисования.

Предметно-тематические задания («Моя семья», «Я дома» и др.) связаны с изображением человека и окружающих их предметов.

Образно-символические задания. В их основе лежит рисование нравственно-абстрактных понятий, таких как «добро», «зло», «счастье», а также изображение ребенком эмоциональных состояний и чувств, например, «радость», «страх» и др.

Упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции – это задания, основанные на принципе проекции: «волшебные пятна», «рисование по точкам».

Игры-упражнения с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, мелками, пластилином и др.) могут стать рисованием пальцами, экспериментированием с цветом, пластилином, тестом (создание простейших форм, их уничтожение).

Предлагаемые виды деятельности решают двойную задачу: во-первых, при работе с красками и бумагой развиваются мелкие мышцы руки ребенка, занятого полезным художественным творчеством; во-вторых, при изготовлении поделок дети задают вопросы педагогу, друг другу, в результате активизируется словарный запас.

Каждая тема, каждая техника сопровождается мультимедийной презентацией. Мультимедиа предполагает одновременное использование различных форм представления информации: аудио- и видеоизображений, анимации текста.

Компьютер можно использовать для демонстрации рисунков, соотнесения зрительного образа на экране и слова, показа этапов работы. Создание слайд- фильмов и презентаций по силам большинству педагогов, так как не требует углубленных знаний компьютерных технологий. Мы создаём фильм или презентацию, учитывая особенности своих воспитанников, цели и задачи, поставленные на конкретном занятии. Подобные компьютерные продукты, как правило, вызывают интерес у детей. А если есть интерес, то возникает желание заниматься.

Таким образом, современные психолого-педагогические исследования показывают, что изобразительная деятельность является важным фактором развития личности ребенка. Нетрадиционные техники рисования предоставляют большие возможности для умственного, эмоционально-эстетического, волевого развития, со-

вершенствования всех психических функций детей, осуществления коррекции двигательных навыков, пространственной ориентации и т.д.

В ходе работы мы заметили, что освоение новых способов рисования способствуют проявлению интереса к результату. Дети узнают, что рисовать можно не только красками и карандашами, свечой, восковыми мелками, клеем, но и руками, подручными средствами (нитками, трубочками). Создавая изображение с помощью выдувания красок, (кляксография с трубочкой), дети укрепляют мышцы губ (своеобразная дыхательная гимнастика).

Воспитанники часто копируют образец, предъявляемый им. Нетрадиционные техники изображения не позволяют этого сделать, что дает толчок к развитию воображения, творчества, самостоятельности, проявлению индивидуальности.

Нетрадиционные техники – это толчок к развитию творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражению индивидуальности. Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, дети учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы образ получился выразительным. Рисование с использованием нетрадиционных техник рисования не утомляет ребят, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведённого на выполнение задания.

Список использованных источников и литературы

1. \Вальдес Одриосола, М. С. Арттерапия в работе с подростками : психотерапевтические виды художественной деятельности / М. С. Вальдес Ольдриосола. – Москва : Владос, 2010. – 63 с.
2. Горошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школеVIIIвида : Учеб. пособие для студ. высш.пед.учеб. заведений / И. А. Горошенков. – Москва : издательский центр «Академия», 2002.
3. Казакова, Р. Г. Занятия по рисованию с дошкольниками / Р. Г. Казакова. – Москва : Творческий центр «Сфера», 2008.

Применение коррекционно-педагогических технологий в профориентационной работе с обучающимися с тяжелыми и множественными нарушениями развития на уроках домоводства

Петухова Надежда Евгеньевна,
учитель,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья № 13 г. Кирова»,
г. Киров,
e-mail: petuhova.nadinka@mail.ru

Современные подходы к реформированию образовательной системы в России акцентируют внимание на важности создания условий для успешной интеграции детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) в общество. В рамках адаптированных основных общеобразовательных программ одной из ключевых задач является помощь в социализации таких детей [4].

Проблема социализации данной категории обучающихся становится особенно актуальной, поскольку многие из них испытывают сложности в осознании своей роли в обществе и в выборе жизненного пути.

Развитие трудовых умений у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития является ключевым аспектом их образовательного процесса. Овладение элементарной культурой труда не только способствует формированию необходимых навыков, но и играет важную роль в социализации и интеграции детей в общество [1].

Развитие трудовых умений включает в себя несколько ключевых компонентов.

Во-первых, это понимание цели своих действий. Дети должны осознавать, зачем они выполняют ту или иную задачу, что помогает им лучше организовывать свои действия.

Во-вторых, правильный отбор материалов и инструментов – это навык, который требует от детей способности анализировать ситуацию и принимать обоснованные решения.

В-третьих, умение пользоваться выбранными инструментами и осуществлять действия в определенной последовательности является важным аспектом трудовой подготовки [3].

Трудовая подготовка для обучающихся с ТМНР имеет особое значение, так как она помогает им не только развивать практические навыки, но и формировать социальные связи, улучшать коммуникацию и повышать качество жизни. В отличие от нормотипичных детей, для которых трудовые навыки являются частью общего образовательного процесса, для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития трудовая подготовка приобретает особое значение. Она способствует формированию практических навыков, которые могут быть использованы такими детьми в будущем для получения посильной работы в обществе, участия в различных социальных проектах, посильного участия в работе по дому. Это не только поможет им стать более независимыми, но и откроет новые горизонты для развития [2].

В нашем классе обучаются дети с тяжелыми множественными нарушениями развития в возрасте от 14 до 19 лет, которые имеют выраженные нарушения как биологической, так и социальной природы. У большинства детей в классе наблюдаются значительные интеллектуальные нарушения, которые проявляются в искажении процессов познания, таких как восприятие, внимание и память. Разнообразные нарушения действуют не изолированно, а в комплексе, создавая сложные сочетания проблем.

Учебный предмет «Домоводство» позволяет осуществить трудовую подготовку обучающихся с ТМНР в условиях организации урочной деятельности [5].

В рамках программы по профориентации на уроках «Домоводства» обучающиеся с ТМНР получают уникальную возможность погрузиться в мир профессий, доступный для их понимания. Такие занятия помогают им не только знакомиться с сущностью профессиональной деятельности, но и развивать навыки, необходимые для определения соответствия своих знаний и умений требованиям современного рынка труда.

Учебная программа «Домоводство», предполагает работу по профориентации, уровень которой зависит от класса и от психофизического состояния обучающихся. Изучение конкретного раздела или темы в рамках образовательной программы всегда имеет глубокую связь с профессиональной деятельностью. Это связано с тем, что теоретические знания и практические навыки, полученные в процессе обучения, служат основой для практического применения в реальной жизни [5].

Рассмотрим разделы программы предмета «Домоводства»: «Обращение с кухонным инвентарем», «Приготовление пищи»», «Уборка помещений и территории». Каждый раздел начинаем со знакомства с профессиями: «Повар», «Мойщик посуды», «Уборщик служебных по-

мещений», «Дворник». Детям даётся минимальное количество информации, но с многократным повторением материала с опорой на наглядность и с применением полученных знаний на практике.

Во время знакомства с профессиями на уроке применяем технологию уровневой дифференциации, способствующую успешному овладению обучающимися трудовых навыков [2]. Внедрение данной технологии позволяет создать условия для развития каждого ученика с учётом его индивидуальных образовательных потребностей, что достигается посредством дифференциации заданий, темпа обучения и форм контроля, способствует повышению мотивации и заинтересованности в учебном процессе. Данную технологию применяем на каждом уроке учебного предмета, так как все обучающиеся класса с различными нарушениями развития.

Рассмотрим тему «Уборка территории. Сгребание листьев и травы. Выбор инвентаря». Для каждого обучающегося класса используем карточки на печатной основе. Три ученика из класса самостоятельно могут определить инвентарь и его назначение для данного вида работы, поэтому им выдаётся карточка со всеми инструментами и приспособлениями, необходимыми в работе профессии «Дворник». Ребята выбирают нужные картинки путем раскрашивания нужных предметов. Один обучающийся выполняет действия с подсказкой, ему выдается карточка с контурными изображениями инвентаря, и он накладывает на них нужные предметные картинки. Другой обучающийся с расстройством аутистического спектра выбирает инвентарь методом наложения натурального предмета на предметную карточку. Третий обучающийся с нарушениями опорно-двигательного аппарата выполняет задание с помощью педагога методом «рука в руке», накладывает натуральный предмет на фотографию инвентаря. Благодаря такому обучению все обучающиеся класса задействованы в работе на уроке и получают знания, связанные с профессией «Дворник».

В качестве части урока применяем игровые технологии, которые используем на различных этапах урока. В разделе «Уборка помещений и территории» при изучении темы «Влажная уборка помещения» обучающиеся сначала знакомятся с профессией «Уборщик служебных помещений». Затем обучающимся предлагаем поиграть в игру «Уборка». Цель игры: очистить пол от игрушек для дальнейшей уборки помещения. На полу разбросаны игрушки. Детям предлагаем убрать игрушки на нужные полочки. На верхнюю полку – игрушки красного цвета, на нижнюю полку игрушки синего цвета, а на среднюю полку – игрушки жёлтого цвета. Таким образом, обучающиеся не только освобождают пол от игрушек, но и повторяют основные цвета, ориентируясь в пространстве.

Эту же игру используем в качестве дидактического раздаточного материала на других уроках домоводства.

При изучении темы «Приготовление пиццы» используем игру «Собери пиццу». Цель игры: выбрать ингредиенты для приготовления пиццы. Детям выдается заготовка пиццы, выполненная из фетра, и ингредиенты, выполненные из того же материала. В течение 5 минут они должны выложить ингредиенты на пиццу. Детали при этом крепятся к основе на пуговицы. Затем все кусочки складываем в единую пиццу.

Данные игры позволяют задействовать всех обучающихся класса, учат работать в команде, а также развивают трудовые навыки.

Технология объяснительно-иллюстративного обучения представляет собой эффективный подход, который позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся. В рамках этой методики учитель выступает в роли основного источника знаний, излагая материал в обработанном и структурированном виде, такая информация подается обучающимся уже в готовом формате, что облегчает ее восприятие и усвоение. Например, при изучении профессии «Повар», обучающимся даётся информация – кто такой повар (картинка повара), какие инструменты и приспособления ему нужны для работы (предметные картинки), где он работает (фотографии кафе, ресторана, столовой). Каждую картинку описываем в доступной для понимания форме. Например, картинка повара. Учитель рассказывает: «Это повар. У него на голове поварской колпак. Он одет в специальную одежду. Повару нужны для работы инструменты: разделочная доска, нож, глубокая тарелка».

В зависимости от типа и темы урока готовим наглядные материалы, доступные для обучающихся. Для основной массы детей – предметные картинки, для двух обучающихся – фотографии предметов, для одного обучающегося натуральные объекты (посуда, одежда, инструменты).

Технологию глобального чтения применяем на каждом уроке. У большинства детей класса развита зрительная память, поэтому для расширения их словарного запаса (активного и пассивного) используем карточки с напечатанными словами. Например, на уроке «Мытьё стакана» мы сначала вспоминаем материал о профессии «Мойщик посуды». Затем выкладываем последовательность мытья стакана на планшете. При этом каждая карточка с картинкой сопровождается карточкой со словом. Далее приступаем к практическому применению полученных знаний. Таким образом, у обучающихся формируются не только трудовые навыки, но и навык чтения.

В ходе непосредственной практической деятельности у обучающихся с ТМНР формируются такие качества, как добросовестность,

привычка к трудовому усилию, способность работать в коллективе, что очень важно для дальнейшей социальной адаптации [1]. Трудовая деятельность становится не только средством получения знаний и навыков, но и важным инструментом для формирования личности, способной к самостоятельной жизни и взаимодействию с окружающим миром.

Список использованных источников и литературы

1. Маллер, А. Р., Цикото, Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва, 1988.
2. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с нарушениями развития / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург. Речь, 2010.
3. Галкина, Т. И. Организация профильного обучения в школе. Книга современного завуча. / Т. И. Галкина, Н. В. Сухенко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007.
4. Советова, Е. В. Предпрофильная подготовка в школе / Е. В. Советова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 288 с.
5. Приказ Министерства Просвещения Российской федерации от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Применение игровых технологий на уроках математики для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

Плотникова Лариса Владимировна,
учитель начальных классов,
КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска,
г. Советск, e-mail: lara.plotnikowa2013@yandex.ru

Игра – это искра, зажигающая огонёк
пытливости и любознательности.
В.А. Сухомлинский

Работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, приходится встречаться с трудностями активизации познавательной деятельности в обучении, в частности в области математики. Как побудить

к активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), усилить, оживить их мыслительную деятельность?

Дети чрезмерно подвижны, им трудно сосредоточиться на уроке даже на протяжении 5-10 минут, их внимание неустойчиво, возникают трудности с дисциплиной. Так как же заставить ребёнка слушать? Как сделать обучение увлекательным?

Дети подвижны, значит необходимо помочь им направить энергию в нужное русло; эмоциональны, у них слабая нервная система, они ещё не научились с достоинством переносить поражение, которое может явиться причиной горьких слёз, поэтому к различным соревнованиям их нужно тщательно готовить. У таких детей наблюдается повышенная утомляемость, как следствие, необходима смена видов деятельности на уроке, разнообразие заданий. Подбор интересного материала, применение игры и игровых ситуаций будет способствовать преодолению неустойчивого внимания и прочному запоминанию материала.

Использование игровых технологий в образовании стало важным инструментом для повышения эффективности учебного процесса, особенно среди детей с ОВЗ. Игровые методы позволяют создать благоприятную среду для развития когнитивных способностей и социальной адаптации обучающихся [3].

Игры на уроках математики относятся к современным методам обучения и воспитания, способствуют развитию образовательной, развивающей и воспитывающей функций, которые действуют в комплексе. В играх различные знания и новые сведения обучающие получают свободно. Поэтому часто то, что на уроке казалось трудным, даже недостижимым, во время игры легко усваивается, поскольку интерес и удовольствие являются важными психологическими показателями игры [2].

Актуальность применения игровых технологий на уроках математики с детьми с ОВЗ заключается в том, что:

- игровые формы обучения на уроках создают возможности эффективной организации взаимодействия педагога и обучающихся;

- в игре заложены огромные воспитательные и образовательные возможности;

- игры очень хорошо уживаются с «серьёзным» учением;

- включение в урок игр делает процесс обучения интересным и занимательным, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала;

- разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес к учебному предмету [1].

Игровая форма обучения помогает мотивировать детей, делая процесс обучения интерактивным, а не односторонним, то есть позволяет школьнику выступать в качестве полноправного субъекта обучения. Правильно организованные игры своим разнообразием могут привлечь детей с ОВЗ, а также вызвать их повышенный познавательный к урокам математики.

Обучая посредством игры, мы преподаём детям так, чтобы создавались естественные и удобные условия для восприятия, понимания и запоминания учебного материала.

При использовании игровых технологий на уроках необходимо соблюдение следующих условий:

- соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- доступность для обучающихся данного возраста;
- умеренность в использовании игр на уроках.

Не следует приучать детей к тому, чтобы на каждом уроке они ждали новых игр или сказочных героев, так как игра не должна являться самоцелью и проводиться только ради развлечения. Она обязательно должна быть подчинена тем конкретным учебно-воспитательным задачам, которые решаются на уроках. В силу этого игру заранее планируют, продумывают её место в структуре урока, определяют форму проведения, подготавливают материал, необходимый для игры [4].

На разных этапах урока математики нами применяются игры, игровые моменты и технологии различного характера:

1) ролевые игры;

2) уроки-соревнования, уроки-конкурсы, уроки-путешествия, уроки-КВН);

3) задания, которые обычно предлагаются на традиционном уроке (Продолжите ряды чисел: 11, 21, 31, ..., ...5, 10, 15, ..., ...; используя данные цифры, составь и запиши все возможные двузначные числа: 5 0 1 и т.д.);

Систематическое использование игр на любых этапах изучения различного по характеру математического материала является эффективным средством активизации учебной деятельности школьников, положительно влияющим на повышение качества знаний, средством формирования умений и навыков обучающихся, развития их умственной деятельности.

Примеры игр, используемых в организации учебной деятельности обучающихся с ОВЗ.

Игра «Наоборот»

Цель: развивать речь обучающихся, закреплять понятия толстый, тонкий, широкий, узкий и т. д.

Содержание. Учитель проговаривает слово, а ребенок подбирает противоположное ему. Учитель, не называя имен, бросает мяч.

Игра «Волшебная палочка»

Передача палочки из рук в руки по какому-то определённому заданию, например, передающий называет любое число, а принимающий увеличивает его на 2,3.

Игра «Живая математика»

У обучающихся на груди таблички с цифрами от 0 до 9. Учитель читает примеры. Встаёт ученик, у которого есть цифра-ответ. Лучше давать примеры на деление, чтобы получались однозначные цифры. В случае двузначного ответа должны встать два ученика. Такую игру рекомендуется проводить в конце урока для повышения двигательной активности обучающихся. Также можно раздавать по несколько одинаковых цифр, привлекая большее количество детей.

Игра «Математический телефон»

Цель**:** закреплять приемы сложения и вычитания в пределах 20 с переходом через десяток.

Оборудование. Телефоны.

Содержание. Обычно по телефону общаются двое: один спрашивает, другой отвечает, и наоборот. Учитель вызывает для разговора двух обучающихся. Они будут вести математический диалог: один предлагает примеры на сложение однозначных чисел, другой – решает их и называет ответы. Затем дети меняются ролями.

Игра «Незнайка-математик»

Цель: формирование умений анализировать, выявлять и исправлять ошибки.

Оборудование. Изображение Незнайки. Примеры могут быть записаны на доске или на плакате.

Содержание игры. Учитель вспоминает с детьми эпизоды из сказки Н. Носова о том, как Незнайка хотел стать поэтом, художником, музыкантом. «А вчера, ребята, он захотел стать математиком, решил много примеров и всем детям хвастал, что теперь он вместе со Знайкой будет делать математические расчёты космических кораблей и ракет. Сегодня он принёс нам свои расчёты, чтобы мы его похвалили. Давайте посмотрим, какой он математик».

Дети по рядам проверяют 3 столбика примеров, которые решил Незнайка, исправляют ошибки. Как вы думаете, ребята, возьмёт ли Знай-

ка к себе в помощники Незнайку? Чему ещё надо научиться Незнайке? Итог игры можно связать с новой темой урока.

Таким образом, игровые технологии выполняют ключевую роль в обучении математике обучающихся с ОВЗ. Они помогают сделать учебный процесс более увлекательным, доступным и результативным, развивают математическое мышление, внимание и память, а также способствуют социальной адаптации детей. Учителям важно активно использовать игры в образовательной деятельности, адаптируя их под индивидуальные потребности каждого ребёнка, чтобы создать оптимальные условия для успешного освоения математических знаний.

Список использованных источников и литературы

1. Багян, А. А. Использование игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ / А. А. Багян, Е. А. Татаринцева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 4 (294). – С. 274–275.
2. Буковцова, Н.И., Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного (инклюзивного) образования / Н. И. Буковцева : ПГСГА ФКП. – г. Самара, 2010. – С. 45.
3. Миронова Р. М. Игра в развитии активности детей / Р. М. Миронова. – Москва : Начальная школа, 2021. – 368 с.
4. Шиглина, Ю.А. Методы и приёмы обучения математике в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Ю. А .Шиглина // выпускная квалификационная работа. – 2017. – 49 с.

Социализация детей с ОВЗ через включение в проектную и конкурсную работу (из опыта работы)

Пожидаева Светлана Владимировна,
педагог-психолог,
МОБУ гимназия № 44, им.В.А.Сухомлинского,
г. Сочи, e-mail: markelovasv.07@mail.ru

В настоящее время практически в каждом образовательном учреждении есть обучающиеся с ОВЗ, и одна из главных задач деятельности

образования – не только создать условия для его получения, но и способствовать социализации детей в условиях современной жизни.

Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. Особое значение имеет опыт общения в социуме, в школьном коллективе. Принятие и ощущения себя «на равных» со всеми приобретается путем включения ребят не только в общешкольную жизнь, но и творческую, проектную, научную.

Дети с особенностями развития могут иметь различные ограничения в видах деятельности в зависимости от их нозологии. Такие дети недостаточно самостоятельны, поэтому нуждаются в сопровождении взрослого, в направлении и оказании поддержки, особенно в раскрытии самого себя, своих талантов.

Несмотря на различные трудности в обучении, мотивация детей с ОВЗ к различным видам деятельности довольно высокая. Особенно это касается творчества. Практика показывает, что ребятам с ОВЗ так же, как и другим детям, очень хочется выступать на научно-практических конференциях, участвовать в конкурсах и проектной деятельности.

Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем (страх, тревожность, робость, боязливость и т.д.), что отражается на страхе выступления и публичной защите своих проектов. Часто мир для них кажется пугающим и опасным. Это становится серьезным препятствием в развитии и дальнейшей социализации ребенка. Кроме того, иногда педагоги не обнаруживают у них потенциал и не привлекают к различным видам активности.

Один из способов взаимодействия ребёнка с другими членами микросоциума – вовлечение его в творческую деятельность. Перед педагогами стоит задача – помочь особому ребенку раскрывать и развивать его личностный потенциал.

Как же творчество помогает раскрывать личностный потенциал?

Творчество – это не только и не столько результат достижения определенного уровня развития, оно само способно развивать детей. В творческом порыве ребенок исследует мир, и этот импульс любознательности развивает и обогащает гораздо больше, чем академическое обучение с самым сильным педагогом. Любое творчество – больше процесс, чем результат. В ходе этого процесса ребенок активнее расширяет свой опыт, радуется общению, начинает больше доверять себе. Вот здесь-то и требуются особые качества ума, такие как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, находить связи и зависимости – всё, что в совокупности и составляет творческие способности.

Положительная динамика, результативность работы с ребенком во многом зависит от умения педагога поддерживать его интерес как к собственным достижениям, так и к успехам его товарищей через демонстрацию достижений каждого ребенка в форме публичного показа, участия в выставках, конкурсах, олимпиадах.

Необходимо акцентировать внимание таких детей на успехах в предыдущих конкурсах и олимпиадах, подчеркивать не возможность получения неких преференций, а желание приобрести новые знания. В данном случае актуален основной девиз спортивных соревнований: «Главное не победа, а участие».

Творческий подход к детям с особыми потребностями позволяет обеспечить успех во взрослой жизни, дает реальное право выбора, предоставляет возможность вносить свой вклад в общественную жизнь.

Опыт работы автора статьи в качестве руководителя Психолого-социально-педагогической службы школы и педагога-психолога с детьми с ОВЗ показал, что проектная деятельность и участие детей с ОВЗ в различных конкурсах способна изменить отношение ребят к самим себе и к окружающим его людям, узнать и реализовать свои возможности и способности.

Представим личный опыт подготовки участия в конкурсах и фестивалях для детей с ОВЗ.

В настоящее время существует огромное количество различных конкурсов, творческих проектов, как говорится, «на любой вкус». В нашей школе подготовкой обучающихся с ОВЗ к конкурсам занимаются узкие специалисты психологической службы (педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы), которые лучше всех знают индивидуальные особенности и способности своих учеников.

Поделимся советами по организации творчества детей с ОВЗ:

- постарайтесь учесть возможности и особенности всех участников. По возможности избегайте тех занятий, в которых особый ребенок (или любой другой член группы) будет заведомо неуспешен;

- позаботьтесь об уважительной и доброжелательной атмосфере;

- постарайтесь сделать так, чтобы каждый ребенок мог поучаствовать в общем творческом деле, но не принуждайте никого, не навязывайте свое мнение;

- говорите о том, как вы рады совместному творчеству детей, делитесь своими эмоциями, старайтесь увидеть достижения в каких-то поступках, в общении с детьми, в преодолении страхов ребёнка;

- не бойтесь хвалить детей, при этом важно, чтобы похвала была искренней и шла от самого сердца.

Наши воспитанники могут реализовывать творческий потенциал с помощью участия в школьных мероприятиях, таких как тематические недели, городские и всероссийские конкурсы. Для реализации творческого потенциала детям с ОВЗ требуется большая социальная активность, смелость и фантазия.

Основная задача нашей работы с детьми с ОВЗ – помочь воспитанникам реализовать творческие идеи, научить добиваться целей, показывать результаты своих трудов другим людям, а также придать им уверенности в своих силах. В дальнейшем это будет способствовать успешной социализации в обществе.

Наши воспитанники принимали активное участие в различных конкурсных мероприятиях, проводимых Управлением по образованию и науке администрации г. Сочи, «Центром туризма и экскурсий», а также во Всероссийских конкурсах, основное направление которых – творческое и интеллектуальное развитие – и заняли призовые места:

- Городской конкурс для детей с ОВЗ и детей-инвалидов «Золотое сердце», задачи которого – выявление одарённых детей, поддержка и развитие творческих способностей и мышления для дальнейшего профессионального и личностного роста.

- Фестиваль-конкурс детской и юношеской прессы «Пёстрая сорока», номинация «По ту сторону объектива» (конкурс фотографий)», основные задачи которого – популяризация литературного творчества и журналистики как видов развивающей деятельности среди учащихся.

-Творческие конкурсы патриотической направленности, краевой краеведческий конкурс «Салют, Победа!», конкурс исследовательский работ «Край один – народов много». Конкурсы, посвященные Году защитника Отечества, основной целью которого является укрепление связей поколений, сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне 1941-1945 г.г., почитание подвига ветеранов и участников специальной военной операции, вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в активную творческую деятельность.

- Также наш воспитанник, ребёнок с ОВЗ и инвалидностью, принял участие во Всероссийском профориентационном технологическом конкурсе с международным участием «ИНЖЕНЕРНЫЕ КАДРЫ РОССИИ (ИКаРенок)» Сезон 2022-2023».

ИКаРенок – всероссийские соревнования для детей дошкольного возраста. Уникальный конкурс, направленный на приобщение дошкольников к инженерной науке с самых ранних лет, на развитие интеллектуального и творческого потенциала, формирование лидерских

и коммуникативных навыков дошкольников. Соревнования включены в программу «От детского сада до производства». На конкурсе воспитанник занял первое место и получил Премию мера в размере 100.000 рублей!

Что же дает детям участие в конкурсах и соревнованиях?

Исходя из опыта работы и наших наблюдений, мы пришли к следующим выводам:

1. Участие в конкурсах и соревнованиях помогает отвлечься от повседневных забот, работы, наполняет жизнь приятным волнением, ожиданием, разнообразием, вносит в жизнь что-то новое, новые эмоции, переживания, что благотворно сказывается на развитии человека.

2. Участие в конкурсе помогает завести новые знакомства.

3. Окружающие могут увидеть и узнать человека совершенно с другой стороны, посмотреть на него другими глазами.

3. В человеке начинает зарождаться дух соперничества, который живет в каждом, и участие в конкурсе – это доступный и мирный способ для соревнования с другими. Появляется мотивация «Я хочу и могу быть лучше других».

4. Участие в соревновательной деятельности – это один из способов самосовершенствования. Ребенок развивает свои умения и навыки, поднимается выше в своем развитии. У ребенка появляется уверенность в себе.

5. Соревнование дает возможность ребенку показать свои таланты и достижения, выделиться из массы. Это придает ему силы и уверенности в жизни, появляется стремление быть лучше.

Детям, испытавшим что такое соревнование или конкурс, легче адаптироваться в школе, проще общаться с людьми, найти друзей, учеба перестает быть для них обузой. Участвующим один раз, как правило, хочется присоединяться к таким мероприятиям и в дальнейшем.

Успех – это всегда процесс, а не результат. И задача педагога – помочь детям в реализации этого процесса. В заключение подчеркнём, занятия творчеством позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья учиться созидать, развить мелкую моторику, творческое мышление, терпение, ответственность, позволяют научиться конструктивному восприятию мира и осознавать себя деятельной частью окружающих людей. Важное значение имеет поддержка и одобрение творческих идей, поступивших от детей, закрепление любых, пусть минимальных успехов детей, развитие собственной индивидуальности ребенка в условиях совместной деятельности.

Список использованных источников и литературы

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья Л. И. Акатов. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
2. Анистратова, А. А., Гришина, Н. И. Развиваем творческие способности / А. А. Анистратова, Н. И. Гришина. – Москва, 2008.
3. Брызжева, Н. В., Григорьева, А. И. Особый ребёнок – обычное детство / Н. В. Брызжаева, А. И. Григорьева. – Тула : ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2013.
4. Ершова, А. П. Искусство в жизни детей / А. П. Ершова. – Москва : Просвещение, 1991.
5. Липский, И. А. Социальная педагогика : методологический анализ : Учебное пособие / И. А. Липский. – Москва : Сфера, 2010.
6. Монастырская, Н. А. Раскрытие личностного потенциала детей инвалидов и здоровых детей посредством совместной творческой деятельности / Н. А. Монастырская. – Москва : Роои «Здоровье человека», 2013.
7. Писаревская, М. А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования / М. А. Писаревская. – Краснодар : Краснодарский ЦНТИ, 2013.
8. Солодянкина, О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О. В. Солодянкина. – Москва : «Аркти», 2007.

Использование разных видов плана в процессе развития связной речи обучающихся с нарушением интеллекта

Попова Вера Евгеньевна,
учитель, КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска,
г. Советск, e-mail: popova-vera2009@yandex.ru

В связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) традиционные подходы к развитию речи претерпевают значительные изменения как по форме, так и по содержанию. Новые подходы к организации работы с детьми позволили изменить характер взаимодействия педагога с детьми.

В основу деятельности с обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) заложены дифференцированный и деятельностный подходы.

Дифференцированный подход в обучении и образовании – это организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком.

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учетом специфики развития личности обучающегося.

Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической и учебной).

Актуальность данной темы объясняется тем, что развитие связной речи – одна из важнейших задач обучения школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Если мы не будем развивать связную речь детей, то не будут развиваться их коммуникативные способности, значит ребенок не сможет социализироваться в обществе и не будет успешен.

Структура дефекта у умственно отсталых детей предполагает в качестве средства становления связной речи использование наглядности.

С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Л.В. Эльконин считали, что рассматривание предметов, картин, иллюстраций, схем способствует стремлению детей называть характерные признаки представленных на них объектов, рассказывать о них. При этом очень важно иметь план высказывания, значение которому придавал известный психолог Л.С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения всех конкретных элементов высказывания, а также утверждал, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим.

В целях развития связной речи обучающихся на уроках нами применяются все существующие методы.

Основным является наглядный метод. Одновременно с демонстрацией наглядного материала используются словесные методы (беседа, рассказ), метод экскурсий и наблюдений.

Практические методы: зарисовки, трафареты, аппликация, работа с деформированным текстом и т.п., а также разнообразные виды работ:

описание предмета, картинки; рассказывание по картинкам и на темы из личного опыта; творческое рассказывание; составление рассказа по демонстрируемому действию, по серии сюжетных картин, на основе сравнения предметов. В связи с этим применяется большой по объему наглядный материал: предметно-схематические модели Т.А. Ткаченко, Е.Д. Худенко и методические приемы А.К. Аксеновой также активно используются нами на уроках.

В процессе работы над развитием связной устной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями нами была выдвинута идея – систематизировать и упорядочить дидактический материал, в результате чего были созданы модели разных видов плана: *условно-графический, символический, сенсорно-символический, картинный, картинно-символический, словесный.*

В период обучения грамоте с опорой на *условно-графический план* у обучающихся формируем понятия: слово, слог, звук, предложение, понятия слов, обозначающих предмет, действие предмета, его признак. С опорой на план моделируем речевое высказывание. Данный вид плана помогает составлять небольшие рассказы по различным темам.

Одновременно на уроках вводим *символический план* (символическое изображение предметов, его цвета, размера, формы и др.) Простой вариант символического плана позволяет формировать высказывание без наводящих вопросов учителя. Таким образом, формируются понятия: словосочетание, простое предложение, простое распространённое предложение, простое распространённое предложение с предлогом. Принцип наращивания фразы зависит от возможностей учащихся, их уровня подготовки к школе.

При изучении предметов окружающего мира используем *сенсорно-символический план,* позволяющий получать информацию о признаках предметов путём сенсорного исследования и закрепляем результаты исследования в наглядном виде. Такой план позволяет формировать описательную речь.

Картинно-символический план облегчает процесс овладения содержанием, структурой описательных текстов, их связностью. Данный вид плана представляет обобщенный план описания. Ученики, ориентируясь на обобщенные символы, самостоятельно определяют признаки описываемого объекта и перечисляют их в своем рассказе. Этот вид плана позволяет использовать различные способы межфразовой связи.

При обучении учащихся пересказу текста используем *картинный план*. Для устранения однообразия в работе по составлению текста в

качестве картинного плана применяем отдельные предметные картинки, иллюстрации из детских художественных книг и журналов, серии сюжетных картинок, настольные печатные игры, фланелеграф с использованием героев текста, пальчиковый, настольный, теневой театры, специально изготовленные пособия с кармашками или прорезями, куда вставляются предметные картинки.

Словесный план представлен в виде вопросительных или назывных предложений. Вопросительный план, как более удобный для составления ответа, используем, когда описание предмета или явления представляет для учащихся определенную сложность. Вопросительный план четко ограничивает содержание высказывания.

Система работы по развитию связной устной речи с использованием различных видов плана помогает обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) достичь следующих результатов: учащиеся полно и последовательно пытаются передать содержание материала, стараются соблюдать орфоэпические, речевые и грамматические нормы. У обучающихся повышается мотивация обучения, возрастает интерес к учебным предметам, о чём свидетельствует рост успеваемости по предметам, появляется уверенность при ответах. Учащиеся принимают активное участие в конкурсах стихов, традиционном Празднике правильной речи, занимают призовые места.

Правильная, грамотная, развернутая речь является показателем уровня развития человека и способствует его более успешной адаптации в обществе. В процессе общения человек стремится быть понятым, поэтому процесс общения обладает большим социальным значением. Полноценное общение – это средство повышения коммуникабельности, путь к развитию ребенка как личности, способ достижения наилучшей социальной адаптации. Развивать речь учащихся – значит способствовать тому, чтобы она была более точной и связной, правильной и содержательной, выразительной и образной.

Список использованных источников и литературы

1. Программы подготовительного и 1-4 классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида. – Москва : Просвещение, 1999 . – 192 с.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе : Учеб. пособие для студентов заочников дефектол.

фак. пед. ин-тов / А. К. Аксенова; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. - 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. - 160 с.
3. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 319 с.
4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : Гуманитарно-издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 220 с.
5. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стер. – Москва : Academia, 2000. – 395 с.
6. Петрова, В. Г. Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы : Пособие для учителей / [В .Г. Петрова, В. В. Воронкова, А. К. Аксенова и др.]; Под ред. В. Г. Петровой. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 256 с.
7. Соломенникова, Л. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи : из опыта работы логопеда / Л. Соломенникова // Дошкольное воспитание. –1999. – № 4. – С. 54–59.
8. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Ткаченко Т. А. // Дошкольное воспитание. –1990. – №10 – с. 16-21.
9. Худенко, Е. Д. Планирование уроков развития речи в 1 классе специальных (коррекционных) школ VIII вида : Метод. пособие для учителя / Е.Д. Худенко, Д.И. Барышникова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 93 с.
10. Худенко, Е. Д. Планирование уроков развития речи в 2 классе специальных (коррекционных) школ VIII вида : Метод. пособие для учителя / Е.Д. Худенко, Д.И. Барышникова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 92 с.
11. Худенко, Е. Д. Планирование уроков развития речи в 3 классе специальных (коррекционных) школ VIII вида : Метод. пособие для учителя / Е.Д. Худенко, Д.И. Барышникова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 93 с.
12. Худенко, Е. Д. Планирование уроков развития речи в 1 классе специальных (коррекционных) школ VIII вида : Метод. пособие для учителя / Е.Д. Худенко, Д.И. Барышникова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 96 с.
13. Худенко, Е. Д. Практическое пособие по развитию речи: для детей с отклонениями в развитии. – Москва : Руссико, 1994. – 192 с.

Использование элементов сенсорной интеграции в формировании культурных практик у младших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Предейкина Елена Валерьевна,
воспитатель,
муниципальное казенное дошкольное
образовательное учреждение,
«Детский сад № 31» города Кирова,
dou31@kirovedu.ru

Успешность умственного и физического воспитания, овладение речью в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей.

Сенсорная интеграция необходима для движения, говорения и игры – это фундамент более сложной интеграции, сопровождающей чтение, письмо и адекватное поведение. У современных детей очень часто встречается нарушение сенсорной интеграции. Это явление, которое затрудняет адаптацию ребенка в окружающей среде и снижает качество жизни всей семьи.

Овладение ребенком культурных практик способствует развитию норм социального поведения, интересов и познавательных действий. Под культурными практиками понимают разнообразные виды самостоятельной деятельности, поведения, опыта ребенка, складывающиеся с первых дней его жизни. Культурные практики могут формироваться во взаимодействии ребенка со взрослым и при постоянно расширяющихся самостоятельных действиях.

Нашу группу посещают дети с различными нарушениями в развитии: задержка психического развития, тяжелые нарушения речи, нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра. Им характерны такие расстройства поведения, как снижение регистрации стимулов (малоподвижность, низкая выносливость, слабый мышечный тонус). Ребенок ко многому безразличен, апатичный, замкнутый; у не го наблюдается повышенная чувствительность**,** проявляющаяся в невнимательности, высокой отвлекаемости, гиперактивности.

У таких детей наиболее выражены слуховая и оральная чувствительности (чувствительность полости рта); поиск ощущений – дети гиперактивны, легко возбудимы, часто находятся в поиске нового опыта: облизывают предметы, громко стучат, засовывают пальцы в жидкость;

избегание ощущений: снижена активность, высокая эмоциональная возбудимость, непереносимость новых ощущений, приверженность к ритуалам, стремление оставаться в знакомой обстановке, в уединении.

Понимание особенностей и потребностей каждого ребенка помогает нам в построении эффективной коррекционно-развивающей работы. В зависимости от поставленных задач мы используем игры и упражнения для того, чтобы активизировать или успокоить детей, настроить их на предстоящую работу на занятии. Применяемые нами в коррекционно-развивающей работе элементы сенсорной интеграции способствуют удовлетворению потребности ребенка в осознании себя, а также окружающего предметного мира, обеспечивают развитие моторных, речевых, коммуникативных, познавательных, сенсорных умений и благотворно влияют на развитие ребенка в целом.

Опираясь на полученные результаты наблюдений у наших воспитанников, выявляются следующие виды нарушений сенсорной интеграции (табл. 1):

Таблица 1.

Виды нарушений	***Игры и упражнения***	***Культурные практики***
Слуховая система: ребенок боится некоторых звуков или, наоборот, слушает громкую музыку; плохо реагирует на словесное обращение.	Игры для развития чувства ритма, слухового внимания и восприятия: «Тихо-громко», «Шумящие коробочки», «Найди пару», «Кто хлопал», «Что звучит», музыкальные игрушки: бубны, погремушки, звонки, колокольчики, шумелки и шуршалки; слушание аудиозаписей (сказки, песенки, «Звуки природы») для снижения чувствительности: наушники, в том числе и меховые.	Все культурные практики представляют собой элемент детской деятельности, в процессе которой изменяется и развивается ребенок и его мышление, а также личностные качества. К культурным практикам можно отнести манипуляции с предметами, фантазирование, творческую деятельность, продуктивные виды деятельности, экспериментирование, игру, поисково-исследовательскую деятельность, коллекционирование
Тактильная система: до истерики ненавидит стричь волосы и ногти; избегает определенных структур; не переносит швы, ярлычки на одежде; отказывается носить варежки, перчатки; чрезмерно брезглив;	Для повышения тактильной чувствительности: пальчиковая гимнастика, элементы массажных движений для пальцев и кистей рук (поглаживание, растирание, лёгкое надавливание, пощипывание, похлопывание, сгибание, разгибание пальчиков, как всех, так и поочерёдно);	

Виды нарушений	*Игры и упражнения*	*Культурные практики*
неопрятен, неаккуратно ест; боится чистить зубы; ест только пюрированную пищу; не любит находится близко к другим людям, страшится и избегает этого; пугается прикосновений, если не видно дотрагивающегося; чрезмерно реагирует на маленький порез, царапину или укус; отказывается от игр, где можно испачкаться или не ощущает, что испачкан; грубо играет со сверстниками; плохо чувствует боль.	упражнения (катание одного шарика, массажные мячи, катание ребристого карандаша, имитация скатывания колобка, палочек, как в лепке, сжимание резиновых игрушек разной плотности и многое другое); творческие игры: пластилин, аппликации, краски для рисования пальчиками, игра на губных музыкальных инструментах; развивают тактильную систему рамки-застежки с пуговицами, кнопками, липучками, шнурками. Игры из нетрадиционного материала: «Покорми Бегемота», «Прищепки», «Закручиваем крышки», «Разноцветные крышки», «Бусы», «Шнуровки», «Рисование на крупах», «Сенсорные ванны», «Веселые клубочки», игры с кварцевым и кинетическим песком; дидактические игры и упражнения: «Поймай киску», «Чудесный мешочек», «Определи на ощупь», «Догадайся, что за предмет», «Найди пару», «Теплый-холодный», «Легкий-тяжёлый» и другие.	
Вестибулярная система: находится в постоянном движении или боится кружения, быстрых движений; не умеет ловить мяч, боится его; избегает детских площадок;	Развитие равновесия: прыжки на одной, двух ногах и на скакалке, в том числе и на нейроскакалке; ходьба по ленте и канату; катание на покрывале; катание с горки, катание на велосипеде; качание в гамаке,	

Виды нарушений	*Игры и упражнения*	*Культурные практики*
боится высоты; боится упасть или любит, когда его подбрасывают.	в покрывале, на качели; метание в цель; выполнение заданий на балансировочной доске, занятия в сухом бассейне, упражнение «Тактильные кочки», упражнения на фитболе, игры с мыльными пузырями. Игры: «Кто толкнул», «Кружилки», «Покачай головой», «Повторяй за мной».	
Проприоцептивная система (способность тела ощущать положение его частей в пространстве): слишком сильно топает ногами; ходит на носочках; жует рукава, воротники, различные предметы; обожает забираться в тесные пространства, сильно обниматься; любит заворачиваться в одеяло.	Игры на определение частей тела; на развитие зрительно-моторной координации (нейроковрик, нейродорожка, кинезиологическая лесенка); раскачивание в ручном гамаке и яйце Кислинга; заворачивание в одеяло и чулок Совы, ползание в тоннеле; ползанье на четвереньках; перекрестная ходьба; копирование движений; залезание на препятствия; перехваты палок; игра «Ладушки»; игры перед зеркалом.	
Зрительная система: трясет предметами или руками у лица; нагибается, чтобы рассмотреть предмет под углом; избегает рассматривать картинки в книге; болезненно воспринимает яркое освещение; избегает зрительного контакта.	Игры на развитие зрительных ощущений: «Гуляем в темноте», «Фонарик», «Плящущие тени», «Цветные очки», «Витражи», «Клавиатура», игры со светящейся указкой; для глазодвигательных упражнений используем ручки с различными колпачками; игры связанные с восприятием людей (прятки, игры на коленях); игры на дифференциацию форм предметов (доски Сегена).	

Виды нарушений	*Игры и упражнения*	*Культурные практики*
Обонятельная система: раздражается на бытовые запахи; отказывается есть продукты с определенным запахом; тщательно обнюхивает вещи, людей; не чувствует неприятного запаха.	Игры на развитие способности дифференцировать запахи: «Ароматные баночки», «Найди пару», «Прятки с запахом»; на развитие ассоциативной памяти: «Вспомни, как они пахнут», «Что, каким бывает»; на развитие умения определять вкус и запах: «Что приготовил повар?», «Съедобное-несъедобное».	

Таким образом, использование элементов сенсорной интеграции способствует формированию начальной культуры дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, становлению их социальных, нравственных, эстетических, физических качеств. Культурные практики детства являются мощным инструментом для развития инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, а также формирования предпосылок к учебной деятельности, что является актуальным при работе с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности.

Список использованных источников и литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – Москва : Теревинф, 2025. – 272 с.
2. Кислинг, Улла. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребёнка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; по ред. Е. В. Клочковой; [пер. с нем. К. А. Шарр]. – 7-е изд.-Москва : Теревинф, 2024. – 240 с.
3. Кулькова, Нина. Сенсорная интеграция без сенсорных комнат : доступный комплекс игр и упражнений / Нина Кулькова. – Изд. 3-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2025. – 102 с. – (Развитие речи).
4. Танцюра, С. Ю., Сапожникова, О. Б., Аваков, А. Р. Сенсорная интеграция детей с ОВЗ – Москва : ТЦ Сфера, 2024. – 64 с. – (Библиотека логопеда).

Использование игровых приёмов в процессе обучения детей с ОВЗ и инвалидностью

Ратова Елена Сергеевна,
учитель,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья г. Советска»,
г. Советск, Кировской области,
e-mail: ratovael@yandex.ru

Мир обучения – это увлекательное путешествие, полное открытий и возможностей. Обычным детям этот путь зачастую представляется легким и понятным. Но для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) путь к знаниям значительно сложнее и требует особых подходов.

Такие дети обладают следующими особенностями:

- у них отсутствуют навыки межличностной коммуникации;
- не сформирована потребность в общении;
- искаженная самооценка;
- негативное отношение к другим людям;
- чрезмерный эгоцентризм;
- склонность к социальной зависимости [2].

При решении подобных ситуаций эффективен такой инструмент, как игра. Независимо от своего вида и содержания игры как развлекают, так и стимулируют развитие познавательных способностей, навыков общения и эмоционального состояния детей с ОВЗ. При взаимодействии с такими учащимися игра должна занимать центральное место, создавая пространство для их ближайшего развития. Она оказывает положительное влияние на формирование психологического состояния ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе игры возникают ситуации, которые способствуют воспроизведению и усвоению социального опыта, в рамках которого формируется и совершенствуется самоконтроль поведения. Игра имеет прямую связь с речевым развитием, поэтому использование игровых методов играет важную роль в увеличении активного словарного запаса у детей с ОВЗ. Игровые методы применяют в разные периоды урока. Они исполь-

зуются в начале урока при проверке домашнего задания, а также с целью привлечения внимания обучающихся к теме урока.

При освоении новой темы игры помогают глубже и легче воспринимать учебную информацию. В завершении урока игровые элементы могут служить для закрепления пройденного материала и снижения усталости после интенсивной работы в классе. Участие детей в дидактических играх стимулирует их самоутверждение, повышает настойчивость, стремление к успеху и стимулирует различные мотивационные качества. Дидактическая игра в школе является одним из инструментов формирования умственной активности обучающихся. Выбор игры зависит от учебных и воспитательных целей урока.

Кроме того, игра должна быть доступна для обучающихся и соответствовать их потребностям и интересам. Слишком сложное задание может снизить интерес к игре, а слишком простое дети воспринимают как развлечение. Игра должна быть достаточно сложной, но при этом не выходить за пределы возможностей учащихся.

Игровой метод для обучения детей с ОВЗ имеет ряд преимуществ:

• Повышенная мотивация.

Игры изначально включают в себя стимул к активности, что превращает процесс обучения в захватывающее и увлекательное занятие для ребенка.

• Снижение тревожности.

Игра является безопасным пространством, где ребенок может пробовать, ошибаться и учиться без страха наказания или осуждения.

• Развитие навыков взаимодействия. Командные игры способствуют улучшению коммуникации, взаимодействия и способности к командной работе.

• Повышение когнитивных функций.

Игры способствуют развитию внимания, памяти, логического мышления, пространственного восприятия и навыков решения задач.

• Индивидуализация обучения.

Игровые методы помогают настроить учебный процесс в соответствии с потребностями и способностями каждого ребенка [3].

Существует целый ряд игровых техник для детей с ограниченными возможностями здоровья.

1. Сюжетно-ролевые игры.

Такие игры делают учебное взаимодействие более ориентированным на коммуникацию, создают условия для реального общения и способствуют развитию социокультурной компетенции [1]. Сюжетно-ро-

левые игры улучшают языковые навыки обучающихся и способствуют раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развивают его положительные черты: активность, самостоятельность и инициативность. Они помогают обучающимся успешно социализироваться и формируют сотрудничество и партнёрство в учебном процессе; укрепляют мотивацию к обучению; являются важным элементом образовательного процесса с точки зрения сохранения здоровья.

Для проведения сюжетно-ролевых игр не требуется специальная подготовка и какое-то сложное оформление. В процессе таких игр можно использовать только детали костюмов героев. Играя те или иные роли, обучающиеся разыгрывают определенные ситуации, действуют по заранее подготовленному сценарию, проигрывают запланированные диалоги. В таких играх для обучающихся создаются ситуации, в которых они могут воспроизвести деятельность взрослых, их стиль общения.

В результате участия в сюжетно-ролевых играх обучающиеся получают определенную информацию и формируют навыки поведения и общения. Педагог, руководящий процессом сюжетно-ролевой игры, помогает детям получить представление о порядке действий в тех или иных ситуациях. Он показывает детям пример, а они подражают, при этом усваивают логику происходящих событий. Для того чтобы игра носила организованный характер, учитель руководит всем процессом на всех стадиях обучения.

Такой мощный инструмент, как сюжетно-ролевые игры, помогает детям с ОВЗ в развитии социальных навыков, эмоционального интеллекта и умения понимать различные точки зрения. Роль врача, полицейского или учителя позволяет ребенку погрузиться в новую ситуацию, проявить себя и научиться взаимодействовать с другими. Однако не стоит полагаться исключительно на сюжетно-ролевые игры в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Навыки, приобретенные в процессе игры, должны быть перенесены в реальную практику, чтобы дети могли применить свои знания на деле.

2. Игры-симуляции.

Это увлекательный способ отработать реальные жизненные ситуации в безопасной игровой среде. Они особенно важны для детей с аутизмом, которые могут сталкиваться с проблемами в приспособлении к социальным нормам.

3. Дидактические игры.

Используя яркие изображения, звуковое сопровождение и интерактивные составляющие, возможно сделать обучение чтению, письму, ма-

тематике более интересным и запоминающимся.

Дидактическая игра способствует преодолению усталости, формирует способности детей и развивает их индивидуальность, помогает лучше запоминать информацию.

Проведение дидактических игр для детей с ОВЗ включает в себя следующие рекомендации:

1. Игра не должна сводиться к простому занятию с использованием наглядных пособий.
2. При определении игровых правил важно принимать во внимание особенности детей с интеллектуальными нарушениями.
3. Необходимо, чтобы игра соответствовала общим целям урока и способствовала их достижению.
4. В конце игры нужно подвести итоги, так как одно из главных ее достоинств – определение лидера.
5. Необходимо сбалансировать мыслительные процессы, происходящие в игре. Поскольку дети усваивают условия игровой деятельности не одновременно, то учитель должен оказывать поддержку в ходе игры.
6. Следует учесть, что оказывать помощь желательно незаметно для остальных обучающихся, чтобы все воспринимали участие в деятельности как равноправное.

4. Игры на сенсорное развитие.

Такие игры представляют собой весёлое и интересное занятие, которое при этом является ещё и невероятно полезным инструментом как для всестороннего развития ребёнка, так и для восприятия учебного материала и познания окружающего мира. Это игры с материалами, имеющими различную текстуру и свойства, направленные на сенсорное развитие – в первую очередь на развитие тактильных ощущений и изучение свойств предметов. Дети с нарушениями зрения или слуха могут развивать свои способности, используя тактильные, звуковые и световые стимулы в играх.

При выборе игры важно использовать дифференцированный подход: учитывать возраст, нозологические группы, склонности и степень развития каждого ребенка. Необходимым условием является также сотрудничество педагогов и родителей: взаимодействие между родителями и учителями позволяет создать единую систему поддержки и оптимизировать процесс игры.

Таким образом, игра не просто развлечение, а мощный инструмент для обучения и развития детей с ОВЗ. При грамотном подходе она рас-

крывают потенциал каждого ребенка, делает обучение увлекательным и эффективным, а жизнь более яркой и насыщенной.

Список использованных источников и литературы

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н. В. Бабкина. – Москва : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлым и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 239 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
3. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 180 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

Использование ЭОР в образовательном процессе с детьми с ОВЗ в группе компенсирующей направленности

Скуратова Галина Васильевна,
заведующий,
e-mail: nataliusg@mail.ru,
Гладкая Наталья Вячеславовна,
педагог-психолог,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Светлячок» общеразвивающего вида п. Чернянка Белгородской области»,
e-mail: nataliusg@mail.ru

В последние годы активное использование информационно-коммуникационных технологий стало важной задачей в рамках обновления системы дошкольного образования и интеграции их в образовательные программы. Всё возрастающий объем информации, который дошколь-

ники должны усваивать не механически, а осмысленно, требует более совершенных форм, методов и приемов обучения. Поэтому использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в учебно-воспитательном процессе в дошкольном образовательном учреждении является неотъемлемой частью современной системы образования.

Группу компенсирующей направленности МБДОУ «Светлячок» п. Чернянка посещают дети, имеющие различные речевые нарушения, и дети с особыми образовательными потребностями. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) характерны: неустойчивость внимания, повышенная возбудимость, быстрая утомляемость, снижение памяти, отставание в развитии словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы, отставание в интеллектуальном развитии.

В связи этим педагогами группы компенсирующей направленности в коррекционно-развивающей деятельности с детьми активно используются ЭОР. Для детей с особыми образовательными потребностями современные информационно-коммуникационные технологии открывают совершенно новые перспективы в обучении. Электронные образовательные ресурсы, применяемые в группе компенсирующей направленности, представляют собой действенный инструмент коррекционно-образовательного процесса, позволяющий повысить его результативность, адаптировать обучение к индивидуальным особенностям, стимулировать интерес и лучшее понимание материала. Использование ЭОР помогает детям с речевыми нарушениями и проблемами в развитии познавательных способностей, а также стимулирует их стремление к участию в коррекционных занятиях.

Целью применения электронных образовательных ресурсов в образовательной деятельности с детьми с ОВЗ является повышение мотивации и активности детей, повышение эффективности работы по коррекции нарушений речи и общего развития детей.

Использование ЭОР в коррекционной работе помогает решать следующие задачи:

- развитие слухового внимания, зрительного восприятия;

- развитие памяти, внимания, мышления;

-формирование полноценной фонетической системы языка (автоматизация, дифференциация звуков, развитие голоса, просодических компонентов речи);

- формирование предпосылок к обучению грамоте;

-формирование грамматического строя речи, развитие навыков связной речи.

В настоящее время выбор компьютерных игровых средств для дошкольников весьма широк. Чаще всего педагогами группы компенсирующей направленности используются развивающие и обучающие компьютерные игры.

Среди них игры на развитие математических представлений: «Учимся считать», «Остров Арифметики», «Лунтик. Математика для малышей»; компьютерные игры для развития речевого дыхания, автоматизации и дифференциации поставленных звуков: «Веселые игры для развития речи и слуха», «Домашний логопед», «Игры для Тигры», «Трудные звуки», «Учимся говорить правильно»; игры для развития фонематического слуха и обучения грамоте: «Скоро в школу. «Учим буквы», «Читаем сами», «Лунтик учится читать», «Самолетики», «Букварь», «Уроки тетушки Совы»; игры для музыкального развития: «Щелкунчик. Играем с музыкой Чайковского», «Давай сочинять музыку»; на развитие основных психических процессов: «Звериный альбом», «Снежная королева», «Русалочка», «Спасем планету от мусора», «От планеты до кометы», «Маленький искатель»; для художественно-творческого развития: «Учимся рисовать», «Волшебные превращения», «Волшебный сундучок»; обучающие игры: «Форма. Секреты живописи для маленьких художников», «Мир информатики».

В этих играх дети познают явления окружающей жизни, учатся общаться, регулировать свои действия. Игры помогают детям слушать, слышать, чувствовать, познавать, творить, укрепляют веру в свои силы. Красочные картинки, веселые стихи, увлекательные приключения с забавными героями, используемые в компьютерных играх, помогают детям с ОВЗ быстро выучить буквы, научиться читать и превращают занятия в веселую игру.

В практике работы группы компенсирующей направленности также широко используются мультимедийные презентации и обучающие программы, поскольку учебный материал, представленный различными информационными средами (звук, видео, графика, анимация), легче усваивается детьми с ОВЗ. Презентации строятся с учетом программы детского сада и возрастных особенностей дошкольников, в них включаются занимательные вопросы, анимационные картинки, игры.

Мультимедийные презентации состоят из красочных анимированных слайдов, которые являются прекрасными помощниками при проведении занятий по развитию речи, по формированию элементарных математических представлений и изобразительных умений. На каждом занятии к ребятам «приходят» различные компьютерные герои, которые

играют с детьми и придумывают для них разнообразные задания на закрепление пройденного материала. Дети с интересом отвечают на поставленные вопросы, внимательно отслеживают материал, показанный на экране. Применение цвета, графики, мультипликации, звука на занятиях повышают мотивацию, интерес детей к получению новых знаний и учебный материал усваивается эффективнее.

Большое предпочтение отдается демонстрации тематическим презентациям по лексическим темам, которые разрабатываются педагогами группы и активно используются не только на подгрупповых занятиях с детьми, но и в индивидуальной работе. В результате у детей повысилась мотивация и интерес к занятиям, ускорился процесс запоминания полученной информации, заметно обогатился словарь по изученным лексическим темам.

Большое значение в обучении детей с ОВЗ имеют компьютерные тренажеры, которые формируют полноценную речевую деятельность. Использование компьютерных тренажеров в группе компенсирующей направленности доказало свою эффективность и перспективность. Изменить уровень развития речи и психических процессов детей с ОВЗ позволила систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по развитию речи с использованием логопедического тренажёра «Дельфа–142 .1».

Тренажер «Дэльфа –142.1» помогает решать следующие задачи:

- осуществлять коррекцию звукопроизношения, речевого дыхания и голоса;
- развивать фонематическое восприятие;
- формировать предпосылки обучения грамоте;
- обучать навыку чтения;
- осуществлять коррекцию лексико-грамматической стороны речи, формировать связное высказывание.

Программа «Дэльфа –142.1» построена исключительно на основе игровых приёмов. Тренажер позволяет многократно дублировать необходимый тип упражнений и речевой материал, использовать различный стимульный материал – картинки, буквы, слоги, слова, предложения, работать на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ребенка. Упражнения подбираются с учетом речевой проблемы.

Дети выполняют задания с удовольствием и интересом. У неречевых детей повышается речевая активность, желание говорить. У детей с ТНР улучшается фонематическое восприятие, звуко-слоговая структура, звукопроизношение, расширяется словарь. Выполняя самые раз-

ные упражнения на тренажере, дети согласовывают слова в роде, числе, падеже в предложении, учатся составлять связные рассказы и пересказывать тексты, упражняются в правильном использовании падежных конструкций и употреблении предлогов. В процессе работы с тренажером у детей формируются навыки чтения и понимания слов, некоторые орфографические навыки.

Дети с ОВЗ даже не замечают, что, выполняя эти весёлые задания, они усваивают сложные лингвистические понятия, формируют грамматический и лексический строй речи, накапливают речевой запас, работают над разными сторонами устной речи. За период использования тренажера на коррекционно-развивающих занятиях, помощь была оказана большому количеству детей. Хочется отметить, что положительная речевая динамика прослеживается у всех детей, занимающихся на тренажере.

С целью развития у детей двигательной активности и когнитивных функций в группе компенсирующей направленности также эффективно применяется уникальный развивающе-коррекционный комплекс с видеобиоуправлением «Тимокко». Наличие развивающее-коррекционного комплекса с видеобиоуправлением «Тимокко» в нашем образовательном учреждении является инновационной моделью для реализации комплексного подхода в воспитании и развитии дошкольников с ОВЗ для оказания им всесторонней помощи.

Комплекс представляет собой интерактивные игры, повышающие мотивацию детей к физической и познавательной деятельности в занимательной форме. В процессе работы решаются такие задачи, как обучение направленной деятельности и пониманию положения своего тела в пространстве, обучение концентрации внимания, сосредоточенности, тренировка точности движений, обучение контролю над движениями, развитие способности распределять внимание, улучшение памяти, повышение скорости реакции, развитие межполушарного взаимодействия и другие. Использование данного оборудования в группе компенсирующей направленности позволяет воспитывать мотивацию и интерес к речевой, познавательной и коррекционно-развивающей деятельности детей.

Для детей с ОВЗ эффективно применяются игры, направленные на развитие способности распределять внимание, игнорировать отвлечения во время игры, на развитие абстрактного мышления и тренировки навыков на уровне действия-противодействия: «Воздушные шары», «Падающие фрукты», «Ванна с пузырями», «Распорядок дня», «Мозаика», «Фотоальбом» и др.

Такие интерактивные игры позволяют осуществлять индивидуальный подход в процессе обучения; развивают саморегулятивные процессы, помогают детям контролировать свое состояние. После индивидуальных занятий на тренажере «Тимокко» дети с ОВЗ и инвалидностью научились работать сообща, повысилась их мотивация к общению. Они научились ориентироваться в игровой ситуации, у них расширился игровой репертуар (стало меньше стереотипных действий). На наш взгляд, комплекс с видеобиоуправлением «Тимокко» является неотъемлемой частью коррекционного процесса.

Таким образом, применение ЭОР в коррекционно-развивающей деятельности предоставило возможность сделать следующие выводы:

– использование ЭОР способствует повышению интереса детей к изучаемому материалу;

− содействует повышению речевой и познавательной активности;

− способствует лучшему усвоению материала, так как в этот процесс включаются все каналы восприятия детей – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный;

− дает возможность ребенку практически выполнять задания;

− ребенок с ОВЗ испытывает ощущение успеха от каждого выполненного им задания, видит каждый раз оценку своего труда.

Использование электронных образовательных ресурсов позволяет сделать образовательный процесс для детей с ОВЗ информационно ёмким, зрелищным, комфортным; развивает интеллектуальные, творческие способности и, что очень актуально, в дошкольном детстве способствует развитию умения самостоятельно приобретать новые знания.

Список использованных источников и литературы.

1. Горвиц, Ю. М., Чайнова, Л. Д., Поддьяков, Н. Н., Зворыгина, Е. В. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц и др. – Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 2008.
2. Кукушкина, О. И. Компьютерные технологии в контексте профессии : обучение студентов. Воспитатель ДОУ / О. И. Кукушкина. – Москва, 2011. – № 3.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе дошкольного образования. / Под ред. Полат Е. С : Москва : Академия, 2009.
4. Щербатова, Н. Г. Использование образовательных технологий в работе с детьми с ОВЗ / Н. Г. Щербатова // Молодой ученый, 2015.

Использование элементов технологии проектной деятельности при реализации программы детского (молодёжного) объединения «Город мастеров» как способ развития социальной активности обучающихся с нарушением интеллекта

Сюзева Елена Михайловна,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
КОГОБУ «Школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья
п. Светлополянска Верхнекамского района»,
пгт. Светлополянск, e-mail: sjuzevaelena@rambler.ru

В настоящее время государство и общество предпринимает попытки к развитию у подрастающего поколения стремления к бескорыстной помощи окружающим, регулярному участию в различных благотворительных мероприятиях, акциях и общественно полезной деятельности, к тому, что в своё время было утрачено и забыто. Поэтому на современном этапе тема социальной активности среди школьников стала крайне актуальна и востребована обществом.

Сейчас на уровне образовательных организаций реализуется много различных программ, проектов по развитию у обучающихся социально активных навыков жизни. Одним из таких проектов является проект (программа) «Город мастеров», разработанный и реализуемый педагогами школы-интерната п. Светлополянска Верхнекамского района, являющейся региональной инновационной площадкой КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области».

Главная идея проекта (программы) «Город мастеров» – развитие социально активной личности обучающегося с нарушением интеллекта через включение его в различные виды деятельности со значительной долей самостоятельности и мотивационной активности.

Социальная активность школьников заключается в активизации их жизненной позиции, в повышении мотивации к учебной и внеурочной деятельности, включении обучающихся в общественно полезную деятельность, в участии в проектах и конкурсах различного уровня, направленных на развитие творческих способностей, трудолюбия и самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Становление личности обучающихся с нарушением интеллекта, участвующих в проекте, происходит под влиянием новых отношений со

взрослыми: педагогами, родителями, сверстниками-одноклассниками. В результате новых видов деятельности и общения, включения в целую систему коллективов: классного, между классами и общешкольного – складываются элементы социальных чувств, вырабатываются навыки общественного поведения, такие как коллективизм, ответственность за поступки, товарищество и взаимопомощь.

Для развития социальной активности школьников при реализации программы детского объединения используются различные формы.

Необходимым условием работы по развитию у обучающихся с ОВЗ социальной активности является их включение в коллектив. Чем шире и богаче общение обучающихся в коллективе, тем больше возможности для развития необходимых социальных качеств. Одним их эффективных средств и способов развития социальной активности обучающихся является технология проектной деятельности. Это обусловлено тем, что дети с особенностями развития имеют множество ограничений. Они недостаточно самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Обучающегося с нарушением интеллекта часто характеризует слабость и неустойчивость намерений, которые проявляются в том, что ребёнок не испытывает желания активно действовать, а склонен к короткой и близкой мотивации. Он зачастую не доводит до конца задуманное и начатое дело, забывает о нем, проявляют неумение анализировать полученную информацию и применять полученные знания на практике. И именно технология проектной деятельности способствует развитию необходимых для обучающихся личностных качеств и жизненных компетенций.

Что такое проект? План, замысел, результатом которого должен быть какой-то продукт: программа, отношение, модель, книга, фильм, сценарий, сюрприз и т.д. Что такое проект для ученика? Это возможность творчески раскрыться, проявить себя индивидуально или в коллективе.

Проект – это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, она даёт опыт поиска информации, практического применения, саморазвития, самореализации и самоанализа своей деятельности. Проектная деятельность способствует развитию таких базовых учебных действий, как умение работать в группе, сотрудничать, умение выполнять и принимать определённую роль: быть лидером или исполнителем, умение выстраивать свои отношения с людьми, которые тебя окружают.

Наиболее используемые виды проектов по деятельности, доступные для обучающихся с нарушением интеллекта:

- творческий, предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов;

- исследовательский включает обоснование избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей её проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: эксперимент, моделирование, социологический опрос и другие. Данный вид проекта наиболее сложен для реализации обучающимися с нарушением интеллекта, но под руководством педагога обучающиеся старших классов могут реализовать исследовательский проект на понятную и интересную для них тему;

- информационный проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении с целью его анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Результатом такого проекта может быть выступление агидбригады на определённую злободневную тему, создание стенгазеты или информационного стенда;

- социально-значимый проект. Это наиболее практико-ориентированный вид проекта, нацелен на социальные интересы самих участников проекта и его инициатора: педагога, родителя, обучающегося. Конечный продукт данного проекта заранее определён и может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, населённого пункта.

В рамках реализации проекта «Город мастеров» и деятельности детского (молодёжного) объединения социально-значимые проекты зачастую реализуются в формате волонтёрской и добровольческой деятельности. Волонтёрская деятельность позволяет школьникам увидеть, что их труд приносит реальную пользу людям. Участие обучающихся с нарушением интеллекта в волонтёрской и добровольческой деятельности способствует развитию у них таких качеств, как милосердие, доброта, человеколюбие, эмпатия, толерантность, которые так необходимы современному обществу.

Второй год на безе школы-интерната реализуется программа детского объединения «Город мастеров», благодаря которой обучающиеся школы-интернат п. Светлополянска Верхнекамского района активно участвуют в таких волонтёрских акциях и проектах, как «Свалкам – нет!» – по уборке несанкционированных свалок в местах отдыха жителей посёлка, «Покормите птиц зимой» – по изготовлению, развешиванию и сопровождению кормушек для птиц. Акция «Помоги библиотеке!» – по ремонту книг, подшивке журналов и газет – проходит не только в школьной библиотеке, но и в детской библиотеке п. Светлополянск.

Ежегодно ребята школы-интерната становятся активными участниками акции «Добрая Вятка», «Бумажный бум» по сбору макулатуры.

В январе ко дню рождения школы ребята каждого класса участвуют в проекте «Подарок школе», где используются как творческие, так и информационные и социальные формы проектов.

Большую популярность имеют информационные проекты «Безопасные каникулы», где каждый класс оформляет стенгазету определённой тематики и защищает её на общешкольных линейках и классных часах.

В 2025 году, в Год защитника Отечества, многие проекты посвящены событиям Великой Отечественной войны и Специальной военной операции. С большим интересом ребята приняли участие в проекте «Маскировочные сети для СВОих». В рамках проекта «Блокадные листочки» школьники совместно с воспитателями классов-групп изучали исторические события снятия блокады Ленинграда, изготовили значки в виде ласточки и информационные буклеты по данной теме, писали письма героям-блокадникам. Затем эти поделки ребята раздали школьникам из других классов, тем самым вызвали огромный интерес у большинства обучающихся к данной теме.

Одним из важных направлений в воспитательной работе для развития социальной активности обучающихся является взаимодействие семьи и школы. Работа с родителями в условиях школы-интерната является одной из самых сложных задач. Это связано и обусловлено отдалённостью проживания и особенностями контингента родительской общественности.

С целью привлечения родителей к участию в общешкольных и классных мероприятиях педагоги школы решили включать родителей обучающихся с ОВЗ к реализации различных проектов, интересных как для обучающихся, так и для родителей.

Стало традиционным участие родителей в общешкольном проекте «Ледовое царство», где ребята каждого класса и взрослые соревнуются в создании снежных скульптур и композиций.

Ежегодно приглашаем родителей на праздник, посвящённый Дню матери или 8 Марта. При подготовке к празднику дети готовят поздравительные номера, открытки и поделки в подарок мамам и бабушкам, а уже при проведении мероприятия организуют интересные игры и конкурсы. На этом празднике мамы являются не только гостями, а полноценными участниками мероприятия: поют с детьми песни, участвуют в разных конкурсах, совместных играх. Так в непринуждённой обстановке раскрываются и дети, и родители друг другу с разных сторон.

Участие в совместной акции «День семьи» способствует развитию трудовых качеств личности обучающихся, воспитывает уважительное отношение к родителям и семье в целом, приобщает родителей к активному участию в жизни класса и школы.

Реализация элементов проектной деятельности при участии в программе детского объединения «Город мастеров» способствует развитию у обучающихся с нарушением интеллекта познавательной активности, формирует социальные отношения между обучающимися и взрослыми, осуществляется воспитание через систему ценностей и традиций школы-интерната, установок общества, способствует взаимодействию образовательной организации с семьёй и социумом.

Список используемых источников и литературы

1. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – Москва : Просвещение, 2013. – 175 с.
2. Бородкина, Э. Н. Реализация целевых образовательных проектов школы и семьи как форм соуправления образовательным учреждением на основе партнерства и сотрудничества // Наука и практика воспитания и дополнительного образования / Э. Н. Бородкина. – 2013. – № 3. – С. 50-57

Интерактивный проект «Мой край родной – моя история живая» как средство патриотического воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья

Торовина Ирина Николаевна,
директор, e-mail: rabota-der-99@bk.ru
Гребенева Ольга Николаевна,
заместитель директора по учебной работе,
Кировское областное государственное Общеобразовательное бюджетное учреждение «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Кирова»,
г. Киров, e-mail: gon-kirov@mail.ru

Ты вспоминаешь не страну большую,
Которую изъездил и узнал.
Ты вспоминаешь Родину такую,
Какой её ты в детстве увидал.
К. Симонов

Современное общество сталкивается с серьезной проблемой переписывания истории и субъективного толкования исторических событий.

Такое явление может приводить к искажению фактов, формированию ложных представлений и даже манипуляциям общественным мнением. Историческая память играет важную роль в формировании идентичности народов и государств. Она служит основой для понимания корней и традиций, объединяет людей вокруг общих ценностей и символов. Исторические события, сохраняемые в коллективной памяти, формируют представление о прошлом, которое оказывает влияние на настоящее и будущее.

Для современного подрастающего поколения историческая память является важным элементом воспитания. Знание истории помогает молодым людям осознать свою связь с предками, почувствовать сопричастность к великим свершениям и трагедиям своего народа. Это способствует развитию чувства патриотизма, уважения к своим корням и ответственности перед будущим.

Патриотическое воспитание, основанное на знании истории, учит ценить достижения предков, уважать их вклад в развитие страны и стремиться к сохранению и преумножению этих достижений. Оно помогает формировать активную гражданскую позицию, готовность защищать интересы Родины и вносить личный вклад в ее процветание.

К сожалению, на протяжении многих лет (с 1990-х до 2000-х годов) общество пересмотрело значение образования и воспитания молодежи. Это привело к отрицательным последствиям, таким как искажение базовых ценностей и приоритетов. В связи с этим патриотическое воспитание, особенно в контексте сохранения исторической памяти, становится особенно важным и актуальным.

Изучение малой родины играет важнейшую роль в патриотическом воспитании детей. Малая родина – это место, где человек родился и вырос, где находятся корни его семьи и предков. Осознание ценности и значимости своего родного края помогает детям развивать чувство привязанности и ответственности за свое окружение.

Через изучение местной истории, природы, культурных традиций и достижений земляков дети начинают понимать, насколько уникальна и важна их малая родина. Это знание вызывает гордость за родные места, уважение к труду и подвигам предшественников, стремление сохранять и приумножать наследие.

Кроме того, знакомство с местными достопримечательностями, памятниками, природными объектами и людьми, внесшими значительный вклад в развитие региона, способствует формированию гражданской позиции и активной жизненной установки. Дети учатся видеть красоту

и богатство своего края, стремятся внести свой вклад в его развитие и улучшение.

Не секрет, что за последние годы среди детей отмечается недостаток знаний о своем родном крае – селах, городах и областях, где они появились на свет и выросли. Эта проблема особенно ощутима у детей с нарушениями слуха из-за особенностей их коммуникации. Они проводят бóльшую часть времени в школе-интернате и практически не проявляют интереса к истории родного региона. Дома возникают сложности в общении с родственниками, вследствие чего они лишены возможности узнать больше о месте, где родились и живут, о своей семье и её вкладе в историю региона. Эти дети не чувствуют принадлежности к своему краю, своей малой родине. Поэтому по окончании школы они легко оставляют область, переезжая жить в другие уголки России.

С самого раннего возраста человеку нужно испытывать гордость за своё происхождение, семью, культурные традиции и любить родной край, свою Родину. Важно, чтобы дети осознавали уже в детстве необходимость приносить пользу окружающим и стране, приобретая знания и умения, совершая добрые дела на благо своего дома, города, области и, впоследствии, всего государства.

Миссия педагога заключается в раннем пробуждении любви к родной земле в детях, формировании у них социальной компетенции и исторического сознания, что поможет им вырасти достойными гражданами общества.

Наша работа над изучением малой родины началась несколько лет назад. Анализируя ответы на вопросы викторины о городе Кирове, которую провели среди учащихся 8-9 классов, обнаружили, что дети почти ничего не знают о городе, в котором находится школа и в котором они сейчас проживают. А когда начали спрашивать у них о селе и районе, то оказалось, что знания почти нулевые.

Началась кропотливая работа по изучению города Кирова и районов Кировской области. Была составлена дорожная карта по реализации мероприятий по патриотическому воспитанию для детей с нарушением слуха. Первым мероприятием был мини-проект «Мой край родной», участвуя в котором, ребята писали рефераты о своём посёлке, деревне, городе и представляли их перед одноклассниками или ребятами других классов. Над рефератами ребята работали совместно с родителями в летний период.

Вторым мероприятием стал мини-проект «Карта моей области», в рамках которого ребятами был изготовлен макет карты Кировской обла-

сти, выпиленный из фанеры. На этой карте школьники отмечали свой населённый пункт, дополняли карту тем, чем славится данная местность: растения, полезные ископаемые, народные промыслы и т.п. Этот проект был представлен на Региональном фестивале инновационных проектов и занял 3 место.

Ребята активно включились в работу. Им было приятно похвалиться своей малой родиной. Поэтому мы решили не останавливаться на этом этапе и продолжили работу по данной теме. Чтобы материалы были в постоянном доступе, было решено выкладывать их на школьный сайт[1]. Для удобства пользования материалы разместили по районам области в виде карты.

Так появился проект «Интерактивная карта Кировской области» «Мой край родной – моя история живая», с которым мы заявились в качестве региональной инновационной площадки.

Работа над интерактивной картой проводилась в два этапа. Первый этап длился больше года и был приурочен к празднованию 650-летнего юбилея города Кирова. На данном этапе изучались достопримечательности, исторические места и здания, инсталляции и памятники, библиотеки и музеи города Кирова; знакомились с выдающимися деятелями.

Второй этап был посвящён изучению районов Кировской области. Учащиеся изучали историю, символику, традиции, достопримечательности, народное творчество, выдающихся деятелей своего района, создавали презентации и видеоролики. Большинство учеников школы проживает в разных районах области, поэтому активно развивается совместная работа учащихся и их родителей по исследованию истории родного края.

Большое внимание уделяется экскурсионной работе. Экскурсии занимают важное место в образовательной и воспитательной деятельности, поскольку они позволяют учащимся непосредственно знакомиться с историческими, культурными и природными объектами родного края, расширять кругозор и развивать интерес к окружающей среде; способствуют практическому закреплению теоретических знаний, полученных на уроках и занятиях. Собранные во время экскурсий материалы были учтены при разработке модуля рабочей программы воспитания «Походы и экскурсии», разработана программа экскурсий для всех классов (с 1 по 12).

Развитию патриотических чувств способствуют и занятия творчеством, включая исполнение песен, изучение костюмов, реализуемые

в рамках дополнительного образования. Так, образцовым творческим коллективом «Жемчужина» исполняются жестовые песни о Кирове, о Вятском крае, о России. Создаются и приобретаются костюмы, символизирующие наш край в стиле дымковской игрушки. Снимаются и монтируются видеоклипы о городе Кирове. С репертуаром о Кирове и Кировской области принимают участие во всероссийских творческих конкурсах и фестивалях, прославляя наш край и развивая тем самым чувство гордости за свою малую родину.

Для подведения итогов трёхлетней целенаправленной работы над изучением родного края в октябре 2024 года с учащимися был проведён ещё один тест на знание малой родины, результаты которого показали, что уровень знаний учащихся повысился более чем на 80%.

Это доказывает, что привлечение учащихся с ограниченными возможностями здоровья к поисково-исследовательской, творческой и культурно-просветительской деятельности по изучению и сохранению истории Родины и родного края в условиях школы-интерната позволяет:

- стимулировать познавательную активность и развивать исследовательские навыки учащихся;

- формировать эмоционально-ценностное отношение к семье, дому, улице, городу, области и стране;

- способствовать углубленному и осмысленному усвоению учебного материала учащимися по предметам социально-гуманитарного и естественно-научного цикла.

Таким образом, изучение малой родины создает основу для патриотического воспитания, закладывая фундаментальные ценности любви к Отечеству, уважения к истории и стремления к созидательной деятельности на благо своей страны.

Примечание: все тесты, материалы размещены в свободном доступе на интерактивной карте Кировской области «Мой край родной – моя история живая» (рис.1)

https://shi-ovz-kirov.gosuslugi.ru/

Рисунок 1

Развитие речи у обучающихся с нарушением интеллекта на уроках рисования (изодеятельности)

Торощина Светлана Анатольевна,
учитель,
КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска,
г. Советск, Кировской области,
e-mail: sweta.toroschina@yandex.ru

Нужна ли речь на уроках рисования? Или для работы достаточно глаз и руки?

Развитие речи – важнейшая задача обучения обучающихся с нарушением интеллекта на первом этапе обучения. Речь исполняет функции общения, эмоционального самовыражения человека и влияния на других людей. Речь выступает способом познания действительности. По словам Л. С. Выготского, развитие мышления и речи служит непременным условием развития человеческих способностей, побуждающим к последующему их улучшению [1].

Речь – главное средство коммуникации между людьми. От того, как обучающийся овладел связной речью, зависит успешность его обучения, сформированность знаний, умений и навыков по всем школьным дисциплинам.

Через развитую речь обучающиеся лучше выражают свои чувства и мысли, бедность лексики не позволяет полноценно общаться с окружающими.

С. Л. Рубинштейн указывает на выявление у детей с нарушениями интеллекта недоразвития лексико-грамматического строя речи.

Словарный запас таких детей значительно беднее, чем у их сверстников. Существенной является разница между объемом пассивного и активного словарей. Речь детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью представляет собой существительные и обиходные глаголы, очень редко прилагательные, наречия, союзы [3].

В течение всех лет обучения детей с интеллектуальными нарушениями словарной работе уделяется большое внимание. Лексические упражнения имеют практическое назначение и выполняются с опорой на усвоение грамматики, состава слова и правописания.

Сегодня проблема развития словаря на уроках художественно-эстетического цикла является приоритетной в работе с млад-

шими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, так как речь способствует развитию графических умений и навыков. На уроках изобразительного искусства ведутся наблюдения, в ходе которых обучающиеся осознают, что слова обозначают предметы, явления действительности, бывают близкими и противоположными по значению, а также могут быть использованы в предложении, тексте в одном или нескольких значениях. Обучающиеся учатся выбирать подходящие по смыслу слова для точного выражения мысли.

Формирование речи обучающихся с нарушением интеллекта в процессе изобразительной деятельности осуществляется в нескольких направлениях:

1) обогащение словаря терминами, которые первоначально используются ими, как правило, на уроках рисования, а затем постепенно входят в активный словарный запас;

2) развитие речи как средства общения;

3) совершенствование регулирующей функции речи, содержащей большой потенциал позитивного воздействия на коррекцию и развитие целенаправленной деятельности учащихся [2].

Процесс рассматривания изображения осуществляется в единстве мышления и речи. Исследователями доказано, что включение речи в процесс восприятия способствует более активному его протеканию. Умение правильно рассуждать в ходе работы над рисунком усиливает активность обучающихся, повышает их внимание, обеспечивает контроль за движениями руки, делает изобразительные действия более целенаправленными.

Уроки по созданию рисунков делятся на несколько этапов**.**

1. Этап до рисования необходим для формирования у детей интереса и настроя на выполнение своего рисунка.

Для этого в начале урока (в зависимости от темы урока и педагогических задач) обучающимся прочитывается сказка, стихотворение, загадывается загадка, используются игровые моменты, применяется наглядный материал.

2. Словарная работа:

2. формирование понятий, связанных с процессом изображения;

3. накопление словарного запаса, характеризующего признаки предмета (узор, линия, полоса, контур, симметрия, величина, форма, цвет, расположение и т.д.)

3. Работа с картиной. Ценным фактором для развития речи младших школьников с нарушением интеллекта имеют беседы по картинам.

Картина оказывает большое влияние на общее развитие детей, в частности на развитие интереса, любознательности. Картина помогает обучающимся сосредоточиться на определённой теме, расширяет их представления, обогащает высказывание.

Немаловажное значение имеют занятия по картинам и для обогащения детьми своего лексикона новыми словами и понятиями. Наряду с этим при работе с картиной дети приобретают навыки по построению предложений, приучаются практически осмысливать структуру предложения.

4. Процесс творческой работы. На этом этапе обучающиеся создают свои рисунки.

5. Этап после рисования. На этом этапе нужно рассмотреть созданные ребёнком рисунки и выразить те чувства и мысли, которые возникли в процессе рассматривания его творческой работы. Это позволит развивать чувственно-эмоциональную сферу юного художника и обогатить его речь словами, обозначающие чувства и настроения человека: восторг, восхищение, изумление, радость.

На всех этих этапах необходимо быть рядом с детьми, помогать им и направлять их деятельность.

На уроках изобразительной деятельности у обучающихся с нарушением интеллекта формируются понятия, которые связаны с процессом изображения («узор», «линия», «полоса», «контур», «симметрия» и т.д.), происходит активное накопление словарного запаса, характеризующего признаки предмета и его частей («большой», «длинный», «прямоугольный», «синий» и т.д.), действия («провести», «разделить», «соединить», «раскрасить» и т.д.), пространственные отношения («посередине», «вверху», «слева», «ближе» и т.д.).

Кроме конкретных слов, обозначающих названия предметов, признаков, действий, пространственных отношений, обучающиеся усваивают и такие понятия, как «величина», «форма», «цвет», «расположение» и т.д. Всестороннее обследование объектов изображения, ознакомление с основными геометрическими формами и их характерными особенностями помогают детям быстрее и прочнее усваивать словесные обозначения этих форм. Работа по обогащению словаря школьников с нарушением интеллекта в ходе занятий изобразительной деятельностью необходима, т.к. идёт знакомство с новыми понятиями или их отработка, т.е. осуществляется межпредметная связь. Обучающиеся переносят знания в новую ситуацию.

Чтобы дети говорили, необходимо дополнительное побуждение, создание речевых ситуаций.

Отмечая значение речевой активности обучающихся при изучении объекта, необходимо подчеркнуть, что такие дети нуждаются в дополнительном побуждении. На начальной стадии обследования предмета достаточны побуждения типа: «Рассмотри ещё! Что еще можно сказать? Дальше» и т.п. Однако целесообразность их применения слишком кратковременна. Чтобы вербализовать необходимые для рисования признаки предмета, нужно более определенно организовать восприятие ученика. При этом перед ребенком необходимо ставить ясные задачи. С помощью речи следует направлять мыслительную деятельность ребенка на такие особенности объекта, как форма, цвет, пропорции, конструкция, взаимное расположение элементов и др.

В качестве педагогических средств усиления речевой активности школьников в процессе изобразительной деятельности возможно использование различных приемов.

К ним относятся: побуждение обучающегося к чтению стихотворения или загадки с целью создания эмоционального отношения к рисованию; анализ объекта изображения (определение основных признаков, описание структуры); побуждение ребенка к называнию и словесной характеристике свойств объектов, включаемых в тематический рисунок; установление последовательности работы над рисунком (планирование); решение задач композиционного характера; сравнение рисунка с натурой (образцом) и элементов изображения между собой; анализ результатов изобразительной деятельности в конце каждого урока; обсуждение и отбор рисунков на классную или школьную выставку и т. п.

Словесное обозначение признаков требует от детей актуализации соответствующих терминов. Если в нужный момент их не оказывается в распоряжении ребенка, и ему их сообщают, то в этой ситуации термины запоминаются лучше, чем во многих других условиях, так как ученик не просто слышит новое слово, но узнает его в тот момент, когда нуждается в нем.

Таким образом, на уроках рисования следует уделять внимание развитию таких компонентов речи, как:

- *развитие лексического строя речи* (обогащение, активизация, закрепление и уточнение словаря);

- *формирование грамматического строя речи* (умение пользоваться разными частями речи в соответствии с их признаками, умение строить простые и сложные предложения, распространять их);

- *развитие связной речи* (умение составлять рассказ по предметной и сюжетной картинке).

С этой целью детям предлагаются вопросы, заставляющие их рассуждать, подбирать нужные слова и конструкции, выстраивать и давать полный ответ. Вопросы выстраивают в зависимости от уровня речевого развития ребёнка. Отвечать на вопросы можно как в начале урока, так и в процессе выполнения рисунка. В конечном итоге необходимо прийти к тому, чтобы ребёнок научился сначала с помощью педагога, а затем и самостоятельно составлять связный рассказ по созданному рисунку.

Уроки изобразительного искусства тесно связаны с уроками развития речи, ознакомлением с окружающей жизнью и окружающей природой. Это два взаимосвязанных компонента обучения, один из которых является в одно и то же время началом и продолжением другого. Речевое однообразие, бедность языковых средств может свидетельствовать не только о слабой словесной подготовленности, но и о неумении наблюдать природу, людей – об эмоциональной «глухоте». В то же самое время наблюдаются обратные тенденции. Задача педагога – соединить в сознании, в чувствах детей живой мир и мир слов.

Список использованных источников и литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь : психологические исследования. – Москва; Ленинград : Гос. учеб.-пед. изд-во / Л. С. Вышлтский, 1934. – 324 с.
2. Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности – Олигофренопедагогика / И. А. Грошенков. – Москва : Academia, 2002. – 204 с.
3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб и доп. – Москва : Просвещение, 1986 – 192 с.
4. Педагогический ИМИДЖ (онлайн журнал). УДК 376.1 Раздел «Педагогические науки», – № 3 (44). – Июль-сентябрь, – 2019. – 410 с. https://journal.iro38.ru/ (дата обращения 26.03.2025)

Инновационные технологии на уроках швейного дела как средство активизации познавательной деятельности учащихся с ОВЗ

Урлапова Мария Александровна,
учитель технологии
первой квалификационной категории,
КОГОБУ ШОВЗ города Кирово-Чепецка,
г. Кирово-Чепецк, Кировской области,
e-mail: mari.6000@mail.ru

В России, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста детей с ограниченными возможностями здоровья.

У этих детей ограничен объем памяти, затруднено формирование логического мышления, они не способны длительно воспринимать изучаемый материал. Для них характерна быстрая утомляемость, неустойчивое внимание и низкая работоспособность. В связи с интеллектуальной недостаточностью слабо развита мыслительная, познавательная деятельность, восприятие, воображение.

Материал программы профильного труда «Швейное дело» требует терпения, усидчивости, аккуратности, внимания, так как изучаются основы оборудования, устройство швейных машин, технология пошива одежды, свойства тканей. У многих обучающихся возникают трудности при обучении в швейной мастерской, что может приводить к равнодушному отношению к предмету.

В ходе работы с детьми с интеллектуальными нарушениями мы пришли к выводу, что уроки профильного труда помогут решить проблему развития познавательных процессов таких детей. Это может произойти только при условии целенаправленного, систематического и чуткого руководства учителя, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Поэтому для создания ситуации успеха, формирования учебной мотивации, активизации познавательной деятельности в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта на уроках швейного дела необходимо применять инновационные технологии.

Инновационная технология – это методика или процесс создания чего-либо нового или усовершенствование уже существующего

с целью обеспечения повышения эффективности в различных сферах деятельности человека.

Использование на уроках современных инновационно-образовательных технологий ведет к пробуждению интереса обучающихся к предмету, активизирует познавательную деятельность, раскрывает творческий потенциал. Доказано, что люди, подготовленные к творчеству, лучше осваивают новую работу, успешнее проходят процесс социальной адаптации, быстрее находят свое место на производстве.

В своей работе стараемся сочетать коррекционно-развивающие технологии с инновационными, которые стимулируют развитие творческих способностей, повышают уровень активности, способствуют усилению учебной мотивации.

Среди таких технологий для уроков швейного дела с детьми с ограниченными возможностями здоровья применяем следующие:

- Коррекционно-развивающие технологии.
- Технологии проектной деятельности.
- Наглядно-демонстрационные технологии.
- Творчески ориентированные проекты.

Коррекционно-развивающая технология включает в себя применение коррекционных упражнений на всех дидактических этапах урока.

Предлагаем ряд коррекционных упражнений, направленных на развитие внимания, мышления, глазомера:

Упражнение «Найди лишнее».

Из предложенных слов необходимо исключить лишнее. Например: сметать, стачать, приметать, застрочить; заднее полотнище, переднее полотнище, нижний срез; мерки: Сб, Ст, Ди, Сг.

Упражнение «Найди слово».

Обучающимся предлагается набор слитных букв, среди которых нужно найти слово, относящееся к предмету «Швейное дело».

Например: цурбулавкаоаолиглаиараножницыоощкроваимфартуктароа

Упражнение «Найди пару».

А шёлковая	1 воротник
Б подкройная	2 ткань
В отложной	3 обтачка

Упражнение «Да-Нет».

Учитель зачитывает утверждение. Ученицы должны определить, правда это или нет. В соответствующий столбик на доске прикрепляет утверждение. Например:

Долевая нить тянется

Пододеяльник – это столовое белье

Кромка – это неосыпаемый край ткани.

Метод проектной деятельности предполагает максимально свободный подход к выполнению презентации. Включение метода проектов в учебный процесс предмета дает педагогу возможность разнообразить формы проведения уроков. В таких проектах ученицы могут осуществить свои желания и возможности. Так, были реализованы и продемонстрированы такие проекты, как «История фартука», «История сумочки с древности и до наших дней», «Моя любимая юбка», «Моя любимая пижама», «Лучшие способы обработки горловины платья», «Увлекательный мир вышивки» и многие другие.

В процессе работы предлагаем посильные по сложности и объему задания для каждого конкретного ученика, чтобы обучающийся не разочаровался в своих возможностях, чтобы у него не пропал интерес к деятельности. При выполнении заданий оказываем разные виды помощи, поощрения по отношению к обучающимся: кому-то из них достаточно одобряющих слов, улыбки, кто-то нуждается в дополнительных разъяснениях, некоторым нужна совместная работа с педагогом.

Творческие работы оцениваются по следующим критериям:

- оригинальность,
- аккуратность,
- художественно грамотное исполнение,
- творческий замысел.

Отметки выносятся преимущественно положительные, чтобы поощрить и вдохновить учащихся.

Регулярное отслеживание результатов может стать основой стимулирования и поощрения учащегося за его труд, старания, прирост мастерства, что поддержит его стремление к новым успехам, закрепит положительную учебную мотивацию.

Использование на уроках профильного труда метода проектов позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, формирует умение ориентироваться в информационном пространстве, проводить отбор и анализ материала, самостоятельно принимать решения.

Проектный метод содержит большой потенциал в реализации межпредметных связей с математикой, рисованием, русским языком, потому как в ходе работы над проектом обучающиеся зарисовывают

эскиз, рассчитывают расход ткани, строят чертеж, фантазируют, размышляют.

Такая форма проведения уроков придает учебному процессу динамичности, выразительности, увеличивает эффективность усвоения полученных знаний.

Наглядно-демонстрационные методы играют огромную роль на уроках профильного труда. Если словесные методы сочетаются с наглядными, то эффективность коррекционно-педагогической работы повышается, так как у детей с ОВЗ возникают трудности при абстрактном мышлении.

Преподавание материала предполагает использование презентаций, видеороликов. Например, производство хлопчатобумажной или льняной ткани, ролик о швейной фабрике, о современном швейном оборудовании. Интерес, вызванный средствами наглядности на уроках профильного труда, снимает утомляемость, напряжение, усталость.

В своей работе используем и натуральные наглядные пособия. Это различные образцы волокон, пряжи, ниток, тканей, готовой одежды, фурнитуры.

Кроме того, изготовлены наглядные технологические карты по выполнению отдельных швов и узлов, что позволяет обучающимся наглядно отследить и повторить технологию процесса обработки, сформировать образ конечного результата. Технологические карты являются неотъемлемым пособием при обучении швейному делу, так как помогают обучающимся усвоить последовательность технологических операций.

Творчески ориентированный проект предполагает изготовление изделий и предметов, направленных на удовлетворение потребностей школы либо самих учащихся. Это изготовление дидактических пособий по предмету, изделий для нужд школы: скатерти, шторы, чехлы, композиции для сцены, пошив сценических костюмов и атрибутов.

В ходе выполнения заданий педагог помогает учащимся выбирать материалы, инструменты, настраивать оборудование под конкретную задачу. В коллективной беседе обсуждается ход работы, составляется рациональный план изготовления. Во время практической работы контролируется выполнение задания.

Такие творческие проекты побуждают детей к фантазии, способствуют развитию творческого потенциала.

Кроме того, особое значение имеют экскурсии на швейные предприятия. Такие экскурсии показывают обучающимся реальное практическое применение знаний, полученных на уроках швейного дела, вызывают живой интерес, профориентируют обучающихся.

Можно отметить, что в результате применения перечисленных технологий на уроках профильного труда «Швейное дело» у обучающихся появился интерес к предмету, повысился уровень самостоятельности и активности, улучшился общий психологический климат. Обучающиеся помогают друг другу, не боятся допустить ошибок, с интересом ждут новых заданий и сами проявляют инициативу.

Использование современных инновационных технологий и методов на уроках профильного труда помогает активизировать познавательную деятельность обучающихся, развивает творческий потенциал. Каждый учитель выбирает те методы, которые соответствуют его решаемым педагогическим задачам. Все зависит от мотивации, желания разрабатывать, совершенствовать свое мастерство.

Список использованных источников и литературы

1. Андреева, О. Ю., Балакина, Е. С., Киселева, П. С., Сырова, Н. В. Мастер классы как педагогическая технология развития творческих способностей учащихся / О. Ю. Андреева, Е. С. Балакина, П. С. Киселева, Н. В. Сырова // Молодой ученый. – 2015. – № 9.
2. Дети с ограниченными возможностями : проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия. – Москва : ООО «Аспект», 2005.
3. Мозговой, В. М, Яковлева, И. М., Еремина, А. А., Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – Москва : «Академия», 2006.
4. Матюшин А. М. Развитие творческой активности школьников» / А. М. Матюшин. – Москва : «Педагогика», 1991.
5. Рожнев, Я. А. Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских / Я. А. Рожнев. – Москва . – «Просвещение», 1988.
6. Яковлева, Г. В., Титеева, И. Л. Особенности развития творческой одаренности учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Г. В. Яковлева, И. Л. Титеева. – Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) № 10 (18), 2012.

Дидактические игры как средство развития учебной мотивации и познавательного интереса у обучающимися с ТМНР

Фофанова Наталия Викторовна,
учитель,
e-mail: natalia_fofanova@mail.ru,
Елезова Наталья Владимировна,
учитель,
КОГОБУ «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Слободского»,
г. Слободской,Кировской области,
e-mail: elezovanataliya@mail.ru

> *Игра – это один из инструментов учительской профессии, инструмент, которым можно воспользоваться на любом этапе урока для решения дидактических, воспитательных и развивающих задач.*
>
> *Ушинский К. Д*

В последние годы отмечается увеличение числа детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Данная категория детей представляет собой разнородную группу, основными общими чертами которой являются тяжёлый психофизический дефект и наличие органических поражений центральной нервной системы, следствием которых являются грубые нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорного развития, внимания, памяти, речи, мышления [3,1]. Особенности детей с ТМНР охарактеризованы в работах И. М. Бгажноковой, М. В. Жигоревой, И. Ю. Левченко, И. Н. Миненковой. По мнению учёных, уровень психофизического развития таких детей невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами.

Процесс развития познавательной активности у обучающихся с ТМНР физиологически и психологически сложен, а низкая мотивация обусловлена пониженной работоспособностью, неустойчивостью внимания, импульсивностью, слабостью речевой регуляции. Учителя, которые работают с такими детьми в школах, испытывают трудности из-за отсутствия учебников и готовых пособий. Соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения данной категории школьников.

Одним из наиболее действенных средств развития учебно-познавательной мотивации показала себя дидактическая игра. Она представляет собой сложное, многоплановое педагогическое явление, которое можно назвать и методом, и приемом, и формой обучения, и видом деятельности, и средством обучения. Дидактическая игра может использоваться на всех предметах, уроках и ступенях обучения. Место игры в структуре урока зависит от той цели, с которой ее использует учитель. Например, в начале урока дидактическая игра может применяться для подготовки учеников к восприятию нового учебного материала, организации, мотивации и стимулирования активности обучающихся. В середине – с целью усвоения материала или навыка, а в конце – для закрепления систематизации новых знаний и понятий. Дидактическая игра может быть использована при усвоении любого программного материала и может проводиться на индивидуальных и групповых занятиях.

Применение дидактических игр на уроках способствует выполнению требований ФГОС, который ориентирован на деятельностный, индивидуальный и дифференцированный подход к изучению программного материала. В дидактической игре создаются условия, при которых каждый ребёнок может самостоятельно действовать в заданной ситуации или с определёнными предметами, обогащая свой чувственный и действенный опыт.

У детей с ТМНР опыт действий с предметами зачастую ограничен, не зафиксирован и не обобщен [2, 5]. Чтобы освоить материал, им требуются многократные повторения. Дидактическая игра может обеспечить необходимое количество повторений на разнообразном материале, сохраняя при этом эмоционально-положительное отношение к заданию.

Говоря о значении дидактических игр, следует отметить, что они являются эффективным инструментом воспитания, позволяющим педагогу воздействовать на все аспекты личности ребёнка: его сознание, чувства, волю, отношения, поступки и поведение в целом. Дидактические игры способствуют развитию сенсорных способностей детей, расширяют и активизируют словарный запас, формируют правильное звукопроизношение и развивают связную речь. Дидактические игры формируют у детей нравственные представления о бережном отношении к окружающим предметам, о нормах поведения, о положительных и отрицательных качествах личности, а также вызывают положительный эмоциональный подъём и улучшают самочувствие детей. Наконец, дидактические игры способствуют развитию и укреплению мелкой мускулатуры рук.

Важно отметить, что у детей с ТМНР игровые действия не формируются без специального обучения. Поэтому перед тем, как приступить

к игровым действиям, взрослый должен научить ребенка игре, учитывая его индивидуальные особенности.

При использовании игры необходимо опираться на следующие правила:

- правила игры должны быть простыми и четко сформулированными;
- мыслительные операции должны быть дозированы;
- дидактический материал должен быть прост в использовании;
- в процесс игры необходимо вовлекать всех детей в классе, но требования и сложность используемого задания должно применяться с учётом индивидуальных особенностей обучающихся;
- игровые упражнения должны быть подобраны с конкретной целью;
- по окончании игры необходимо подводить итоги, которые должны быть простыми и четкими.

В процессе обучения детей с ТМНР мы активно применяем дидактические игры и пособия. Мы создали собственную методическую копилку игр и пособий, которая стала неотъемлемой частью нашего подхода к работе с детьми и служит помощницей для других учителей в школе. Мы заметили, что когда мы играем с учениками, то они с бóльшим интересом изучают новые темы и закрепляют уже изученный материал. Кроме того, они становятся более сосредоточенными, наблюдательными и усидчивыми. Следует отметить, что в нашей работе игры используются в системе, подчиняются правилу от простого к сложному. Организация игр на уроке носит дифференцированный и индивидуальный характер. Приведем примеры дидактических игр для некоторых учебных предметов.

Математические представления

В обучении детей с ТМНР математическим представлениям мы используем разнообразные игровые и дидактические материалы. Среди них: сортеры «Геометрические фигуры», «Подбери предметы по форме», головоломки, мозаика с геометрическими фигурами, «Умные клеточки», пазлы и половинки.

В процессе игр формируются мыслительные процессы и операции, такие как анализ, синтез, классификация, представление о времени, пространственном расположении, количестве предметов.

Речь и альтернативная коммуникация

В процессе обучения речи и альтернативным методам коммуникации мы применяем разнообразные материалы и игровые методики: «Играем в сказку»; пазлы «Любимые сказки», «Волшебные сказки»; «Подбери и назови», «Прочитай и найди», «Чей домик».

Помимо этого, мы разрабатываем и создаём собственные материалы и пособия. Например, для развития навыков связной речи и составления словосочетаний и предложений мы используем разнообразные инструменты для построения фраз. Эти материалы служат визуальной опорой для высказываний.

Для понимания прочитанного применяется игра «Прочитай и подбери», а также карточки для глобального чтения. Такие игры способствуют ознакомлению со словом и предложением, помогают формированию грамматического строя речи, обогащению словаря, способствуют развитию коммуникативных навыков.

Окружающий природный мир

Использование игр на уроках окружающего природного мира способствуют формированию представлений о смене времен года и их характерных признаках, знакомят с объектами и явлениями живой и неживой природы. Среди них применяем игры: дидактическая игра «Собери корзину. Овощи, ягоды, фрукты»; «Во саду ли в огороде»; «Чей домик»; «Лото»; серия лото «Парочки»; «Муляжи». Эти увлекательные игры помогают детям с ТМНР лучше узнать о садовых и огородных растениях, фруктах и ягодах, а также о животных и птицах. Ценными являются серии игр о «Животных» «Чей детёныш», которые позволяют детям углубить знания о животном мире, включая домашних и диких животных и их детёнышей.

Окружающий социальный мир

На уроках окружающего социального мира используются разнообразные дидактические игры, игрушечные предметы серии «Бытовая электротехника». Используются такие игры, как «Помощники на кухне», «Наведи порядок» Кроме того, на уроках проводятся игры, посвященные транспорту: «Ассоциации», «Дорожные знаки», «Что к чему» и «Мир профессий».

В процессе игры дети знакомятся с профессиями, могут на практике применить разные социальные роли, отработать правила взаимоотношений, познакомиться с предметами и материалами, из которых они изготовлены.

Домоводство

На уроке домоводства дидактические игры помогают усваивать и закреплять знания, умения и навыки по ведению домашнего хозяйства. Мы активно применяем разнообразные предметы, такие как игрушечные столовые и кухонные принадлежности. Также используем пособия на липучках, которые изготавливаем самостоятельно. Детям нравятся такие

игры, как «Влажная и сухая уборка», «Уход за растениями» и «Поход в магазин». Эти игры делают процесс обучения более интересным и увлекательным, помогают детям с ТМНР в игровой форме освоить практические навыки, которые пригодятся в повседневной жизни.

Человек

На уроках предмета «Человек» через дидактические игры обучающиеся ТМНР знакомятся с частями тела и внутренними органами, изучают режим дня и порядок действий, которые необходимо выполнять при мытье рук, походе в туалет и приёме пищи, осваивают социальные роли в процессе изучения темы «Семья».

Предметно-практические действия

В рамках наших коррекционных занятий мы применяем разнообразные виды деятельности и увлекательные дидактические игры. Среди них создание картин из кусочков мозаики, сборка изображений из половинок, конструирование с использованием конструктора «Лего», игры с применением шнуровок, подбор узоров. Мы активно используем бросовые материалы, например, крышки от продуктов. Дети с удовольствием сортируют их по цвету, закручивают по определённому образцу и подбирают подходящие по размеру Важно отметить, что эти игры и пособия универсальны и могут быть использованы для разных учебных предметов и на разных этапах урока.

Таким образом, дидактические игры – это уникальный педагогический инструмент, способствующий развитию интеллектуальных способностей детей с ТМНР, позволяющий подготовить обучающихся к доступным видам труда, а также к социальной адаптации среди других людей.

Список использованных источников и литературы

1. Маллер, А. Р., Цикото, Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
2. Катаева, А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : Кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 1990.– 191 с: ил.– ISBN 5-09-002912-1.
3. Маллер, А. Р. Помощь детям с недостатками развития : Книга для родителей. – А. Р. Маллер. – Москва : АРКТИ, 2006. –72с. : ил. (Коррекционная педагогика).

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в дошкольной организации посредством коуч-группы

Царегородцева Анна Николаевна,
заведующий,
Губанова Елена Борисовна,
педагог-психолог,
Солодилова Татьяна Геннадьевна,
учитель-логопед,
Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение,
«Детский сад № 31» города Кирова,
e-mail: dou31@kirovedu.ru

В современном обществе вопросы взаимодействия с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра (РАС), становятся все более актуальными и значимыми. Дети дошкольного возраста с РАС нуждаются в особом подходе и индивидуальной коррекции для развития и коррекции их коммуникативных функций. Отсутствие эффективных методов коррекции у таких детей затрудняет их адаптацию и обучение, что подчеркивает важность разработки специализированных программ [3].

Содержание и условия организации обучения и воспитания детей определяются адаптированной образовательной программой для данной категории детей. Для преодоления трудностей в освоении адаптированной образовательной программы, социальной адаптации и социализации воспитанников с РАС осуществляется их психолого-педагогическое сопровождение.

Отечественные и зарубежные исследователи по-разному понимают термин «сопровождение». Первые считают его сродни синонимам «обеспечение», «помощь», «поддержка», в то время как зарубежные исследователи акцентируют внимание на технологиях и деятельности специалистов по коррекции [2].

По мнению ученых, в теории психолого-педагогического сопровождения важным является то, что «носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение». Это позволяет рассматривать само

понятие «психолого-педагогическое сопровождение» не только в отношении ребенка, но и в отношении других субъектов образования [1].

Таким образом, представляется актуальным рассмотрение вопроса психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с РАС, в образовательной организации.

Данная работа является результатом обобщения опыта, основанного на непосредственной работе с ребенком с аутизмом по коррекции деструктивного поведения и изучении литературы по данной проблеме. С каждым годом количество детей с расстройством аутистического спектра, поступающих в дошкольную организацию, увеличивается.

У всех детей отмечаются расстройство аутистического спектра речи с задержкой психического развития (или умственной отсталостью), нарушения коммуникации, отсутствует или частично отсутствует зрительная реакция «глаза в глаза», отмечаются стереотипные игровые действия, агрессия, симбиотическая или ослабленная привязанность к значимому взрослому, расстройство навыков самообслуживания, избирательность в еде, боязнь громких звуков и аффективные реакции на смену обстановки. Степень выраженности, в соответствии с клиническим впечатлением, оценивается от умеренной до тяжелой.

Сложности, с которыми столкнулись педагоги и специалисты на первом этапе работы с детьми:

- недостаточность знаний об особенностях развития и поведения детей с расстройством аутистического спектра, специальных приемов работы, позволяющих оптимизировать образовательных процесс;
- необходимость адаптации стандартного диагностического инструментария, дидактических пособий и образовательного пространства к работе с детьми с расстройством аутистического спектра;
- отсутствие соответствующего программно-методического обеспечения;
- анализ развивающей предметно-пространственной среды показал недостаточную готовность учесть потребности данной категории воспитанников, а именно, отмечалась перегруженность среды разнообразными игровыми объектами, отсутствовали наглядное расписание, адаптированные пособия, игровые и дидактические материалы для визуализации образовательной среды (иллюстрированные правила поведения, информационные таблички на дверях, коммуникативные альбомы).

С целью повышения психолого-педагогической компетентности участников психолого-педагогического сопровождения детей была организована деятельность, направление по сопровождению детей с расстройством аутистического спектра в образовательной организации[2]. В состав коуч-группы вошли руководитель дошкольной организации, старший воспитатель, педагог-психолог, учителя-логопеды, воспитатели групп.

Был составлен перспективный план деятельности группы на два года, включающий в себя работу с педагогами, детьми, родителями. Членами коуч-группы велась работа по изучению нормативно-правовой базы по разработке индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для ребенка с расстройством аутистического спектра. Для того чтобы дать более детальную информацию о происходящих с ребенком изменениях в ходе обучения, на основе ИОМ разрабатывались планы индивидуальной работы с каждым ребенком, так называемые чек-листы развития, в которых задачи, запланированные на учебный год, дробились поквартально и отражалась цепочка развития навыка: от простого к сложному. Подбирался оптимальный пакет диагностических методик. Проводились текущие встречи с целью обсуждения динамики развития детей с расстройством аутистического спектра, подбора наиболее оптимальных методов и приемов.

Было заключено соглашение с Региональной общественной организацией родителей детей-инвалидов «Дорогою добра» Кировской области с целью повышения качества психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья детей с инвалидность.

С целью формирования у педагогов дизайна образовательной среды, обеспечивающей детям с РАС возможность усваивать представления различными способами (визуально, акустически, тактично) и демонстрировать свои знания альтернативным способом совместно со специалистами центра «Дорогою добра» на базе дошкольной организации были проведены консультации, среди них такие, как «Метод социальных историй», «Видеомоделирование как инструмент социализации детей с РАС» и др.

Педагогами и специалистами в течение всего года велись индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия с детьми,

---

[2] *Коуч – это технология партнерского взаимодействия, система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата*

направленные на минимизацию нарушений в развитии когнитивных процессов, сенсорную интеграцию, на развитие навыков взаимодействия со сверстниками.

Дошкольной организации была оборудована сенсорная комната. С целью снижения психоэмоционального напряжения, профилактики или снятия аффективных вспышек с детьми проводились занятия песочной терапией, арт-терапией, недирективной игровой терапией.

Членами коуч-группы велась работа по наполнению образовательной среды групп специальными пособиями, способствующими сенсорной интеграции детей с РАС. С целью стимуляции проприоцептивной, тактильной, вестибулярной систем, простейшей нейрокоррекции в группах изготовлены пособия, способствующие сенсорной ингерации. Созданы визуальные расписания, подсказки, алгоритмы выполнения бытовых навыков по режимным моментам и отдельным видам деятельности, альбомы схем последовательности рисования, лепки, изготовления поделок, внедряются карточки PECS. Приобретены игрушки, способствующие аутоуспокоению, переключению внимания (игры для тактильной и зрительной стимуляции).

Для визуализации предметно-пространственной развивающей среды в группах используются фотографии детей, посещающих группу, иллюстрированные правила поведения, коммуникативные альбомы с фотографиями близких людей, любимых видов деятельности ребенка, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет), изображением эмоций ребенка, базовые коммуникативные функции (просьба о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.)

В течение всего года педагогами и специалистами велось очное и дистанционное консультирование родителей по вопросам развития и воспитания детей.

Несмотря на все усилия педагогического коллектива, в большинстве своем родители оставляют специалистам детского сада ведущую роль в коррекции нарушений в развитии дошкольников. Со стороны родителей характерны самоустранение от решения трудностей ребенка, а порой и нежелание признавать их наличие. Всё это крайне затрудняет взаимодействие и снижает результативность коррекционно-развивающей работы с ребенком.

В целом за период работы коуч-группы комплексную психолого-педагогическую помощь получили 22 ребенка с расстройством аутистического спектра разной степени выраженности. Наибольшая динамика отмечена в стабилизации эмоциональных реакций и улучшении навыков бытовой ориентировки, социализации. Уменьшились или стали подконтрольными аффективные вспышки, повысилась терпимость к присут-

ствию рядом других детей и незнакомых взрослых, к смене обстановки.

Психолого-педагогическое сопровождение позволяет расширить доступность и повысить качество образования дошкольников с ограниченными возможностями, в том числе в работе с детьми, обнаруживающими различную степень выраженности расстройств аутистического спектра.

Таким образом, тесное взаимодействие всех специалистов образовательной организации посредством деятельности коуч-группы позволяет эффективно решать задачи комплексного сопровождения детей с РАС, избежать противоречий, возникающих в решении педагогических проблем разными специалистами и является эффективной формой общения родителей и педагогов.

Список использованных источников и литературы

1. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком : метод. пособие / О. С. Рудик. – Москва : ВЛАДОС, – 2021. – 189 с.
2. Семаго, Н. Я., Соломахина, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина. – 2017. Том 15. .№ 1. С. 4–14.
3. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, 28–30 ноября, 2018 – Москва / Под общ. ред. А. В. Хаустова. Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 257 с.

Особенности использования мультисенсорного пособия «Нумикон» в работе с детьми дошкольного возраста с детским церебральным параличом

Цветкова Светлана Владимировна,
учитель-дефектолог, методист,
БУ ВО «Областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»,
г. Вологда, e-mail: tscv@mail.ru

Дошкольники с детским церебральным параличом – это особая категория детей, для которой характерны двигательные нарушения раз-

личной степени тяжести, задержка или нарушения психоречевой сферы, снижение зрения, слуха.

Как пишут специалисты, при всех формах церебрального паралича имеют место двигательные трудности, глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора (тактильное и мышечносуставное чувство) [1]. Стойкие нарушения двигательной функции неизбежно приводят к появлению различных осложнений, в том числе связанных с обучением ребенка с детским церебральным параличом.

Таким образом, для данной категории дошкольников очень важно использовать дидактические пособия, которые будут учитывать двигательные и познавательные особенности детей. Одна из эффективных образовательных технологий – **мультисенсорное обучение, которое помогает воспринимать и передавать информацию несколькими органами чувств одновременно через разные каналы восприятия.**

Одним из успешно используемых дидактических материалов в работе с детьми дошкольного возраста с ДЦП является мультисенсорное пособие «Нумикон».

Пособие «Нумикон» было разработано педагогами Великобритании в конце XX века, целью их работы было понимание, почему ребята, успешные в других областях, часто сталкиваются с серьезными проблемами при изучении математики. Для этого специалисты разработали программу и набор специальных учебных пособий. В представленном проекте успешно объединены красочный дидактический материал и визуально-кинестетическая методика. Основная идея разработанного пособия – развитие способности ребенка обучаться через практическую деятельность, через умение усваивать опыт даже в ходе простого наблюдения [2].

Любой ребенок-дошкольник любопытен, ему интересно, что его окружает, ему важно все понюхать, потрогать, разобрать и т.д. Именно в ходе практических действий малыш делает свои выводы об окружающем мире, то есть дошкольник учится практически постоянно. Достаточно часто дети с выраженными двигательными нарушениями лишены активных исследовательских действий. В этом случае задача взрослых – создать насыщенную тактильно-визуальную среду. Одним из помощников при решении данной цели будет мультисенсорное пособие «Нумикон».

В состав оригинального пособия «Нумикон» входят следующие дидактические материалы:

- числа от 1 до 10, которые представлены пластмассовыми формами-шаблонами разного цвета;

- карточки-цифры от 1 до 10;
- специальные доски для конструирования;
- разноцветные бочонки.

На первом этапе используются формы-шаблоны непосредственно в повседневной жизни малыша с детским церебральным параличом, названия которых озвучивает взрослый. Ребенок может трогать числовые формы- шаблоны, играть с ними самостоятельно или ему их вкладывает в руку родитель. Дошкольник манипулирует специальными формами, а родитель называет числовые формы. Цель данного этапа с использованием Нумикона – это в первую очередь развитие моторной сферы ребенка, создание тактильно-визуальной среды малыша.

На втором этапе формы-шаблоны активно включаются в игровую деятельность, при этом обращается внимание ребенка дошкольного возраста с церебральным параличом на то, что формы-числа имеют определенный цвет и размер («три» – желтого цвета; «два» – маленькая, меньше; «такая же форма», «не такая же» и т.п.) Детали-формы по-прежнему воспринимаются малышом глобально и целостно. То есть, слова «пять», «четыре» – это имена форм-чисел, используемые взрослым в совместной игре, общении. Числовые шаблоны можно использовать по- азному: оставлять отпечатки на тесте, использовать их как предметы-заместители (печенье, пирожки, мороженое и т.п.) и др. Цель этапа – развитие сенсомоторной сферы ребенка, то есть **взаимокоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности.**

Третий этап начинается с того, что дошкольник с двигательными нарушениями учится нанизывать специальные формы-числа на доске или смотрит, как это делает взрослый. На этом этапе дети учатся понимать слова взрослого: «сложи вместе», «сложим вместе», «положи рядом», «убери форму» и др. То есть, продолжается работа по развитию понимания речи ребенка и параллельно происходит его подготовка к пониманию математических операций сложения и вычитания.

Четвертый этап связан с продолжением развития конструктивно-подражательной деятельности. Педагог учит ребенка дошкольного возраста выстраивать лесенку из числовых форм вначале до трех с учетом принципа от самой маленькой до самой большой. Далее до 5, до 7, и т.д. Взрослый показывает, как это можно выстроить, обыгрывая при этом с помощью игрушек значимость правильно сделанной постройки. Детей просят выполнить свою лесенку внизу доски, при этом вверху ребенок видит образец специалиста. В случае, если малыш с двигательными нарушениями не может сам выполнить действия, то их

совершает взрослый, а ребенок с церебральным параличом наблюдает за выкладыванием лесенки из форм-шаблонов. Важно, что на первых порах ребенок по-прежнему воспринимает данную форму глобально, без пересчета. Далее педагог обращает внимание, что можно посчитать отверстия/«окошки» числовой формы-домика.

На пятом этапе дошкольника с церебральным параличом учат пересчитывать отверстия/«окошки» формы-шаблона с обязательным подведением итога счета. При пересчете отверстий малыш может накладывать на них бусинки, камешки, другие мелкие предметы или смотрит, как это делает взрослый. Постепенно вводятся визуальные изображения цифр, которые подкладывают по итогам счета к соответствующей числовой форме-шаблону. При этом вместо обычных цифр можно использовать цифры из современного пособия «Умные цифры», где каждая цифра имеет свой размер и больше следующей по размеру на единицу. Многократное выполнение упражнения на установление соответствия между цифрами и формами Нумикона способствует устойчивому пониманию конкретного «числа» у ребенка.

Шестой этап связан с пониманием состава числа и обучением математическим операциям: сложению и вычитанию. При объяснении состава числа ребенок наглядно видит, как складываются одни числа-формы из других чисел-форм. Детям предлагаются задания по типу «сложи вместе две детали-формы» и определи, на какую форму они вместе стали похожи. Для проверки результата необходимо воспользоваться приемом наложения, в этом случае либо ребенок самостоятельно накладывает детали, либо это выполняет специалист, тогда ребенок наблюдает за процессом. Если полученная фигура в точности подходит к выбранному образцу, то ответ получился верный. На данном этапе также вводятся знаки «плюс», «минус», «равно».

Таким образом, мультисенсорное пособие «Нумикон» у ребенка с церебральным параличом позволяет развивать зрительное, тактильное восприятие, а также решать следующие задачи:

- развивать игровую деятельность через использование форм-шаблонов в предметной и сюжетно-ролевой игре с дошкольником;

- формировать и развивать элементарные математические представления (формировать понятия «большой – маленький», «один – много», обучать прямому и обратному счету, наглядно формировать понимание «состава числа», математических действий «сложение», «вычитание»);

- формировать мыслительные операции (анализ, синтез, выделение признаков и закономерностей);

- развивать конструктивные умения (благодаря специальной доске малыш с двигательными нарушения может выкладывать предметные картинки методом наложения. При этом ребенок с церебральным параличом может действовать по образцу, по схеме или самостоятельно что-то придумывать);

- развивать речевую сферу (понимание речи, в том числе важных понятий для последующего обучения: «такой – не такой», «размер», «форма» и др.; расширение пассивного и активного словаря малыша).

Список использованных источников и литературы

1. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. Стальгорова, Е. И. Система «Нумикон» // Синдром Дауна. XXI век / Е. И. Стальгорова. – 2010. – № 1 (4). – с.52–60.

Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья средствами театрализованной деятельности

Чезганова Оксана Александровна,
воспитатель,
КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска,
г. Советск, Кировской области,
oksanachezganova20@gmail.com

«Театрализованная деятельность является неисчерпаемым источником развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий ребёнка, приобщает его к духовному богатству. Постановка сказки заставляет волноваться, сопереживать персонажу и событиям, и в процессе этого сопереживания создаются определённые отношения и моральные оценки, просто сообщаемые и усваиваемые», – писал В. А. Сухомлинский.

Театр – один из самых демократичных и доступных видов искусства и для детей в том числе. Он позволяет решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с художе-

ственным образованием и воспитанием детей, с формированием эстетического вкуса, с нравственным воспитанием, развитием речи и воспитанием воли; способствует созданию положительного эмоционального настроя и возможности выходить через игру из конфликтных ситуаций.

Театр – это волшебный и интересный мир. В этом мире звуков, красок, жестов возможны любые чудеса и превращения, в нем есть место радостному восторгу и горьким слезам, добру и красоте.

Особый мир театра формирует коммуникативные способности, развивает эмоциональную сферу детей.

Дети с нарушениями развития являются особой категорией, в работе с которыми искусство используется не только как средство их художественного развития, но и способ профилактики и коррекции с целью оказания на них лечебного воздействия.

Внутренний мир ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сложен. Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды? Как помочь им раскрыть свое «Я», понять его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем?

Наша задача – помочь обучающимся с ОВЗ преодолеть трудности в общении при взаимодействии со сверстниками и окружающим миром.

Систематическое вовлечение детей с ОВЗ в театрализованную деятельность приводит к значительным успехам в развитии творческих способностей. Приобщаясь к великому чуду театра, ребенок начинает понимать, что он не одинок, он принят в дружескую компанию единомышленников, которые живут не только бытовыми ценностями, а чем-то более высоким, важным и удивительным [3].

На современном этапе развития общества большое внимание уделяется формированию у детей способности творчески мыслить.

Творческая деятельность – реализация способностей, создание чего-то нового, интересного, необычного. В реализации данной деятельности решаются следующие задачи:

- познать свое эмоциональное состояние и оценить это состояние;
- формировать умение с помощью мимики выражать эмоциональное состояние: гнев, радость, удивление, огорчение, испуг;
- развивать навыки эмоционального общения детей ОВЗ друг с другом и взрослыми;
- учить речевым и неречевым средствам общения: мимике, жестам, пантомимике;
- формировать основы нравственного поведения.

Средством, способным решать все эти задачи, является искусство. Оно заключает в себе художественно-эстетические, гуманистические, познавательные, нравственные ценности и воздействует на нравственное, духовное становление личности. Занятия театрализованной деятельностью детей с ОВЗ дают положительную динамику в качественном развитии воображения, формировании творческого компонента. Они обеспечивают становление знаково-символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния, а также способствуют развитию многих компонентов личности детей данной категории.

Театрализованное представление и сказка – гармоничное и оправданное соединение. Сказка близка и понятна детям, а воплощение фантазий и отражение своего мироощущения они находят в театре [2]. Сказка не только учит, воспитывает, но и лечит – именно она так необходима детям с ОВЗ. Для ребёнка творить – значит не обязательно создавать новое, это, скорее, выражать себя. Любое творчество для детей есть больше процесс, чем результат. «Золотые правила» являются основой в работе с воспитанниками: подари ребенку радость творчества, материал давай без принуждения, будь не «над», а «рядом»; «скажите мне – и я забуду, покажите – и я запомню, дайте сделать – и я пойму» [китайская пословица].

Театрализация интересна тем, что она позволяет полностью погрузиться в сказку, прочувствовать её. С каждым новым выходом на сцену особые дети чувствуют себя на сцене более уверенно, учатся преодолевать волнение, демонстрировать результаты своих трудов все более качественно и вдохновенно. Радует, когда в конце театрализованной игры дети обнимают воспитателя и, заглядывая в глаза, спрашивают: «А когда мы еще будем играть в театр?» На каждом театрализованном занятии создаём атмосферу праздника, чтобы дети ожидали чуда, волшебства.

Начиная работу с детьми, используем совместные игры. Сначала обращаемся к более простым играм и сюжетам, затем их усложняем. Привлекаем к игре детей, которые пассивны в игровой ситуации, учитываем малейшее желание и стремление ребёнка к общему действию. Знакомим с произведением, сюжетной линией, затем дети учатся рассказывать по ролям, вместе учимся подбирать нужные интонации и мимику. Для четкого произношения слов и звуков заучиваем скороговорки, пословицы, поговорки, считалки [4].

Сначала дети учатся произносить слова медленно и четко, затем четко и быстро. В процессе работы над выразительностью реплик пер-

сонажей, собственных высказываний активизируется словарь детей, совершенствуется звуковая сторона речи. Предлагая роль, особенно это касается диалога персонажей, перед ребенком ставим задачу – четко, ясно и понятно изъясняться. Такая систематическая работа с детьми с ОВЗ с использованием приемов театрализованной деятельности заметно улучшает их диалогическую речь, грамматический строй, обогащает их словарь.

А какое же театрализованное творчество без эмоций? Эмоции – наиболее сложная сфера, с трудом поддающаяся пониманию, осознанию и контролю. Это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организовывает и направляет восприятие, мышление и действие.

Нам всегда бывает непросто разобраться, от чего зависит наше состояние, настроение, откуда появляются порой те или иные положительные или отрицательные эмоции.

В начальных классах знакомим детей со словами, обозначающими эмоции: радость, грусть, обида; приводим примеры, обсуждаем эмоции персонажей из мультфильмов. В среднем звене изучаем такие эмоции, как презрение, досада, негодование, азарт и т.д., стараемся показать эти эмоции. С подростками разбираем, чем эмоция отличается от чувств, приводим примеры.

В нашу жизнь активно вошли современные гаджеты: компьютер, планшет, мобильный телефон. И родители зачастую разрешают ребенку пользоваться этими устройствами с самого раннего детства. Общение же со взрослыми и сверстниками уходит на второй план. Хотя именно общение в значительной степени обогащает эмоциональную и чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Поэтому работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, очень актуальна и важна.

Именно при помощи пантомимы дети учатся показывать эмоции, узнавать и контролировать их. Пантомима является особым видом искусства, своеобразным способом общения с окружающим миром и другими людьми. В переводе данное слово обозначает «тот, кто всё изображает». Пантомима – это вид театрализованного представления, в котором основной смысл происходящего передается жестами, а не словами. Актер пантомимы может изобразить воду и огонь, яростных и добрых зверей, птиц, также цветы и листья. На занятиях театрализованной деятельностью обыгрываем заданные эпизоды при помощи жестов и мимики, учимся контролировать эмоции, правильно реагировать на ту или иную ситуацию [1].

Таким образом, через театрализованную деятельность происходит всестороннее развитие ребенка с ОВЗ, значительно облегчается адаптация в новом коллективе и в дальнейшем – социализация в обществе. Большинство детей впоследствии с легкостью вступают в контакт со сверстниками и взрослыми.

Театрализованная деятельность является своеобразным «курсом актерского мастерства» для воспитания у детей с ОВЗ строгой, внутренней психоэмоциональной самодисциплины. Театр учит владеть собой, своими мыслями, чувствами, телом, настроением.

Список использованных источников и литературы

1. Антипина, А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду / А. Е. Антипина. – Москва : Творческий центр, 2009. – 128 с.
2. Андрианова-Голицина, И. А. Я познаю мир. Театр / И. А. Андрианова-Голицина. – Москва : ООО «Издательство Астрель», 2000. – 126 с.
3. Картушина, М. Ю. Театрализованные представления для детей и взрослых : сценарии для дошк. образоват. Учреждений / М. Ю. Картушина. – Москва : Сфера, 2005. – 316 с.
4. Маханева, М. Д. Занятия по тетрализованной деятельности в детском саду / М. Д. Маханева. – Москва : ТЦ Сфера, 2009. – 122 с.

Информационные и коммуникационные технологии в обучении детей с ОВЗ и инвалидностью

Чусовитина Ирина Николаевна,
учитель,
Блинова Нелли Александровна,
учитель,
Головизнина Ирина Николаевна,
учитель,
КОГОБУ ШИ ОВЗ № 2 г. Нолинска,
г. Нолинск, Кировской области,
e-mail: blinova.nel@yandex.ru

В последние десятилетия информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой частью образовательного про-

цесса. Их применение в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью открывает новые горизонты для индивидуализации и адаптации образовательных программ.

Роль ИКТ в обучении детей с ОВЗ и инвалидностью

1. Адаптация учебного контента.

ИКТ позволяют адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности каждого ученика. Используя специальные программы и приложения, педагоги могут создавать интерактивные задания, которые учитывают уровень развития и способности ребенка. Например, для детей с нарушениями слуха могут быть разработаны мультимедийные материалы с субтитрами и визуальными подсказками. Для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) создание ярких и понятных схем, картинок и карточек, которые иллюстрируют ключевые понятия, визуальные расписания и пошаговые инструкции, помогает детям ориентироваться в учебном процессе.

2. Дистанционное обучение.

Современные технологии позволяют организовать дистанционное обучение, которое становится особенно актуальным для детей с ОВЗ и инвалидностью, имеющих ограниченные возможности для посещения учебных заведений. Платформы для онлайн-обучения, видеоконференции и электронные учебники помогают обеспечить доступ к образованию независимо от физического местоположения ребенка.

3. Инклюзивное взаимодействие.

ИКТ способствуют созданию инклюзивной образовательной среды, где дети с разными возможностями могут взаимодействовать друг с другом. Использование совместных онлайн-проектов, форумов и групповых чатов позволяет детям развивать социальные навыки и учиться работать в команде.

4. Развитие мотивации и вовлеченности.

Интерактивные технологии, такие как игровые приложения и образовательные платформы, делают процесс обучения более увлекательным. Это особенно важно для детей с ОВЗ и инвалидностью, которые могут испытывать трудности с мотивацией. Геймификация учебного процесса помогает удерживать внимание и способствует более глубокому усвоению материала.

Геймификация – это использование игровых элементов и механик в неигровых контекстах, таких как образование, для повышения вовлеченности, мотивации и эффективности обучения. В последние годы геймификация стала популярным подходом в образовательной среде,

позволяя педагогам создавать более увлекательные и интерактивные способы передачи знаний и навыков.

Преимущества использования ИКТ

1. **Индивидуализация обучения**: ИКТ позволяют разработать персонализированные программы обучения, что особенно важно для детей с различными формами ОВЗ и инвалидностью.

2. **Доступность**: с помощью технологий можно преодолеть физические барьеры, обеспечивая доступ к образовательным ресурсам для детей с ограниченной мобильностью.

3. **Разнообразие методов обучения**: ИКТ предлагают широкий спектр методов и подходов, включая визуальные, аудиальные и кинестетические, что позволяет удовлетворить различные стили обучения.

4. **Поддержка родителей и педагогов**: технологии могут быть использованы для обучения родителей и педагогов, помогая им лучше понимать особенности детей с ОВЗ и инвалидностью и предоставляя инструменты для их поддержки.

Трудности и ограничения

Несмотря на очевидные преимущества, использование ИКТ в обучении детей с ОВЗ и инвалидностью сталкивается с рядом трудностей:

1. **Необходимость в подготовке специалистов**: педагоги должны быть обучены использованию ИКТ и понимать, как адаптировать технологии под потребности детей с ОВЗ и инвалидностью.

2. **Технические и финансовые ограничения**: не все образовательные учреждения располагают необходимым оборудованием и финансами для внедрения ИКТ.

3. **Проблемы с доступом**: в некоторых регионах доступ к интернету и современным технологиям ограничен, что затрудняет использование ИКТ.

4. **Психологические барьеры**: существуют предвзятости и стереотипы относительно возможностей детей с ОВЗ и инвалидностью, что может препятствовать их включению в образовательный процесс с использованием технологий.

Примеры успешных практик

1. **Использование специализированных программ**: в некоторых школах внедрены программы, такие как «Текст в речь» и «Интерактивные доски», которые помогают детям с нарушениями слуха и речи.

2. **Проекты дистанционного обучения**: в рамках различных инициатив были разработаны онлайн-курсы для детей с ОВЗ и инвалидностью, которые позволяют им обучаться в удобном для них темпе и формате.

3. **Социальные сети и платформы**: использование социальных сетей и специализированных платформ для общения и совместной работы помогает детям развивать социальные навыки и взаимодействовать с ровесниками.

Таким образом, информационные и коммуникационные технологии открывают новые возможности для обучения детей с ОВЗ и инвалидностью, способствуя индивидуализации, инклюзии и доступности образования. Однако для успешной реализации этих технологий необходимо преодолеть существующие трудности, включая подготовку педагогов, обеспечение технической базы и развитие инфраструктуры. Важно продолжать исследовать и внедрять инновационные решения, которые помогут каждому ребенку реализовать свой потенциал и стать полноценным участником общества.

Список использованных источников и литературы

1. Громова, И. В. Информационные технологии в образовании: от теории к практике / И. В. Громова. – Москва : Издательство «Просвещение», 2020.
2. Кузнецова, Т. В. Использование информационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. В. Кузнецова. – Москва : Издательство «Флинта», 2018.
3. Лебедева, Е. И. Геймификация в обучении: современные тренды и практические решения. – Москва : Издательство «Юрайт», 2021.
4. Маслова, Е. В. Дистанционное обучение детей с ОВЗ : проблемы и перспективы. – Москва : Издательство «Наука», 2022.
5. Никитина, Л. А. Инклюзивное образование и цифровизация : новые возможности для детей с ОВЗ / Л. А. Никитина. – Москва : Издательство «КноРус», 2020.
6. Шевчук, Н. В. Информационно-коммуникационные технологии в образовании : от теории к практике / Н. В. Шевчук. – Москва : Издательство «МГПУ», 2019.
7. Гусева, И. А., Петров, В. И. Инновационные подходы к обучению детей с ОВЗ : использование ИКТ / И. А. Гусева, В. И. Петров. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2018.
8. Калинина, О. В. Адаптация образовательного процесса для детей с инвалидностью с использованием информационных технологий / О. В. Калинина. – Москва : Издательство «Сфера», 2020.

Адаптация здоровьесберегающей технологии В.Ф. Базарного в воспитательно-образовательном процессе детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях компенсирующих групп детского сада

Швецова Екатерина Юрьевна,
старший воспитатель,
Пленкина Марина Викторовна,
учитель-дефектолог
МКДОУ «Детский сад № 109»,
г. Киров,
e-mail: dou109@kirovedu.ru

Здоровье – это резервы сил: иммунных, защитных, физических и духовных. И они не даются изначально, а взращиваются по законам воспитания.
А наукой воспитания является педагогика.
В.Ф. Базарный

Сегодня очень актуальна проблема **здоровья** детей и реальное ухудшение физического, психического, нравственного, духовного состояния, особенно это ощущают те, кто **работает с ними.** Но, с другой стороны, все мы несем историческую ответственность за **здоровье** будущих поколений, и только все вместе можем изменить ситуацию.

За последнее время в литературе появилось немало интересных методик и авторских **разработок по оздоровлению детей**. И это яркое свидетельство тому, что проблема века услышана.

В нашем детском саду используется целенаправленная программа по **оздоровлению детей**.

Рассмотрим **опыт работы по здоровьесберегающим технологиям В**.Ф.**Базарного. Д**ля того чтобы быть **здоровыми**, детям нужно **овладеть** искусством его сохранения и укрепления. И этому искусству должно уделяться как можно больше внимания именно в детском саду, т. к. это самое благоприятное время для **выработки правильных привычек**, которые в соответствии с развитием детей дадут прекрасные результаты.

Все воспитанники нашего сада имеют статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), у большинства из них

присутствует еще дополнительный статус ребенка инвалида, и треть детей с проблемами со зрением. Преобладает группа здоровья детей 3,4,5. Анализируя эти данные, специалисты детского сада постановили – изучить и внедрить в воспитательно-образовательный процесс наиболее эффективные технологии здоровьесбережения, с помощью которых можно приблизиться к решению самой главной задачи – сохранить, поддержать и обогатить здоровье детей.

После изучения научно-методической литературы, оценки условий для успешного внедрения технологии членами педагогического совета было принято решение об использовании здоровьесберегающей технологии В.Ф.Базарного как единственной технологии, которая имеет санитарно-эпидемиологическое заключение Минздрава РФ и позволяет строить воспитательно-образовательный процесс на основе принципа «Не усади!» и дает гарантированный результат улучшения здоровья детей в целом.

Первый год **работы (первый этап)** был очень насыщенным и трудным, т.к. приходилось пересматривать и находить оптимальные варианты по их рациональному применению. На перовом этапе мы занимались изучением методической литературы, проведением диагностических исследований, в частности, анализа заболеваемости детей (областной показатель – 15%, в нашем ДОУ – 10,2%), также провели анкетирование педагогов о готовности внедрения технологии в воспитательно-образовательный процесс, родителей (законных представителей) об информированности по данной теме. В группах провели трансформацию предметно-пространственной среды.

На втором году мы приступили к внедрению технологии в воспитательно-образовательную деятельность ДОУ и апробации здоровьесберегащей технологии в группах.

С чего начинается технология? С **режима** *«смены динамических поз»*. В. Ф. **Базарный** предлагает два варианта: первый – использование настольной конторки, второй – там, где это возможно менять позу детей. За столами – сидя, стоя, на ковре – сидя, стоя, лежа. Идеально и в первом, и во втором случае дети в носочках стоят на массажных ковриках.

Согласно первому варианту используем столы с регулируемыми по высоте ножками: часть занятия ребенок сидит, а другую – стоит за столом. Тем самым сохраняется и укрепляется его телесная вертикаль, позвоночник, осанка – основа энергетики человеческого орга-

низма. Главное в этой **технологии** не продолжительность стояния, а сам факт смены поз. Под ноги кладем массажный коврик с раздражителями, на них дети стоят без обуви.

Используем также второй вариант. Казалось бы, чего проще, стоя послушать загадки, рассказ, сказку, провести устный счет, решить логическую задачку. Но увы! Дети были *«засиженными»*, т. е. телесно расслабленными и пришлось не просто по приказу переводить их в вертикальное положение, а терпеливо разрабатывать методику постепенной перестройки. Для этого потребовалось немало сил и времени, чтобы каждый ребенок почувствовал потребность в этом режиме. И лишь когда эта поза стала для них привычной, они легко могли переключаться от одной деятельности на другую.

Для введения данной **технологии** необходим предварительный осмотр детей у врача-ортопеда (позвоночник и стопы) или осмотр педиатром.

Данный режим оказывает благоприятное влияние на следующие факторы:

- поддержание физической, психической, умственной сферы;
- имеет высокие показатели физического развития **здоровья**;
- повышается иммунная система;
- улучшаются ростовые процессы;
-развивается координация всех органов (*зрительно – ручная, телесно –координаторная, психоэмоциональная*);
- снижается степень низкой склоняемости головы.

Массаж стоп имеет **оздоравливающий** эффект на весь организм в целом, т.к. на стопе имеется проекция всех органов. Улучшается общее состояние, стимулируются активные точки и зоны, мобилизуются внутренние силы организма. Детям очень нравится ходить в носочках по своим массажным коврикам, по дорожке **здоровья**. Все это приносит им огромную пользу и удовольствие. На ковриках они не просто стоят, а выполняют упражнения перекатывания с пяточки на носочек. Это так легко, просто, доступно, результативно.

Следующим этапом в работе было построение образовательной деятельности в режиме подвижных объектов и зрительных горизонтов. Дидактический материал размещается на максимально возможном удалении от детей, и эффективность зрительного восприятия повышается в условиях пространственного обзора. Сигнальные метки

вносят огромное разнообразие в развивающую среду. То снежинки прилетели с прорезями, а в них задания, отгадки; то птицы перелётные прилетели весной и т.д.

Опыт показал, что такие виды деятельности, как обучение грамоте, математическим действиям, ознакомление с окружающей природой, художественное воспитание, сюжетно-ролевые игры эффективны в данном режиме, т.к. основную информацию дети получают через зрительный анализатор.

Самое главное здесь то, что в ответ на каждый вопрос дети совершают десятки поисковых движений глазами, головой, туловищем. Это повышает их **работоспособность** и снижает утомляемость, а также происходит гармоничное формирование функций зрительного восприятия и развития сенсорно-моторных функций.

Для повышения активности детей используем подвижные «сенсорно-дидактические подвески» («сенсорные кресты»), которые развешаны под потолком в группе. На них закрепляются различные учебные объекты (плоские и объемные геометрические фигуры, карточки по любой лексической теме: птицы зимующие и перелетные; овощи и фрукты; транспорт, мебель и т.д.) Кроме того, карточки с заданиями и возможными вариантами ответов могут быть размещены в любой точке группы.

Подвижный образ обучения позволяет увеличивать двигательную активность детей. Этому способствуют дидактические игры с использованием всего пространства в группе. Доказано, что дети запоминают образы. В сочетании с движением это стопроцентное усвоение материала. Дети встают, идут, ищут, находят и радуются своим результатам, при этом лучше и легче усваивают материал.

Для повышения эффективности учебно-познавательного процесса используем сенсорно-координаторные тренажеры с помощью меняющихся зрительно-сигнальных сюжетов. В четырех верхних углах группы размещаем образно-сюжетные изображения. Это сцены из сказок, сюжеты пейзажей из природы, из жизни животных. Все вместе картины составляют единый сюжет. Средние размеры от 0,5 до 1 стандартного листа, а под каждой картинкой размещаются цифры в определенной последовательности.

С целью смягчения неблагоприятных последствий воздействия фактора закрытых помещений и ограниченных пространств мы используем зрительно-координаторные тренажеры, например, офтальмотренажер находится на стене в группе.

Есть несколько режимов использования данного тренажера. Один из них: стоя на массажных ковриках с вытянутыми вперед руками, дети под музыку поочередно обводят указательным пальцем траектории с одновременным слежением за ним органом зрения, туловищем, руками. Данное упражнение чаще выполняем после **работы**, которая требовала от детей приложения усилий. Оно прекрасно снимает напряжение, расслабляет, снимает психическую утомляемость и избыточную нервную возбудимость; способствует воспитанию доброжелательности, улучшает чувство гармонии и ритма, развивает зрительно-ручную координацию.

Тренажер-спираль В. Ф. Базарного с цветком в центре и летящей по ней бабочкой. Этот тренажер можно использовать, когда необходимо активизировать детей. При этом повышается не только физическая, но и психическая активность.

Для расширения зрительных горизонтов и развития воображения детей используем экологическое панно. Это картина, которая меняется с приходом нового времени года. Идеальный вариант – пейзаж. Панно является многофункциональным, мобильным и очень легким в использовании пособием. Мы применяем его в различных видах деятельности детей: экологическом воспитании, речевом, математическом развитии и т.д., также используем для обыгрывания различных сюжетов, создания проблемных ситуаций в ходе образовательной деятельности.

Данная технология повышает работоспособность, внимательность, активность детей. Отмечается устойчивый интерес к знаниям. Дети растут доброжелательными, внимательными, заботливыми. В конце прошлого учебного года группа по **оздоровлению** детей имела низкий процент по заболеваемости по сравнению с другими группами.

В следующем году мы выйдем на контрольно-оценочный этап нашей работы, где проведем мониторинг эффективности реализации технологии здоровьесбережения В. Ф. Базарного.

В эпоху цифровизации и гиподинамии такие подходы становятся особенно актуальными, составляя альтернативу традиционным, зачастую малоподвижным, формам обучения.

«В здоровом теле – здоровый дух» – эта древняя мудрость обретает новый смысл в контексте современных педагогических практик, где движение, активность и радость познания становятся основой для воспитания здорового поколения.

Применение педагогической технологии «Мягкая педагогика» в образовательном процессе с детьми с ОВЗ

Шибанова Ольга Юрьевна,
учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением физического и художественно-эстетического направления развития воспитанников «Ручеек» пгт Уни Кировской области,
пгт Уни, Унинского района, Кировской области,
e-mail: shibanova.71.71@yandex.ru

Система воспитательно-образовательной работы детского сада предусматривает формирование готовности ребенка к школьному обучению.

Важным направлением работы дошкольных учреждений является речевое развитие. Проблема речевого развития дошкольников существовала всегда. Но в настоящее время эта проблема является одной из самых актуальных, так как в последние годы отмечается увеличение количества детей с нарушением в развитии речи. Всем педагогам, которые работают с детьми дошкольного возраста, очень хорошо известна связь между развитием мелкой моторики и развитием речи. Технологий развития речи дошкольника великое множество.

Представим одну из них.

Зачастую у любителей вязания не всегда расходуется разноцветная пряжа. Если остаётся метр или два красивой нити и уже невозможно что-либо связать из остатков, то можно применить оставшуюся пряжу в работе с детьми с ОВЗ. Так появился термин «мягкая педагогика», отражающий современную педагогическую технологию в образовательном процессе обучающихся с ОВЗ.

Цель статьи – познакомить с опытом работы по данной технологии. Почему «мягкая педагогика»? Потому что для её реализации используются толстые мягкие нитки для вязания. Работы получаются очень объёмными и мягкими на ощупь. С такими нитями детям проще начинать работать. Нитками выкладывается узор, предмет, картина. Такая технология должна выполняться с использованием клея и красок. Но для детей с ОВЗ мы заменили клей и краски на двусторонний скотч, сделав процедуру более доступной для дошкольников.

Перед педагогами стояла цель – освоить технологию «мягкой педагогики» в творчестве детей.

В соответствии с целью были поставлены задачи:

- изучить технические условия и приёмы выполнения аппликации из ниток;
- развивать мелкую моторику рук;
- развивать речевую активность дошкольников;
- развивать внимание, воображение, усидчивость.

Данную технологию можно применять для детей дошкольного возраста, у которых появится возможность создать отдельные предметы и даже сюжетные картины. После завершения работы по данной технологии дети составляют описательный рассказ о предмете или рассказ по картине.

Таким образом, даже остаткам ниточек можно найти применение и изготовить из них красивые, оригинальные картины.

Мы начали работу над созданием отдельных предметов (фруктов, овощей, осенних листьев, одежды, новогодних игрушек, цветов, животных, насекомых и т.д.), с которыми дети знакомились на логопедических занятиях в соответствии с календарно-тематическим планированием и лексическими темами. Затем перешли к изготовлению сюжетов, а позже – к составлению картин.

Техника рукоделия позволяет создавать яркие картины без кисточки и красок. Рисование нитями помогает дошкольникам реализовать художественный талант в простой форме. Изображение получается фактурное, объёмное и завораживающее. Кроме того, занятия с податливой мягкой и пушистой нитью успокаивают и развивают интерес к декоративно-прикладному искусству, при этом обогащается словарный запас детей и активизируется речь детей.

Последовательность работы:

1. Подготовка материалов.
2. Выбор шаблона предмета, картины чёрно-белого цвета, наклеивание на картон двустороннего скотча на основу рисунка, вырезание шаблона.
3. Подбор цветовой гаммы ниток.
4. Выкладывание ниток на скотч с помощью шариковой ручки.
5. Выполнение работы.
6. Составление описательного рассказа о предмете.
7. Составление рассказа по картине.

Применять поделки, выполненные в технике «мягкой педагогики», можно везде: установить в рамку для украшения комнаты, пода-



Рисунок 1. Фотография детских готовых поделок. Лексическая тема «Одежда»



Рисунок 2. Фотография детских готовых поделок. Лексическая тема «Новый год. Украшение на ёлку. Ангел»

рить родным и близким. Простые пейзажи, цветы, силуэты людей и животных выполняют важную функцию – украшают интерьер помещения.

В результате применения данной технологии у детей развивается мелкая моторика рук, художественно-эстетический вкус, речь, усидчивость.

Как видим, у нас с детьми действительно получилось творение, великолепное и необычное изделие (рис. 1, рис. 2). Дети осознали, что такую красоту можно сделать своими руками, и поняли – если очень захотеть – всё всегда получится.

Список использованных источников и литературы

1. Никитина, А.В. Рисование веревочкой. Практическое пособие для работы с детьми дошкольного возраста в логопедических садах / А. В. Никитина : КАРО, 2010.

Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми среднего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Яланузян Вероника Татиковна,
учитель-логопед,
Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
средняя общеобразовательная школа №100 города Сочи
имени героя Советского Союза Худякова Ивана Степановича,
г. Сочи,e-mail: vyalanuzyan@inbox.ru

Коррекционная работа учителя-логопеда с детьми среднего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющие нарушения речевого развития включает в себя разнообразные методы и приемы работы. Для повышения эффективности проводимой коррекционной работы на занятиях применяются методы здоровьесберегающих технологий. Данные методы и приемы работы позволяют достичь положительной динамики в речевом развитии детей и в общем оздоровлении организма.

Здоровьесберегающие технологии – это комплекс мер, создающий условия для сохранения, укрепления и развития физического и эмоционального здоровья детей.

В процессе работы у детей наблюдаются улучшения психических процессов (памяти, мышления, внимания); способности к самоконтролю; эмоциональной сферы; развитие зрительного анализатора, пальцевого, орального, артикуляционного праксиса.

Принципы здоровьесберегающих технологий по Н. К. Смирнову:

1. «Не навреди!».
2. Повторения умений и навыков.
3. Постепенности.
4. Доступности и индивидуализации.
5. Непрерывности.
6. Системного чередования нагрузок и отдыха.
7. Цикличности.
8. Учёта возрастных и индивидуальных особенностей.
9. Всестороннего гармоничного развития.
10. Оздоровительной направленности.
11. Комплексного междисциплинарного подхода к обучению школьников.

12.Единого представления о здоровье.

13.Активного обучения [8].

Основные средства и методы здоровьесберегающих технологий, используемые логопедом в процессе коррекционной работы:

1. Подвижные игры.
2. Артикуляционная гимнастика.
3. Дыхательная гимнастика.
4. Кинезиологические и глазодвигательные упражнения.
5. Биоэнергопластика.
6. Ароматерапия.
7. Самомассаж и Су-Джок терапия, массаж карандашами.
8. Логоритмика.

1. *Подвижные игры* – это один из методов, который позволяет достичь значимых результатов при коррекции речевых нарушений у детей. Использование подвижных игр в логопедической работе совместно с выполнением в ходе игры логопедических заданий способствует развитию крупной моторики, ловкости, координации движений.

У детей улучшается память, внимание и его устойчивость и переключение, а также развиваются разные виды праксиса (сфера произвольных движений).

Эффективность коррекционной работы возрастает, если совместить дидактические задания и подвижные игры. Логопед при использовании конкретных игр должен учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, особенности структуры его дефекта, отношение к конкретным видам игр, утомляемость. Рекомендован подбор уровня сложности и вариант конкретной игры под особенности каждого ученика.

Перед использованием вариантов игр со сложной инструкцией необходимо начать с более легкого варианта игры. Использование логопедических заданий одновременно с подвижными играми на автоматизацию поставленных звуков в речи, развитие зрительного восприятия, изучение схемы тела, пространственно-временных представлений, развитие слухоречевой памяти, глазомера, понимания предлогов предполагает использование различного инвентаря: массажные коврики, массажные мячики, массажные подушки (балансировочные полусферы), балансировочные дорожки, корзины, шарики для сухого бассейна, кольцеброс, игра «Боулинг», спортивные барьеры, канаты, сквиши, игра «Твистер» [9].

2. *Артикуляционная гимнастика* – это комплекс специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, а также на развитие дифференцированности и точности движе-

ний, подвижности органов артикуляции. При выполнении статических и динамических упражнений артикуляционной гимнастики используются различные материалы для разных видов упражнений.

Упражнения для губ («Хоботок», «Лягушка», «Окошко» и их чередование) выполняются с использованием бубликов, баранок, соленых и сладких палочек, ватных палочек, темпера, зефира. Данные средства применяются для укрепления круговой мышцы рта и развития подвижности губ.

Упражнения для языка («Качели», «Часики», «Маляр», «Горка», «Чашка» и их чередование) выполняются с использованием логобусин разной формы и размера, сладких леденцов для расслабления мышц языка и развития его подвижности, применение деревянных палочек (упражнение «Горка») помогает растяжению подъязычной связки и укреплению мышц языка. Артикуляционная гимнастика способствует созданию базиса для постановки дефектных звуков и четкому произнесению имеющихся звуков в речи.

3. *Дыхательная гимнастика* – это комплекс упражнений, направленный на развитие силы выдоха, увеличение объема легких, также способствует общему оздоровлению детей и укреплению дыхательной системы. Существует несколько типов дыхания: верхнее – грудное (ключичное), грудное (рёберное), брюшное, смешанное. В коррекционной работе учитель-логопед работает над совершенствованием и развитием речевого дыхания. При речевом дыхании наблюдается длинный и плавный выдох при коротком вдохе. Это позволяет скорректировать звучание речи, сделав её плавной и выразительной, интонационно выделять границы предложений. Дыхательные упражнения проводятся регулярно каждый день с перерывом предпочтительно в утреннее или дневное время. Подбор времени выполнения упражнения зависит от индивидуальных особенностей ребенка.

В работе логопеда используются различные дыхательные тренажёры и игры для развития длинного речевого выдоха, а также его силы: «Аэробол», «Лесенка», «Воздушные дорожки», «Воздушные ворота». Инвентарь, используемый в работе логопеда: трубочки для коктейлей без изгиба и с изгибом, трубочки для коктейлей «Змейка», вата, вода, воздушные шарики, цветная пена для ванны, вертушки, свистульки [4].

4. *Кинезиологические и глазодвигательные упражнения* – это комплексы упражнений, направленные на развитие умственных способностей через определенные двигательные упражнения. Кинезитерапия позволяет нормализовать процессы торможения и возбуждения нервной системы, способствует улучшению межполушарных связей. Для

укрепления межполушарных связей, развития тактильных ощущений и мелкой моторики применяется на коррекционных занятиях упражнение «Альпинист» с использованием граненых карандашей [3].

Глазодвигательные упражнения – это комплекс упражнений, построенный на основе движений глаз, языка и челюсти. Данные упражнения позволяют стимулировать работу корковых и подкорковых мозговых структур, также являются основной частью метода замещающего онтогенеза (МЗО). Данные упражнения позволяют расширить поле зрения, укрепляют глазные мышцы, совершенствовать зрительное восприятие.

5. *Биоэнергопластика* – это соединение движений органов артикуляции с движениями кистей и пальцев рук. Данный метод способствует формированию кинестетических ощущений, развитию артикуляционного праксиса (произвольных движений органов артикуляции), активизирует одновременно несколько зон в головном мозге благодаря движению пальцев рук. Основной принцип данного метода – это одновременная работа кистей и пальцев рук с органами артикуляции. Допускается применение метода биоэнергопластики с глазодвигательными упражнениями [5].

6. *Ароматерапия* – это метод решения психологических и соматических патологий при помощи эфирных масел. В зависимости от запроса эфирные масла оказывают стимулирующий эффект, расслабляющее и адаптогенное действие.

Основной способ применения эфирных масел на логопедических занятиях: массаж пальцев и кистей рук, вдыхание масел через диффузор. Для массажа рук и пальцев применяют смесь базового масла (кокосового, абрикосового) и эфирного масла. Эфирные масла содержат терпены и терпеноиды – природные органические соединения, которые попадают в кровоток через кожу или нос и улучшают процессы памяти, внимания.

Эффект от применения эфирных масел в логопедической работе: тонизируют организм, повышают концентрацию внимания, улучшают память, благотворно воздействуют на эмоциональный фон ребенка, снижают тревожность, помогают нормализовать регуляцию тонуса скелетных мышц. Применяются в работе эфирные масла лимона, лаванды, перечной мяты, дикого апельсина [7].

7. *Самомассаж и Су-Джок –терапия, массаж карандашами* разного размера и ширины, текстуры применяется для воздействия на биологически активные точки, которые находятся на кончиках пальцев и ладонях. Су-Джок – терапия направлена на активизацию зон коры головного мозга, биологически активных точек на кистях, отвечающих за речь. Для этой цели используются массажные мячики, ребристые дере-

вянные шарики, массажные мячики. Самомассаж, Су-Джок – терапия, массаж карандашами улучшают графомоторные навыки, а также способствуют развитию мелкой моторики [6].

8. *Логоритмика* – это комплекс специальных ритмических упражнений, которые объединяют одновременно движение речи и музыку. Сочетание речи с движением способствует развитию контроля, совершенствованию навыков переключения на уровне артикуляционного и кистевого праксиса, развитию слухового внимания [2].

Существует много различных методов здоровьесберегающих технологий, что позволяет проводить коррекционную логопедическую работу и достигать наилучших результатов.

Список использованных источников и литературы

1. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр. 2-ое изд. / В. М. Букатов // Москва : Моск. Психолого-социальный ин-т : Флинта, 2008.
2. Бабушкина, Р. Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-воспитательной работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова; издание второе : дополненное, переработанное, 2010.
3. Васильева, Л. Ф. Прикладная кинезиология. Восстановление тонуса скелетных мышц / Л. Ф. Васильева – «Эксмо», 2018 – (Медицинский атлас).
4. Крупенчук, О. И. Биоэнергопластика и интегративная артикуляционная гимнастика / О. И. Крупенчук – Литера, 2025.
5. Колганова, В. С. Нейропсихологические занятия с детьми / В. С. Калганова, Е. В. Пивоварова; практическое пособие 1 часть. – Москва : «Айрис – пресс», 2022.
6. Марычева, О. И. Гимнастика для ума. Сборник упражнений для активизации умственной деятельности / О. И. Марычева, К. А. Габараева ; под ред. Рябовой О. А. – Карпогоры, 2020.
7. Осипов, П. Ю. Здоровье детей. Лечение эфирными маслами / П.Ю. Осипов, – Самара, 2022.
8. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – Москва : АРКТИ, 2005.
9. Сорокина, Н.А. Подвижные игры и упражнения для развития речи детей с ОНР. Звукоподражания, транспорт, счет, буквы / Н. А. Сорокина : ВЛАДОС, 2015.

РАЗДЕЛ 3.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТНР

Особенности формирования речевых и неречевых предпосылок письма у старших дошкольников с задержкой психического развития

Борякова Наталья Юрьевна,
кандидат психологических наук, доцент,
Московский государственный психолого-педагогический университет
г. Москва, Россия
Круглова Светлана Александровна,
Магистрант,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия

Формирование предпосылок для овладения письмом у детей с задержкой психического развития представляет собой одну из актуальных проблем современного образования. Современные школы требуют от учащихся высокого уровня подготовленности к обучению, включая владение базовыми навыками чтения и письма. Однако нарушения письменной речи остаются одной из наиболее распространенных трудностей, особенно среди детей с задержкой психического развития (ЗПР), что делает эту проблему значимой как для педагогов, так и для родителей. Своевременная диагностика и коррекция таких нарушений играют ключевую роль в успешной адаптации ребенка к учебной деятельности и предотвращении возможных трудностей в дальнейшем обучении.

А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова отмечают, что письмо – сложная деятельность, требующая планирования, программирования и контроля. Важно удерживать программу действий, помнить порядок слов и ориентироваться на каждом этапе процесса. [9]

Все этапы письма включают работу с разными видами информации: слуховой, зрительной, кинестетической и пространственной.

В процессе письма также важен достаточный уровень работоспособности, активности.

При обучении грамоте используются два вида письма: под диктовку и списывание. Несмотря на общую связь между ними, психологическая структура этих процессов различна. Диктант основан на слуховом восприятии. После восприятия устной информации через фонемное распознавание и анализ звуков, необходимо сохранить слова в памяти. Далее происходит сопоставление фонемы с соответствующей буквой (графемой). После чего графемы преобразуются в серию двигательных актов.

По мнению А.Н. Корнева списывание начинается с визуального восприятия текста, соотнесения печатных букв с рукописными. Списывание акцентирует внимание на зрительном анализе и может обходиться без активного участия слуховой системы.[6]

Процесс письма и его предпосылки были описаны в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, Е.А. Логиновой, А.Н. Корнева и других ученых. [6,7,8,9]

Л.С. Цветкова определяет предпосылки формирования письменной речи, нарушения которых ведут к трудностям письма. Автор выделяет пять предпосылок: развитая устная речь, сформированные виды восприятия, развитые двигательные акты и способность к переключению, становление абстрактного мышления, умение контролировать свое поведение. [9]

По данным ряда исследователей Т.В. Ахутиной, Т.Г. Визель, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой несформированность любого из звеньев может приводить к нарушению акта письма.

Логинова Е.А. выделяет два уровня предпосылок письма [7,8]:

1. «Функциональная состоятельность анализаторных систем мозга» [8, с. 8]. Способность ребенка к восприятию (зрительное и слуховое), соотнесению, перекодированию сенсорной информации.

2.Психологическая готовность.

А) сформированность психических функций: память, мышление, внимание, мышление (анализ и синтез, сравнение, обобщение), мотивации, регуляции поведения и деятельности.

Б) лингвистическая готовность. Должны быть развиты соответственно возрасту устная речь, словарный запас, грамматическое оформление речи». [8, с.9]

Различные исследователи предлагают разнообразные подходы к пониманию этих предпосылок, что позволяет глубже проанализировать

процесс письма с разных точек зрения. Таким образом, предпосылки письма можно разделить на две категории: речевые и неречевые.

Речевыми предпосылки исследовали Р.Е. Левина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Л.С. Цветкова. Е.А. Логинова в своей работе отмечает ведущую роль языковых способностей в формировании письма. К ним относят: сформированность звукопроизношения, фонематического слуха, фонематического восприятия, развитый активный и пассивный словарь, лексико-грамматический строй речи, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Е.Ф. Архипова, Т.Г. Визель, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова, Л.С. Цветкова выделяют неречевые (нейропсихологические) предпосылки, необходимые для успешного овладения письмом. К ним относятся сформированность разных видов сенсорного гнозиса, включая зрительно-пространственный, слухо-пространственный, сомато-пространственный компоненты. Важную роль играет развитие зрительной, слухоречевой памяти, а также моторных навыков и графо-моторных умений. Помимо этого, существенными являются способность к абстрактному мышлению, мотивация к письму, а также уровень произвольной саморегуляции, планирования, контроля над деятельностью.

Таким образом, письмо состоит из множества структурных звеньев функциональной системы и является сложной деятельностью для ребенка.

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) применяется к детям, имеющим незначительные повреждения головного мозга либо функциональные нарушения центральной нервной системы. Дети с ЗПР характеризуются незрелостью эмоционально-волевых процессов и когнитивными дефицитами, обладающими уникальными чертами и способными компенсироваться благодаря временным, лечебным и педагогическим воздействиям.

Дети с ЗПР характеризуются функциональной незрелостью корковых и глубинных отделов мозга. Как отмечает ряд авторов (Т.В. Ахутина, А.О. Дробинская, И.Ф. Марковская, А.В. Семенович), такая незрелость проявляется, во-первых, в нарушениях нейродинамики, что проявляется либо в гиперактивности, либо в повышенной утомляемости, вялости. Во-вторых, в несформированности программирования, регуляции, и контроля [1,2,3].

Развитие ребенка с особыми образовательными потребностями характеризуется отличиями от нормального хода и обладает специфиче-

скими особенностями. Е.А. Логинова в своем исследовании отмечает, что вследствие своих психофизиологических особенностей дети с ЗПР отличаются недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом [7,8].

Н.Ю. Борякова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская акцентируют внимание на том, что ЗПР отличается парциальным нарушением высших психических функций и наличием сохранных. Могут быть нарушены как внимание, память, мышление, так и произвольная регуляции, эмоционально-личностная незрелость. Это проявляется в замедленном по сравнению с нормой темпе восприятия и обработки сенсорной информации, недостаточном уровне сформированности мыслительных операций и действий, низкой познавательной активности и слабом интересе к познанию, а также в ограниченности, фрагментарности знаний и представлений об окружающем мире. Вышеперечисленные психические функции и процессы служат основными компонентами познавательной активности. Дефицит любой из этих функций неизбежно сказывается на общей эффективности деятельности, особенно на формировании предпосылок письма.

У детей с ЗПР часто наблюдаются недостатки в развитии фонематического слуха, что осложняет восприятие и различение фонем родного языка. Это создает значительные трудности в усвоении правильного звукопроизношения и формировании фонематического анализа и синтеза, которые являются ключевыми элементами для успешного овладения грамотой. В исследованиях Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко подчеркивается, что словарь детей с ЗПР, особенно активный, заметно ограничен, понятия нечеткие и часто ошибочные. У детей затруднены словообразовательные процессы. Так же им сложно формировать грамматические обобщения, некоторые грамматические категории вообще отсутствуют в их речи. Исследователи отмечают проблемы в развитии связной речи.

Таким образом, анализ литературы показал, что дошкольники с ЗПР представляют собой достаточно разнородную группу, однако все они имеют недостаточно сформированный функциональный базис письма. Это подчеркивает важность комплексного и углубленного изучения предпосылок письма у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для оценки состояния предпосылок к овладению письмом наиболее целесообразным является применение диагностического подхода, включающего два взаимосвязанных блока.

Первый блок направлен на исследование речевых предпосылок, включая оценку звукопроизношения, фонематических процессов, фонематического анализа и синтеза, слоговой структуры слова, навыков словообразования и словоизменения, построения синтаксических конструкций.

Второй блок охватывает диагностику неречевых предпосылок, таких как регуляция, программирование и контроль деятельности, серийная организация движений, исследование зрительного, слухового, пространственного, зрительно-пространственного восприятия, зрительной и слуховой памяти.

Такой комплексный подход позволяет всесторонне оценить функциональные основы письма и разработать эффективные модели обучения, способствующие оптимизации процессов формирования необходимых навыков у дошкольников с ЗПР в рамках подготовки к обучению письму.

Список использованных источников и литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Москва: Академия, 2015. – 282с.
2. Бабкина Н.В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития. Клиническая и специальная психология. [Электронный ресурс] – 2016. – Том 5. – № 3.– С. 40–55. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2016_n3/Babkina?ysclid=m8crkw8oa5998994186
3. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: Монография. – 2-е изд. – Ярославль: Канцлер, 2017. – 170с.
4. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития/ О.В. Защиринская – «Санкт-Петербургский государственный университет», 2019. – 109 с.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
6. Логинова Е.А. Нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития Научная монография. Нарушение письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография/ Под общ. ред. О.А. Величенковой. — М.: Логомаг, 2018. – С. 188-201.
7. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. — 256 с.

Особенности словесно-логического мышления старших дошкольников с задержкой психического развития

Борякова Наталья Юрьевна,
Кандидат психологических наук, доцент
профессор кафедры «Специальное дефектологическое образование»,
факультет «Клиническая и специальная психология»
Московский государственный психолого-педагогический
университет (Москва, Россия)
natbor55@mail.ru
Моженет Ирина Валерьевна,
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический
университет (Москва, Россия)
irina_morgunova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются результаты экспериментального исследования возможностей детей 6-г лет с задержкой психического развития к установлению причинно-следственных связей и построению элементальных умозаключений.

Ключевые слова. Словесно-логическое мышление, индуктивно-дедуктивные умозаключения, задержка психического развития.

На современном этапе развития отечественной системы образования одной из наиболее важных и актуальных проблем является проблема воспитания и коррекционно-развивающего обучения дошкольников с особыми образовательными потребностями и подготовка их к школьному обучению. Важнейшей задачей подготовки к школе является развитие мыслительной деятельности ребенка. Мышление как психический процесс обеспечивает обобщённое познание объективной реальности, является основой для освоения образовательной программы и социальной адаптации.

Проблему развития мышления в детском возрасте разрабатывали видные отечественные ученые: Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн и многие другие. Проблеме формирования приемов мыслительной, в том числе и логической деятельности, посвящены труды З.И. Калмыковой, С.А. Лебедевой, Л.Ф. Тихомировой, А. Басова, Л. Шведовой и др..

В настоящее время проблеме воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) уделяется значительное внимание, как в сфере науки, так и практики. Накоплен фонд научных данных об особенностях познавательной деятельности детей с ЗПР развития

(Т.В. Егорова, Л.В.Кузнецова, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, С.А. Домишкевич, У.В. Ульенкова и др.). Разработаны современные концепции коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР (Н.В. Бабкина, Н.Ю. Борякова, Е.Л.Иденбаум, И.А.Коробейников,С.Г. Шевченко и др.)[1;2;3]

Актуальность нашего исследования обусловлена важностью поиска эффективных методов работы при подготовке детей с ЗПР к школе, что предполагает изучение особенностей и разработку научно обоснованных методов и содержания коррекционной работы по развитию логического мышления.

Цель исследования - экспериментально изучить возможности старших дошкольников с ЗПР в освоении логических операций и умений строить элементарные умозаключения.

Мы предположили, что у дошкольников с задержкой психического развития можно выявить специфические особенности словесно-логического мышления, проявляющиеся в трудностях оперирования существенными признаками, в понимании и установлении причинно-следственных связей.

Исследование проводилось на базе ГБОУ Школа №1371 «Крылатское», Дошкольное отделение №11, г. Москва. В исследовании приняли участие 16 детей 6-7 лет с задержкой психического развития (Экспериментальная группа - ЭГ) и 16 детей того же возраста с нормативным развитием (Группа сопоставительного анализа - ГСА).

Исходя из предмета и задач нашего исследования мы составили диагностический комплекс, состоящий из трех блоков заданий.

В первый блок включены задания, направленные на исследование возможностей детей осуществлять анализ наглядно представленной информации, строить простейшие суждения и умозаключения, устанавливать простейшие причинно-следственные связи с опорой на наглядный материал.

Задания второго блока предусматривают исследование мыслительных операций на уровне словесно-логического мышления.

Задания третьего блока направлены на исследование возможностей детей строить простейшие умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в словесно-логическом плане.

Сравнительное экспериментальное исследование словесно-логического мышления старших дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников осуществлось на основе методик и наглядного материала из диагностических альбомов С.Д. Забрамной и Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Также использовались фрагменты из методики У.В. Ульенковой «Методика диагностики формирования мыслительной деятельности де-

тей 6-7 лет» в модификации Н.Ю. Боряковой, и фрагмент из методики Т.А. Стрекаловой «Осуществление выводов на основе двух исходных суждений» для исследования индуктивно-дедуктивных умозаключений.

В соответствии с оценочными критериями мы выделили уровни успешности решения мыслительных задач, характеризующие возможности детей в построении суждений и умозаключений в словесно-логическом плане.

Применили пятибалльную систему оценки, осуществляли количественный и качественный анализ и ориентировались на пять уровней успешности выполнения диагностических заданий, описанные У.В. Ульенковой:

I. *(Высокий) уровень*. **"**Ребёнок понимает и принимает задание полностью, сохраняет его до конца занятия. Справляется с заданиями преимущественно самостоятельно. Владеет достаточным запасом знаний и представлений. Сосредоточен, вдумчиво и точно отвечает, если допускает единичные ошибки, то замечает и самостоятельно их устраняет. Устанавливает причинно-следственные связи и отношения. Доступно оперирование существенными признаками, мыслительными операциями на уровне словесно-логического мышления. Может обосновать свои суждения и умозаключения в развернутой словесный форме». 80-64 балла.

II. *(Достаточный) уровень.* «Ребёнок понимает и принимает задание полностью, сохраняет его до конца занятия. Запас знаний и представлений достаточный. Справляется с заданиями с помощью взрослого в виде беседы, наводящих вопросов. Сосредоточен, старается точно отвечать, если допускает единичные ошибки, то частично их замечает и самостоятельно их устраняет. Помощь взрослого значительно улучшает качество выполнения заданий, помогает ребенку обосновать свои умозаключения в развернутой словесный форме».63-47 баллов.

III. *(Недостаточный) уровень.* «Ребёнок принимает задание. Есть общее стремление получить хороший результат. Допускает неточности в ответах, но не сразу их замечает, устранить самостоятельно затрудняется. Развернутая беседа, разъяснения, подсказки позволяют ребенку в более легких заданиях установить причинно-следственные связи и сделать верные выводы. Затрудняется в словесном обосновании своих ответов, даже если они верные. Успешнее отвечает по следам помощи взрослого». 46-30 баллов.

V. *(Низкий) уровень.* «Ребёнок выполняет только самые легкие пробы с помощью взрослого. Знаний и представлений об окружающем недостаточно. Допускает ошибки при выполнении мыслительных операций, не владеет достаточным объемом обобщающих понятий. Существенные признаки выделяет только с помощью взрослого. Ошибок не

замечает, лишь частично исправляет их с помощью наводящих вопросов и подсказок. Умозаключения недоступны, ответы носят случайный, ситуативный характер. Вербализация выражается в повторении формулировок взрослого». 29-17 баллов.

V. *(Минимальный) уровень. «*Ребенок не понимает и не принимает задания, в мыслительную деятельность не включается, помощь взрослого не улучшает результат. Задание ему непонятно, он уходит от деятельности. Высказывания неадекватны, подчиняются случайным ассоциациям».[4] Ниже 16 баллов.

По результатам эксперимента 31,25% детей с ЗПР показали результаты, соотносимые с достаточным уровнем. Им доступно оперирование существенными признаками, но ответы не очень продуктивны, для актуализации знаний требуется направляющие вопросы взрослого. Дети задумывались над ответами, затруднялись в их обосновании, были заинтересованы в поддержке и подтверждении правильности своих решений. Сложные мыслительные операции абстрагирования и обобщения доступны частично. При помощи взрослого отвечает увереннее правильнее. Можно сказать, что задания методики в «зоне ближайшего развития».

Типичным для детей с ЗПР оказался третий уровень успешности, который продемонстрировали детей 56,25% детей с ЗПР. У этих дошкольников выявлен дефицит знаний и представлений. Они опирались преимущественно на внешние несущественные признаки, делали ситуативные обобщения. Мыслительная деятельность не вызывала у них положительного эмоционального отношения. Для этих детей была характерна несформированность, разорванность мыслительного акта в процессе решения задач. Даже в случае правильно выполненного задания дети затруднялись обосновать свой ответ и сформулировать выводы и умозаключения.

12,5% при выполнении заданий чаще всего демонстрировали низкий уровень. Умственные действия их бессистемны, импульсивны. Дети ограничивались единичными, фрагментарными ответами, вербализация чаще всего ограничивалась повторением формулировок взрослого, помощь оказывалась малоэффективной.

Результаты выполнения диагностических заданий детьми ГСА распределились по уровням успешности следующим образом: результаты 50 % детей отнесены к высокому уровню и 50% - к достаточному, что свидетельствует о готовности детей к оперированию существенными признаками, к пониманию и вербализации причинно-следственных связей, к построению элементарных умозаключений. Некоторые трудности у них возникали при построении умозаключений индуктивного характера.

Констатирующий эксперимент показал следующее:

- для детей с ЗПР мыслительные задачи мало привлекательны, дошкольники не проявляли достаточной познавательной активности, не сразу понимали условия задач;
- очевидным явился дефицит представлений об окружающем мире, трудности овладения обобщающими понятиями;
- отмечалось тяготение к стереотипам, неготовность к продуктивной мыслительной деятельности в словесно-логическом плане;
- трудности вербализации обусловлены недостаточным уровнем развития речемыслительной деятельности, даже правильно выполненные задания детям трудно было объяснить в словесной форме;
- наглядные опоры активизировали мыслительную деятельность детей, но им было сложно установить причинно-следственные связи, объяснить нелепости на картинке, понять и оречевить скрытый смыл наглядно представленной ситуации, могли сделать это только с помощью беседы и наводящих вопросов;
- мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления у детей с ЗПР находятся на этапе начального формирования, детям сложно выделять и оперировать существенными признаками;
- наибольшие трудности вызвали задания, требующие индуктивных умозаключений: детям труднее вспомнить общие признаки в ряде предметов, явлений и обобщить их, чем сделать вывод о частном предмете, явлении, исходя их общего положения. Это говорит о недостаточной сформированности таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Результаты констатирующего этапа исследования убеждают в необходимости целенаправленной работы по развитию словесно-логического мышления и формированию умений строить элементарные умозаключения у детей с ЗПР 6-7 лет, готовящихся к школе. Мы полагаем, что коррекционно-развивающая работа будет эффективной при условии поэтапного формирования мыслительных операций на основе расширения представлений об окружающем мире с использованием системы дидактических игр и упражнений, а также детского экспериментирования.

Литература

1. Бабкина Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2017. — №2. — С. 16-22.

2. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: Монография / Н.Ю.Борякова. – 2-е изд. – Ярославль: Канцлер, 2017. – 170с.
3. Иденбаум Е.Л., Коробейников И,А., Бабкина Н.В. Дети с задержкой психического развития. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ / Е.Л. Иденбаум, И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Изд. Просвещение 2022. - 48 с.
4. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной помощи детям с проблемами в развитии/ У.В.Ульенкова, О.В.Лебедева. –М.: «Академия», 2002

Развитие речи детей дошкольного возраста с ОВЗ в процессе трудового воспитания

Буторина Ольга Леонидовна,
учитель-логопед,
Даровская Елена Игоревна,
учитель-логопед,
Краева Светлана Юрьевна,
учитель-логопед,
МКДОУ № 165 города Кирова,
e-mail: dou165@kirovedu.ru

О значении труда в развитии и обучении детей говорили многие известные педагоги.

«Дайте детям радость труда. Эту радость ему несут успех, осознание своей умелости и значимости выполняемой работы, возможность доставлять радость другим», – писал В. А. Сухомлинский. А. С. Макаренко считал труд «одним из основных элементов» воспитательной работы.

В 2023 году внесены изменения в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Новый законопроект возвращает в образовательные учреждения традиции трудового воспитания. Инициатива депутатов направлена на то, чтобы четко сформулировать, что такое трудовое воспитание для учащихся, а также сформировать у детей трудолюбие, привить уважение и ответственное отношение к труду.

В различные исторические периоды педагогика признавала трудовое воспитание, рассматривая его как средство нравственного, умственного, физического воспитания.

В настоящее время трудовому воспитанию и организации повышения квалификации по этому направлению работы уделяется недостаточное внимание. Педагоги отмечают необходимость дополнительного методологического сопровождения.

Поэтому целью нашей работы стало познакомить коллег с опытом, позволяющим интегрировать трудовую деятельность дошкольников, в частности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в систему работы учителя-логопеда для активизации речевого развития детей.

Для достижения этой цели мы реализовывали следующие задачи:

1. Проанализировать теоретический материал по данной теме.

2. Разработать конспекты занятий по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых.

3. Создавать условия для обогащения активного словаря и формирования диалогической формы речи.

4. Воспитывать бережное отношение к труду взрослых и его результатам; помочь детям осознать важность, необходимость и незаменимость каждой профессии.

Наш опыт работы строится в соответствии с дидактическими принципами трудового воспитания: связь с жизнью, систематичность и последовательность в обучении, наглядность и др.

Но особо выделяется принцип «Сам!» Научиться чему-либо человек может только сам, если хочет этого и испытывает потребность в той или иной деятельности. Вот почему в работе с детьми большое внимание уделяем семи «сам»: самостоятельность, самовыражение, самоутверждение, самоконтроль, самооценка, самообучение, самовоспитание.

Определяющая позиция педагога при этом – помочь ребёнку в активном и самостоятельном приобретении собственного опыта, развить желание и потребности ребёнка в получении определённых трудовых умений.

Наш опыт учитывает также принцип интеграции – взаимосвязь разных видов деятельности, потому что трудовое воспитание должно пронизывать всю жизнь ребёнка. Если мы рассмотрим деятельность ребенка на логопедических занятиях, это и будет трудовой деятельностью, благодаря которой формируются предпосылки УУД.

Ознакомление дошкольников с трудовыми умениями и навыками наиболее эффективно через непосредственное наблюдение конкретных трудовых действий или результата труда. Вместе с тем в старшем дошкольном возрасте применяем опосредованные методы ознакомления с трудом: путем чтения художественной литературы, рассказов педагогов и бесед, просмотра видео, презентации и мультфильмов, рассматривание иллюстраций

и фотографий. Закрепляем знания детей с помощью дидактических игр «Угадай профессию», «Назови инструменты», «Кем я буду» и др.

Таким образом, в своей практике мы используем следующие дидактические методы:

- Словесные (инструкции, использование художественного слова, беседы- обсуждения).
- Наглядные (выставки, рассматривание иллюстраций, фотографий, создание тематических альбомов, схемы-алгоритмы выполнения действий).
- Практические (проектно-исследовательская деятельность, непосредственно трудовая деятельность).

Интегрируем трудовое воспитание детей в логопедическую практику в двух направлениях: знакомство с трудом взрослых и организация труда детей (поручения, дежурства, коллективный труд).

При организации труда детей (поручения, дежурства, коллективный труд) логопед осуществляет следующее руководство трудовой деятельностью воспитанников. Рассмотрим его на примере поручения при подготовке рабочего места перед занятием.

1. Подготовка к проведению трудовой деятельности.

Педагог определяет содержание, объём работы (количество пособий), выбирает участников (1-3 ребёнка), форму и виды организации трудового процесса (разложить пособия на столы), ставит задачи для каждого трудового действия (каждому ребёнку дается свое пособие) и обговаривает необходимые условия (аккуратно, рационально размещать предметы на столе).

2.Формирование навыков трудовой деятельности для детей.

На этом этапе важно переключать внимание детей с результата на способ действия (раскладываем предметы, ориентируясь на результат действий предыдущего ребёнка); развивать кинестетический контроль (распределяем предметы на столе рационально: с левого края, по середине стола и т.д.); учить отличать правильное действие от неправильного и выбирать рациональные способы действий (согласовывать свои действия с партнёрами); формировать единый способ действия (при участии нескольких детей: учить договариваться между собой).

3. Формирование общественных мотивов деятельности у детей.

Здесь важно поддерживать стремление ребёнка получить одобрение со стороны взрослых и сверстников; поддерживать познавательный интерес; создавать ситуацию игры в «труд взрослых» (на первых этапах подготовка к занятию проводилась самим педагогом, затем при участии

одного ребёнка, группы детей); помочь ребенку осознать собственные умения (дети готовятся к занятию самостоятельно), таким образом, у ребёнка появляется стремление сделать что-то полезное для других.

4. Формирование умения у детей планировать трудовую деятельность.

Логопед учит намечать логическую последовательность действий (это могут быть развернутый алгоритм действия, данный логопедом, схема последовательности действий, краткая инструкция логопеда); продумываются способы осуществления каждого действия, выражаемые в слове. Далее подбираются необходимые инструменты и материалы для работы.

5. Формирование у детей навыков самоконтроля.

Логопед даёт установку детям на контроль на этапе планирования, на контроль над способом действий, на взаимопроверку. И на конечном этапе происходит сравнение результатов деятельности с заданным образцом.

6. Оценка трудовой деятельности дошкольников может быть проведена как логопедом, так и самими участниками трудовых действий, а также детьми группы.

Не менее значимое направление трудового воспитания – ознакомление с профессиями взрослых.

Работу строим поэтапно.

1 этап. Формирование РППС по лексической теме «Профессии»

В группах созданы «Уголки ряжения», в которых есть одежда, для сюжетно-ролевых игр (пожарный, военный, парикмахер, врач, полицейский) и предметы-заместители.

В групповых ячейках собраны альбомы для рассматривания с иллюстрациями и фотографиями (например, «Я и моя семья»), изучая их, дети знакомятся с профессиями родителей.

2 этап. Проведение НООД, бесед, продуктивной деятельности.

Логопед организует непосредственно-образовательную деятельность в соответствии с комплексно-тематическим планированием детского сада. Ознакомление с профессиями может осуществляться при изучении любой лексической темы на занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи.

Ознакомление с трудом взрослых строим в соответствии со следующим алгоритмом:

- Название профессии;
- Место работы;
- Трудовые действия;
- Качества, которыми должен обладать человек данной профессии;

- Результат труда.

3 этап. Включение родителей воспитанников как активных участников воспитательно-образовательного процесса.

Мы создаем условия для привлечения семей воспитанников как активных участников воспитательно-образовательного процесса. Родители наших детей участвуют как в обогащении развивающей предметно-пространственной среды группы, так и в непосредственно-образовательной деятельности, проявляют собственную инициативу (например, создают постройки на участке детского сада, организуют такие, например, занятия, как «Встреча с интересным человеком»).

4 этап. Организация взаимодействия с учреждениями социума.

С нашими воспитанниками мы выходим за пределы детского сада. Здесь заинтересует детей посещение музеев, библиотек, предприятий города.

Проанализировав итоги диагностики в конце учебного года, мы видим, что трудовые поручения, ознакомление с трудом взрослых влияют на развитие речи: развивается связная речь детей, у детей появляется умение вступать в диалог, оречевлять последовательность трудовых действий; пополняется и активизируется словарь ребенка; формируется правильное произношение отдельных слов.

Помимо активного развития речи, у наших детей отмечается:

- Способность к самостоятельному целеполаганию мотивации труда.
- Умение оперировать освоенными способами осуществления трудовых действий.
- Осуществление самостоятельного контроля и оценки труда.
- Выход за пределы заданной ситуации, самостоятельное разрешение элементарных проблем.

Список использованных источников и литературы

1. Куцакова, Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду : (пособие для педагогов дошк.учрежд) / Л. В. Куцакова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008.
2. Методические рекомендации по трудовому воспитанию детей в дошкольных образовательных организация – Мосвка, 2024.
3. ФГОС дошкольного образования (утверждён Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-Фз.
5. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 13.06.2023 №259-ФЗ.

6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена Приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 №1018).

Парная форма работы как эффективное средство обучения и воспитания детей с ОВЗ

Воробьева Вера Николаевна,
учитель-логопед,
Кировское областное государственное общеобразовательное бюджетное учреждение «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с. Залазна Омутнинского района»,
с. Залазга, Омутнинского района, Кировской обл.,
e-mail:schzk-omut@yandex.ru

В соответствии с требованиями федеральной АООП развитие личности обучающихся с интеллектуальными нарушениями обеспечивается через коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Основная цель состоит в формировании основ учебной деятельности, единиц учебной деятельности, направленных на развитие личностных, коммуникативных, регулятивных познавательных способностей, которые обеспечивают успешность развития личности.

Развитие детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности и личностной сфере:

- меньший потенциал в развитии мышления, основу которого составляют такие операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация сниженная активность мыслительных процессов;

- внимание отличается сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения;

- воображение отличается несформированностью, что выражается в его примитивности, неточности и схематичности, недифференцированность, фрагментарность представлений уподобление образов, что, в свою очередь, сказывается на узнавании и понимании учебного материала;

- недоразвитие всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической;

- эмоции отличаются отсутствием оттенков переживаний, неустойчивостью и поверхностью;

- волевая сфера характеризуется слабостью собственных намерений и побуждений, большой внушаемостью;

- характер деятельности выражается в недоразвитии мотивационной сферы, слабости побуждений, недостаточности инициативы;

- к общим свойствам памяти относится замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения.

Для успешного обучения детей в настоящее время применяются следующие современные образовательные технологии: техника развития критического мышления, здоровьесберегающие технологии, ИКТ-технологии, обучение в сотрудничестве, коллективная, групповая работа, КСО, ГСО и др.

Исходя из характеристик ребёнка с нарушением интеллекта, для успешного педагогического процесса применяются технологии коллективной и групповой системы обучения (КСО, ГСО). Они продуктивны для решения как образовательных, так и воспитательных задач.

Коллективные и групповые способы обучения детей всегда были очень действенными, поэтому активно применяется парная форма работы. Это взаимодействие между педагогом и парой обучающихся, выполняющих под его руководством общее учебное задание, направленное на получение общего итога.

Преимущество этой работы направлено, в том числе, и на формирование следующих базовых учебных действий (БУД):

- личностные составляющие обеспечивают готовность ребенка к принятию новой роли ученика, понимание им на доступном уровне ролевых функций и включение в процесс обучения на основе интереса к его содержанию и организации;

- коммуникативные составляющие обеспечивают способность вступать в коммуникацию со взрослыми и сверстниками в процессе обучения;

- регулятивные составляющие обеспечивают успешную работу на любом уроке и любом этапе обучения. Благодаря им создаются условия для формирования и реализации начальных логических операций;

- познавательные составляющие представлены комплексом начальных логических операций, которые необходимы для усвоения и использования знаний и умений в различных условиях, составляют основу для дальнейшего формирования логического мышления школьников.

Данную технологию применяем с детьми, имеющими сходную структуру дефекта. Практикуем при повторении, закреплении материала, контролируем весь учебный процесс и при необходимости оказываем помощь. Пары формируем самостоятельно, либо по выбору детей (когда выбор предоставляем детям, то они очень любят проводить жеребьёвку по считалке).

Вариантов работы в парах множество:

1. Выполнение одного и того же задания и обмен тетрадями для проверки;

2. Выполнение общего задания на одном листке и т.д.

3. Выполнение общего задания на одном листке и осуществление обмена выполненных заданий для проверки детьми по соседней парте и т.д.

Техники парной учебной работы: объясни товарищу прочитай текст, перескажи, исправь друг друга, задай вопрос, ответь товарищу, составь задание для друга, выполни задание вместе, обсуди решение.

Виды работы в паре: устная и письменная взаимопроверка, изучение, обучение, обсуждение, тренировка, проверка.

Парная форма является в том числе здоровьесберегающей технологией, потому что при ней коррекционный урок превращается в игру, где обучающиеся на занятии чувствуют себя свободно, вследствии чего снижается уровень страха, а также происходит своевременная смена видов деятельности, что способствует профилактике усталости.

Эффективные приёмы парной работы

Приём «Ручеёк». Его цель: формировать навык сотрудничества, доброжелательного отношения, умения договариваться со сверстниками в паре.

Педагог раздаёт листы с одинаковым заданием детям первого ряда. Количество заданий по количеству всех детей или количество детей первого ряда. Второй ряд начинает двигаться: с первой парты ребёнок идёт на последнюю, остальные сдвигаются вперёд при этом на каждой парте пара выполняет задание. Например, задания на закрепление оптического образа буквы:

- обведи в кружок букву А из ряда других букв;
- подчеркни правильную букву;
- найди букву А;
- собери букву;
- заштрихуй букву;
- раскрась рисунок, название которого начинается на звук [А] и т. д.

Приём «Карусель» имеет своей целью формирование навыка следовать предложенному плану и работать в общем темпе.

Педагог делит детей поровну на 2 круга: внешний и внутренний. Каждый ребёнок получает своё задание, например: внутренний круг выполняет упражнения, направленные на отработку упражнений артикуляционного аппарата («Иголочка», «Заборчик», «Вкусное варенье», «Чистим зубки», «Лошадка»), а внешний круг – упражнения на выработку

правильного дыхания («Вдох-выдох», «Ветряная мельница», «Мыльные пузыри»). По сигналу внешний круг начинает двигаться в любую сторону, где в парах по очереди выполняют задание. По сигналу каждый раз происходит смена в паре до тех пор, пока дети не пройдут все пары.

Приём «Один за всех и все за одного» поможет детям при работе с информацией, оказать помощь друг другу в виде подсказки по тексту, получить поддержку и получить дополнительные знания к своему опыту.

Дети делятся на группы по несколько человек (например, по 4). Три человека по очереди читают текст сказки, а четвёртый пересказывает.

Приём «Цепочка» даст педагогу возможность путём многократного повторения отработать тему урока, а значит достичь результата.

Группа детей получает карточку с заданием, они выполняют его по цепочке (задание: образовать родственные слова от слова ДОМ или составить рассказ по картинке).

Использование этих приёмов возможно на разных уроках, в том числе и на уроках логопедии, что способствует развитию базовых учебных действий, реализации коррекционно-развивающей функции занятия и позволяет достигать целей обучения и воспитания, заявленных в федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся интеллектуальными нарушениями.

Сравнительный анализ развития словаря прилагательных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Городилова Светлана Александровна,
доцент кафедры дефектологии, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, e-mail: sa_gorodilova@vyatsu.ru
Касаткина Ольга Игоревна,
обучающаяся 2 курса магистратуры, направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, e-mail: olya.kasatkina1984@mail.ru

В освоении речевых умений дети с ОНР III уровня сталкиваются с препятствиями, вызванными первичным речевым дефектом и процес-

сом становления лексического запаса. Целенаправленное обогащение словаря – это фундаментальная база для высоких достижений в повседневной речи. В 5 лет ребёнок обладает неплохими компетенциями в управлении словами-признаками, умеет соотносить, синтезировать и выдвигать на первый план сходные описания предметов, делает акцент на восприятие цвета и формы.

По словам А. В. Захаровой, проверившей разговорный словарь у детей 6 лет, «... на любые 100 словоупотреблений используется в среднем лишь 8,65 % прилагательных. Во время анализа речевых навыков у детей 6 лет демонстрируется свыше 40 прилагательных, представляемых детьми для обозначения цвета» [4].

Разные альтернативы прилагательных в речи таких детей указывают на то, что они затрудняются в выявлении значительных признаков предметов и не в состоянии их дифференцировать по качеству.

Т. И. Исаева приводит примеры особо распространённых замен: «высокий – длинный, низкий – маленький, узкий – тонкий, короткий – маленький. Подборки прилагательных являются итогом недифференцированных признаков, относящихся к величине, толщине, ширине, высоте» [3].

Необходимо отметить, что наращивание потенциала словаря прилагательных имеет важное значение для формулирования высказываний и мышления ребенка. Владение прилагательными позволяет детально иллюстрировать мир вокруг, устанавливать связи между предметами и явлениями, расширять образное мышление и творческие способности.

Оценивание совершенствования прилагательных у детей с ОНР III уровня не ясно описано, что и обусловило значимость нашего исследования.

Была проведена диагностика, задействованы 20 детей 5 лет: 10 детей с официальным диагнозом ОНР III уровня, 10 детей с сохранным речевым развитием были вовлечены в контрольную группу. Экспериментальное отслеживание проводилось в отдельном помещении, где каждый ребёнок проходил диагностику индивидуально. Диагностический инструментарий был разработан на основе визуальных материалов О.Б. Иншаковой (2008) и И.А. Смирновой (2006), адаптированных для индивидуального исследования особенностей формирования словаря прилагательных у детей 5 года жизни как с сохранным речевым развитием, так и с ОНР III уровня.

Все компоненты были тщательно подобраны с перечнем возрастных факторов детей для гарантии максимальной доступности и понятности.

Проанализированные результаты помогают выделить краткие ха-

рактеристики (критерии) уровней развития слов-признаков и уровни речевого развития: высокий, средний, низкий.

Каждое действие, выполненное верно, самостоятельно, без ошибок, оценивается в 2 балла, 1балл–задание выполнено с 1 ошибкой и уточняющим вопросом; 0,5 балла –задание выполнено с 2-3 ошибками и уточняющими вопросами; 0 баллов –задание не выполнено (табл.1).

Таблица 1. Шкала оценки результатов исследования уровня сформированности словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста по использованным заданиям

Возраст	Баллы	(%)	Уровни
5 лет	20-30 10-19,5 0-9,5	(66,7-100%) (33,3-66%) (0-33%)	Высокий Средний Низкий

Максимальная оценка за все работы 1 серии – 10 баллов. Максимальное количество баллов за все задания 2 серии – 10 баллов. Максимальная оценка за все задания 3 серии –10 баллов. Максимально за все задания можно набрать 30 баллов (табл.2).

Таблица 2. «Общие результаты исследования уровня сформированности словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста по использованным заданиям»

Уровни	Экспериментальная группа ОНР III уровня		Контрольная группа СРР	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	0	0	7	70
Средний	6	60	3	30
Низкий	4	40	0	0

Соотнося средний показатель уровней успешности выполнения заданий, стоит выделить, что дошкольники с нормой речевого развития плодотворнее выполнили задачи и располагают высоким уровнем закреплённости атрибутивного словаря.

С высоким уровнем – 7, что составляет 70%, со средним уровнем – 3, что достигает 30 %, с низким уровнем – 0 из 10, что формирует 0%.

Оценка достижений демонстрирует, что показатели детей с ОНР III уровня заметно разнились – так, детей с высоким качеством сформированности атрибутивного словаря – 0 из 10, что олицетворяет 0%, ни один ребёнок не показал высокого уровня. Со средним уровнем –6 из 10, что составляет 60% и иллюстрирует наличие определённых проблем. Остальные продемонстрировали низкий уровень – 4 из 10, что составляет 40%. Можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста, обладающие ОНР III уровня,колоссально отклоняютсяот дошкольников с нормой речевого развития по созданию словарной базы прилагательных.

Итак, качественно-количественный итоговый анализ исследования наделяет правом констатировать, что у детей с ОНР III уровня 5 лет выявляется недоступность в управлении прилагательными, отмечающимися в устойчивых грамматических конструкциях устной речи. Исследование подтвердило, помимо количественных, имеются и качественные отличия. Из вышесказанного следует, что дети с ОНР III уровня демонстрируют весомые нарушения как на семантическом уровне, так и на формально-языковом уровне словообразования. Словарный запас детей с ОНР III уровня недостаточный, а понимание речи расплывчато интерпретируется. Отмечается неполное формирование навыков практического словообразования.

Анализ извлечённых данных обнаружил, что становление прилагательных у детей с ОНР III уровня включает такие элементы, как затруднения детей с ответами без наводящих вопросов, проблемы с характеристиками предметов и ограниченный запас прилагательных, трудности в понимании и употреблении слов, указывающих на признаки и качества предметов.

Следовательно, необходима целенаправленная логопедическая работа, способствующая расширению словаря прилагательных у детей с ОНР III уровня. Слова должны быть упорядоченными и учитывать индивидуальные возможности каждого ребёнка. Важно обогащать как активный, так и пассивный словарь, ориентируясь на программные требования.

Внедрение современных информационных технологий в логопедии представляется перспективным направлением в практике. Интерактивные игры, адаптированные для детей с ОНР III уровня, способны значительно повысить эффективность коррекционных занятий и сделать их более привлекательными.

Введение квест-технологии на текущий момент является новой стадией в образовательном процессе. Квест-технологии способствуют активизации внимания, повышают мотивацию к обучению и расширяют возможности работы с визуальными материалами. Это позволяет дости-

гать поставленных целей и решать задачи на логопедических занятиях, в целом оптимизируя коррекционно-развивающую работу логопеда.

Квест-игра приобщает восстанавливать процесс, динамику творчества, реализовать такие потенциальные возможности, которые в традиционных условиях не могут появиться, комплексно воздействовать на мотивационную сферу, реализовать принцип самоконтроля. Всё это вызывает повышенный интерес к квест-играм и позволяет целенаправленно и эффективно стимулировать и активизировать возможности ребёнка в интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфере.

В логопедической практике ключевым является развитие навыков образования относительных и притяжательных прилагательных при использовании визуальных материалов и игровых форм. Важно создать условия для активной практики в употреблении прилагательных при описании объектов, их свойств и принадлежности. Рекомендуется применять методы, улучшающие лексико-грамматическую структуру речи, включая составление предложений с описательными словами, игры на подбор антонимов и синонимов. Существенно формирование умения использовать прилагательные в различных грамматических формах.

Для достижения этого необходимо внедрять специальные упражнения, акцентирующие внимание на согласовании прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Целесообразно использовать тематический подход, где слова формируются на основе ситуационной близости. Каждая тема включает объем информации и признаки, способствующие систематизации знаний и закреплению значений путем сравнения объектов по различным признакам. Параллельно развивается представление о цвете, форме и размере. Учитывая эти характеристики, дети организуют свою совместную деятельность в группе. Закрепление прилагательных в контексте имеет первостепенное значение.

Необходимо уделять внимание развитию навыков понимания речи, реализуя задания, направленные на анализ и интерпретацию текстов с прилагательными.

Эффективная работа по расширению словарного запаса прилагательных у детей с ОНР III уровня способствует улучшению их речевого развития, совершенствованию навыков говорения и повышению качества школьного образования.

Список использованных источников и литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва, 2015. – 156 с.

2. Захарова, А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи / А. В. Захарова. – Москва : Златоуст, 2009.
3. Исаева, Т. И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях / Т. И. Исаева // Школьный логопед. –2011. – №4. – С. 17–30.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 224 с.

Развитие словаря прилагательных у детей 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Городилова Светлана Александровна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров
e-mail: sa_gorodilova@vyatsu.ru
Касаткина Ольга Игоревна,
обучающаяся 2 курса магистратуры,
направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров
e-mail: olya.kasatkina1984@mail.ru

Современная педагогика требует инновационного подхода к обучению. Особенности современных детей подсказывают нам потребность поиска актуальных игр и креативных задач для развития речевых навыков. Очевидно, что у дошкольников, даже тех, кто умело говорит, наблюдается недостаточный уровень словаря, использование речевых конструкций и совокупный скудный речевой прогресс, а также недостаточная мотивация и коммуникативные навыки. Чтобы повысить интерес, мотивацию и создать предпосылки для усовершенствования речи и выработки новых знаний, логопедическая помощь дошкольникам должна осуществляться в игровой форме. Одним из модернизированных игровых вариантов, который положительно воспринимается детьми, оказывается квест.

Сегодня образовательные квесты становятся все более популярными. Само слово «квест» (от английского quest - поиски) – это интерактивная игра, основанная на решении загадок и головоломок, которые продвигают игрока по сюжетной линии. Эта линия может быть строго предписанной, представляя собой линейное повествование с заранее определенным финалом, или же разветвляющейся, где каждое решение игрока влияет на дальнейшее развитие событий, открывая множество альтернативных путей и концовок. В этом заключается одно из главных отличий квестов от других видов игр: нелинейность и высокая степень вовлеченности игрока в процесс формирования нарратива. В образовательной среде квесты приобретают особую значимость, трансформируясь в увлекательную форму исследовательской работы. Дети, участвуя в квесте, выступают в роли исследователей, получая задания, которые требуют поиска информации в реальном мире, требующих не только интеллектуальных усилий, но и физической активности, что способствует развитию множества навыков. Например, задание может заключаться в поиске конкретного дома по адресу, указанному в загадке, после чего детям нужно найти на этом доме определённый символ или поговорить с проживающими там людьми, чтобы получить следующий ключ к разгадке [1].

Использование квест-технологий стимулирует непроизвольное сосредоточение внимания, усиливает учебную мотивацию, предоставляет больше возможностей для работы с визуальными пособиями. Это, в свою очередь, помогает достигать намеченных целей и решать задачи в рамках логопедических занятий, а также в целом улучшает коррекционно-развивающую деятельность учителя-логопеда.

Ключевое отличие квестов от традиционных методов обучения заключается в их способности показать учащимся результат их труда и творчества в наглядной форме. В отличие от простого заучивания фактов, квест позволяет детям проживать весь процесс решения задач, испытывать удовлетворение от достижения цели и видеть свою роль в формировании истории. Эта интерактивность и возможность самовыражения стимулируют глубокое погружение в процесс обучения и запоминание информации. Динамика игры, напряжение от решения сложных задач и радость от достижения победы – всё это влияет на эмоциональную сферу ребенка, делая процесс обучения не скучным заучиванием, а увлекательным приключением. Кроме того, квест-технология позволяет ребенку ощутить самоконтроль, принимая решения и неся ответственность за их последствия.

Каждый детский квест обязательно включает элементы обучения и отдыха, а главным в квест-игре является маршрут. Следует отметить, что внедрение квест-технологий способствует дошкольникам с нарушениями речи преодолевать застенчивость, обогащать речь, память, внимание и расширять кругозор. Эти игры способствуют умению слушать и понимать других, активизируя речевое общение. Применение квестов в логопедической практике несомненно влияет на состояние речи, что повышает эффективность коррекционной работы.

Ключевые преимущества квестов для детей дошкольного возраста с нарушениями речи III уровня заключаются в следующем: они предоставляют логопеду возможность акцентировать внимание на наиболее важные объекты для ознакомления, что содействует решению образовательных задач в группе и в полной мере учитывает интересы детей. Квесты позволяют вовлекать родителей в процесс обучения через домашние квесты, также использовать квесты как дополнение к традиционным методам логопедической работы.

Для изучения специфики применения прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня был осуществлён начальный этап эксперимента. В диагностике участвовало 10 детей пятилетнего возраста с установленным диагнозом ОНР III уровня, которые составили экспериментальную группу. Исследование, проведенное с целью определения уровня развития активного словаря прилагательных

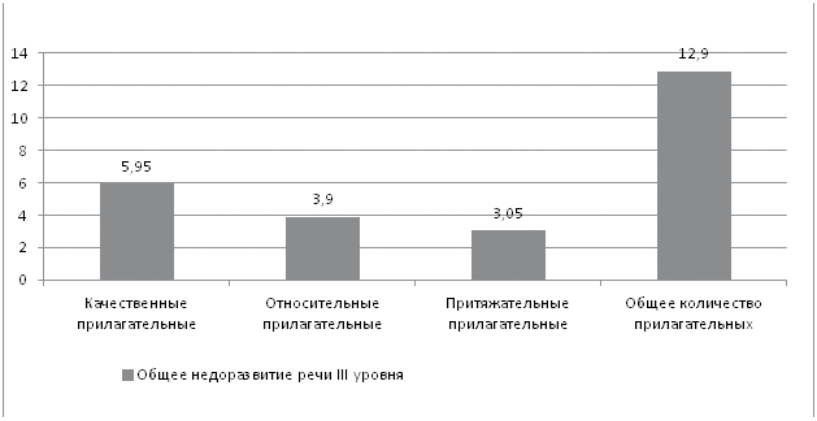


Рисунок 1. Анализ развития словаря прилагательных у детей 5 лет с ОНР III уровня на констатирующем этапе диагностики (средний балл)

у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего эксперимента.

Констатирующий этап, предшествующий целенаправленному обучению, выявил значительный дефицит в использовании прилагательных детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Проведенный анализ показал, что дети крайне редко использовали прилагательные всех категорий.

У них возникали трудности, и для получения правильных ответов приходилось задавать наводящие вопросы.

В результате проведенного констатирующего эксперимента мы определили цель логопедической работы: развитие активного словаря прилагательных у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством квест-игр.

Формирующий эксперимент, включавший в себя серию специально разработанных игр («квест-игры»), для стимулирования и расширения активного словаря прилагательных у детей. Материалами эксперимента являются квест-игры, применяемые на логопедических занятиях, для развития словаря прилагательных рассчитанные на 3 месяца.

Примеры квест-игр:

Квест №1: «Найди красный круглый мяч»

Ход задания:

Логопед раскладывает перед ребёнком набор картинок или реальных предметов (например, мячи разных цветов и форм).

Задача ребёнка — найти нужный предмет по описанию логопеда («Найди красный круглый мяч»).

Усложнение: добавление дополнительных характеристик (например, «Найди большой красный круглый мяч»). После выбора ребенок должен объяснить, почему выбрал именно эти предметы, используя прилагательные.

Квест №2: «Что лежит в коробке? «

Ход задания:

В коробке находятся предметы с разными текстурами. Ребенок находит предметы на ощупь и описывает их при помощи соответствующих прилагательных.

Задание усложняется вопросами: «Что это за предмет? Почему ты так думаешь?»

Квест №1: «Опиши своего героя»

Ход задания:

Ребенку предлагается создать образ сказочного героя, используя прилагательные.

Пример описания: «У моего героя есть красная одежда, большая шляпа и смелый взгляд».

Задания могут быть связаны с конкретными сюжетами (например, путешествие, день рождения).

Для оценки эффективности реализованного комплекса квест-игр по развитию активного словаря прилагательных у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня нами был реализован контрольный эксперимент с использованием тех же диагностических заданий.

Данные, приведенные в таблице 1, показывают увеличение показателей уровня развития активного словаря прилагательных после проведенного нами комплекса квест-игр. Эти данные позволяют говорить об эффективности предложенной нами системы.

Таблица 1. Сравнительный анализ развития словаря прилагательных у дошкольников с ОНР III уровня до и после формирующего эксперимента

Прилагательные	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	Динамика	Среднее количество		Максимальное количество баллов
				Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
количественные	5,95	8,1	1,3	12,9	17	30
качественные	3,9	6,35	2,15			
притяжательные	3,05	7,7	0,65			

Результаты формирующего этапа исследования показали значительное увеличение качественных и количественных показателей. Дети стали употреблять существенно больше прилагательных всех категорий, демонстрируя более разнообразное и богатое описание предметов. Разница в количестве использованных прилагательных между констатирующим и формирующим этапами была особенно заметна в тех заданиях, которые изначально представляли наибольшую сложность для детей.

Более детальный анализ данных позволил сделать ряд важных выводов. В частности, было замечено существенное расширение словар-

ного запаса прилагательных. Дети начали более активно использовать прилагательные, описывающие свойства предметов (материал, размер, форму и т.д.). Отслеживается значительное увеличение употребления этих частей речи, особенно тогда, когда дети работали с наглядными материалами – картинками или реальными объектами. Наличие визуальной поддержки помогало им лучше понимать значение слов и активнее включать их в свою речь. Примечательно, что после прохождения специально разработанного курса квестов, дети стали использовать прилагательные из разных категорий практически равномерно. Это свидетельствует о более сбалансированном и уверенном владении лексикой.

Таким образом, квесты не только расширяют словарный запас, но и способствуют формированию более грамотной и выразительной речи. Они создают мотивирующую атмосферу, в которой дети чувствуют себя уверенно и с удовольствием участвуют в речевой деятельности, преодолевая существующие затруднения в легкой и интересной игровой форме. Это подтверждает высокую эффективность квест-технологии как инструмента для коррекции речевых расстройств и развития речевых навыков у детей. Создавая погружающую среду, квесты преодолевают психологические барьеры, позволяя детям с ОНР непринуждённо выражать свои мысли и чувства, что является важным шагом на пути к полноценному речевому развитию.

Применение квест-технологий в работе с детьми, у которых диагностировано общее недоразвитие речи III уровня, продемонстрировало значительные успехи в формировании и совершенствовании их речевых способностей.

Список использованных источников и литературы

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – СПб.: Питер, 2003. – 128 с.
2. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогов вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Ушакова О.С. Скажи по-другому /Речевые Иры, упражнения, ситуации, сценарии / Под ред. О. С. Ушаковой. – Самара, 1994.

Оказание логопедической помощи детям с ОВЗ во время пребывания в стационаре

Ермолина Дарья Романовна,
магистрант,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва,
e-mail:darina20091ermolina@gmail.com
Артемова Ева Эдуардовна,
кандидат педагогических наук, декан факультета «Клиническая и специальная психология»,
профессор кафедры специального (дефектологического) образования факультета клинической и специальной психологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва,
e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Работа логопеда в образовательных учреждениях существенно отличается от аналогичной деятельности в стационарах. Организационные моменты работы логопеда указаны в приказе от 28 декабря 1998 года №383 «О специализированной помощи больным при нарушениях речи и других высших психических функциях» [6]. В данном положении подчеркнута важность организации специализированной помощи больным с нарушением речи, обращается внимание, что данная задача является неотложной для здравоохранения.

Вопросы, затрагивающие оказание логопедической помощи детям с ОВЗ на базе стационара, являются актуальными, так как потребность в логопедической коррекции растет. За 2021 год логопедическое обследование получил 281 ребенок, заключение о соответствии возрастной норме получили 64 ребенка. За 2024 год логопедическое обследование провели 289 раз, 37 детей получили заключение: соответствует возрастной норме. Полученные данные свидетельствуют о приросте детей, нуждающихся в логопедической помощи (данные получены из годовых отчетов оказания логопедической помощи на базе Научно-исследовательского Клинического института детства Министерства Здравоохранения Московской области (ГБУЗ Московской области «НИКИ детства Минздрава Московской области») [4].

Медицинская логопедия является одним из ведущих направлений нейрореабилитации. Медицинская логопедия – это сфера научного знания и практики в области речевой и когнитивной реабилитации лиц, имеющих речевую и/или когнитивную патологию, возникших на фоне различных неврологических заболеваний. На базе стационара организуется мультидисциплинарная реабилитационная бригада (МДБ) – объединение специалистов медицинских и немедицинских профессий на функциональной основе в ходе оказания помощи по профилю «Медицинская реабилитация».

Существует стереотип, что медицинский логопед как участник мультидисциплинарной реабилитационной команды работает с афазией и дизартрией, дисфагией. Однако вариативность речевых нарушений, которые встречаются на базе стационара, гораздо шире.

Рассмотрим подробнее методы логопедии в системе здравоохранения:

1.Организационные: сравнительный, лонгитюдинальный (изучение в динамике), комплексный (междисциплинарный);

2.Эмпирические: наблюдение, психодиагностика, сбор и анализ анамнестических медицинских данных;

3.Интерпретационные: способы исследования связей между изучаемыми речевыми патологиями с объективными нейровизуализационными методами: КТ, ГМ, МРТ, видеоларингоскопией;

4.Статистический и качественный анализ полученных данных.

Оказание логопедической помощи в «НИКИ детства Минздрава Московской области» имеет временные рамки. Как правило, дети проводят в нём около 14 дней, совмещая логопедические занятия с медицинскими процедурами. При этом, кроме первой встречи, рассчитанной для обследования, остается шесть встреч для коррекционной помощи. Выделяются следующие направления логопедической помощи:

1. Диагностика речевых нарушений. Медицинский логопед проводит комплексное обследование пациентов, чтобы выявить речевые проблемы и определить их причины. Это позволяет создать основу для разработки эффективной программы коррекции;

2.Коррекция речевых нарушений. Логопед разрабатывает индивидуальные программы коррекции для пациентов с различными речевыми нарушениями, такими как дислалия, дизартрия, афазия и другие. Эти программы направлены на устранение или минимизацию речевых проблем;

3. Реабилитация пациентов после черепно-мозговой травмы. Логопед помогает пациентам восстановить речь и коммуникативные навыки после перенесённых заболеваний или травм;

4. Логопедическая помощь детям с особенностями развития. Логопед работает с детьми, имеющими различные нарушения развития, такие как аутизм, синдром Дауна и другие, помогая им развивать речевые навыки. Это способствует более эффективному обучению и социализации детей;

5. Профилактика речевых нарушений. Логопед может проводить профилактические занятия, чтобы предотвратить возможные речевые проблемы у детей и взрослых. Это включает в себя консультации, обучение и рекомендации по профилактике речевых нарушений;

6. Обучение и консультации для родителей и специалистов. Логопед обучает родителей и других специалистов методам и приёмам работы с речевыми нарушениями, а также консультирует их по вопросам речевого развития. Это повышает уровень знаний и навыков специалистов и родителей в области речевого развития и коррекции;

7. Междисциплинарное сотрудничество. Логопеды работают вместе с другими специалистами, такими как неврологи, психологи, дефектологи и другими, чтобы обеспечить комплексный подход к лечению и реабилитации пациентов. Это обеспечивает более эффективное и всестороннее лечение и реабилитацию пациентов.

В целом работа медицинского логопеда на базе стационара охватывает широкий спектр задач, направленных на улучшение речевых функций и качества жизни людей с различными речевыми проблемами. Такая краткосрочность взаимодействия логопеда с детьми придает коррекционной работе характер экстренной психолого-педагогической помощи, когда за ограниченный период необходимо предоставить возможные пути решения множества задач.

Основу логопедической работы в «НИКИ детства Минздрава Московской области» составляет речевая реабилитация. При этом выделяют основные задачи логотерапии: купирование ведущего клинического синдрома (непосредственно логотерапевтические занятия), воздействие на вторичные психогенные реакции, то есть симптоматическая психотерапия, которая усиливает мотивацию больного на выздоровление, профилактика рецидивов и дальнейшего прогрессирования симптоматики в случае стойкого течения речевой и когнитивной патологии.

Таким образом, работа медицинского логопеда в научно-исследовательском клиническом институте детства министерства здравоохра-

нения Московской области в составе мультидисциплинарной реабилитационной бригады играет важную роль в восстановлении пациентов. Такая деятельность позволяет достичь более эффективных результатов благодаря комплексному подходу и тесному взаимодействию специалистов. Это способствует не только улучшению речевых и коммуникативных навыков, но и повышению качества жизни пациентов в целом.

Список использованных источников и литературы

1. Белкин, А. А., Ершов, В. И., Иванова, Г. Е. / Нарушение глотания при неотложных состояниях – постэкстубационная дисфагия. Анестезиология и реаниматология / А. А. Белкин, В. И. Ершов, Г. Е. Иванова, 2018 ; 63 : 76-82.
2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002.
3. Шкловский, В. М., Визель, Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии / Москва : Ассоциация дефектологов, 2011.
4. Электронный ресурс // Научно-исследовательский Клинический институт детства Министерства Здравоохранения Московской области (ГБУЗ Московской области «НИКИ детства Минздрава Московской области») : [сайт]. – URL : [https://nikid.ru/about/struktura/psikhonevrologicheskiy stacionar/?ysclid=m7eeaaqek5722263301] (дата обращения: 19.02.2025).
5. Сорокина В.Т.А., Орлова, О.С., Артемова, Е.Э., Бирюлина, Н.Ю., Козлова, П. А., Хоппе, К. У. Дифференцированная система коррекционно-педагогического воздействия при функциональных и органических нарушениях голоса у детей. – Российская оториноларингология. № 1. Медицинский научно-практический журнал. – Москва, 2002. – С.46-48.
6. Приказ Минздрава РФ № 383 от 28.12.98 г. «О специализированной помощи больным при нарушениях речи и других высших психических функций». Ссылка активна на 21.02.2025 [https://docs.cntd.ru/document/901725955?ysclid=m7ef9zyqtf764223682] 7. Приказ Минздрава РФ от 31 июля 2020 г. №788Н «Об утверждении порядка организации медицинской реабилитации взрослых». Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74581688/ (дата обращения 21.02.2025).

Логопедическая коррекционная работа по формированию графических навыков письма у детей с расстройствами аутистического спектра

Ерофеева Ольга Сергеевна,
учитель-логопед высшей квалификационной категории, магистр,
МБОУ СОШ «Перспектива», г. Новосибирск,
e-mail: vorobushek26@bk.ru

Одним из основных признаков расстройства аутистического спектра является нарушение формирования графо-моторных навыков письма. Формирование навыка письма у детей с расстройствами аутистического спектра (и другими нарушениями развития) затруднено, а в некоторых случаях невозможно. Коррекционная работа узких специалистов с такими детьми требует специальных знаний и умений от педагога.

Формирование графического навыка письма происходит на всем этапе обучения в младшем звене школы. К сожалению, часто эти навыки остаются на низком уровне, что в свою очередь влияет и на дальнейшее школьное обучение.

Логопедическая коррекционная работа по формированию графических навыков письма включает следующие этапы:

- Подготовительный.
- Собственно коррекционной работы.

На каждом этапе реализуются конкретные, специальные задачи, которые решаются путем использования специальных педагогических методов и приёмов – наглядного, практического, словесного.

Длительность работы на каждом этапе определяется индивидуальными психофизиологическими особенностями конкретного ученика.

Рассмотрим более подробно этапы работы.

1 этап – подготовительный

Цель: подготовить руку ребенка к освоению навыка письма.

На данном этапе идет подготовка руки ребенка к письму как средству графической передачи информации, развитие координации движений, формирование умения правильного захвата пишущего инструмента, умение регулировать нажим на пишущий инструмент, умения ориентироваться на листе бумаги (видеть границы, поля, строку, клетку),

2 этап – собственно коррекционная работа

Цель: Формирование и развитие базовых графических навыков письма у детей с расстройствами аутистического спектра.

На данном этапе работа направлена на совершенствование графо-моторных навыков, сформированных на подготовительном этапе.

Но основной упор логопед будет делать на развитие базовых графических навыков: отработка написания отдельных элементов букв, поэтапная отработка написания букв по элементам, отработка соединения букв в слово (связное письмо).

На данном этапе детям предлагаются различные задания для письменного выполнения в тетради либо на печатном материале, домашние задания направлены на закрепление навыка.

Первый шаг в обучении письму – научить ребенка понимать и различать элементы букв, соотношение частей, понимание того, как располагаются эти элементы на строке, как, в каком сочетании и последовательности их необходимо расположить.

Следующий шаг – объяснить, как выполняется движение при написании основных элементов. Ребенку с аутизмом необходимо очень подробное объяснение, описание (программирование) действия.

Для того, чтобы процесс освоения самого двигательного действия был осознанным, необходимо обратить внимание на очень важный фактор: умение самостоятельно оценивать качество самого движения – самостоятельно определять правильность, точность выполнения моторного действия. Такое умение у детей с аутизмом может быть развито путем формирования кинестетической/мышечной памяти.

Однако такая проблема возникает не только у детей с аутизмом. Исследования возрастной физиологии свидетельствуют о том, что даже у нейротипичных детей в возрасте 6-7-лет кинестетический контроль еще недостаточно развит, что объясняется возрастными особенностями развития. У детей с расстройствами аутистического спектра данный навык может быть сформирован только к 9-10 годам или не сформирован вообще.

У детей с аутизмом в определении правильности двигательного действия основное значение имеет зрительный (визуальный) контроль – сравнивание с образцом. Но если «продукт» окажется неточным, не совпадающим с образцом, то у ребенка может появиться нежелательное поведение, агрессия.

Письмо, как и чтение, должно формироваться только как самостоятельное осознанное действие. Необходимо усилить элемент осознанности в выполнении движений, научить видеть строку, ее середину, чувствовать расстояние, мысленно выделять для каждой буквы ее «клеточку» и располагать в ней букву. В некоторых случаях педагогу требуется использовать специальные приемы, например, использовать

трафареты для письма, применять дополнительную разлиновку тетради (красными и зелеными чернилами), ориентиры начала и окончания строки, использовать ориентир начала письма (точка начала, прописанная первая буква слова и д.р.)

Величина клетки должна быть достаточной для удобного выполнения круговых и поворотных движений, не должна сковывать их. Высота строки должна быть такой, чтобы не было микродвижений – для некоторых детей ширину строки необходимо увеличить вдвое или втрое. Величина клетки и ширина строки для каждого ученика с аутизмом подбирается индивидуально. Хорошо помогает ребенку дробное словесное объяснение хода графического движения: «начинаю... веду... довожу до» или «точка – вверх – петелька – вниз…» и так далее.

Необходимо, чтобы предъявляемая инструкция была краткой и четкой, иначе аутичному ребенку она будет недоступна, а также может вызвать нежелательное поведение.

Важным условием является предъявление адекватных требований к темпу письма – нельзя форсировать темп письма, скорость письма, требовать от ребенка писать быстрее, чем он может.

Таким образом, на начальных этапах формирования графического навыка чрезмерное увеличение скорости письма не будет способствовать его формированию, а, наоборот, будет тормозить навык.

Оптимальная скорость письма для нейротипичных детей шести лет – 4-6 знаков в минуту; у семилетних детей скорость письма может быть на 2-3 знака в минуту больше. Время выполнения самого движения «убыстряется» лишь со второго полугодия обучения в первом классе. У детей с расстройствами аутистического спектра этот фактор развивается медленнее.

Связное письмо является естественным результатом сокращения паузы между движениями сначала при написании букв (когда не будет необходимости думать, «что делать дальше», «какой элемент писать следующим»), а затем при написании некоторых слогов и слов.

Необходимо различать понятия «связное письмо» и «безотрывное письмо».

Безотрывное письмо создает необходимость одновременно с движениями глаз передвигать вдоль строки кисть, предплечье, плечо (координация всех этих движений практически невозможна без нарушения способа держания пишущего инструмента и позы тела) и вызывает значительное напряжение мышц руки и туловища. Проблемы безотрывного письма связаны с наличием паузы между движениями при написании букв, слогов, слов.

Кроме того, на начальном этапе обучения дети пишут «затаив дыхание», как правило, «на вдохе», и чем длиннее слово, тем дольше задержка дыхания. Такие задержки дыхания могут достигать 20-30 секунд. Таким образом, учить безотрывному письму не только нецелесообразно, но и вредно.

Хочется отметить тот факт, что важнейшим элементом обучения письму является сформированный навык звукового/звукобуквенного анализа. Процесс звукового анализа (выделение фонем и перевод их в графемы) также должен осуществляться ребенком осознанно. Если на первом этапе коррекционной работы не уделять пристального внимания звуко-буквенному анализу, не дать ребенку достаточного времени для освоения данным навыком, – успешного формирования графического навыка письма не будет, а недостатки могут закрепиться, и скорректировать их в дальнейшем будет очень трудно. Особого внимания специалиста будут требовать дети, недостаточно готовые к школьному обучению, дети с недостатками произношения, с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, с задержками развития моторных и зрительно-моторных функций, с интеллектуальными нарушениями, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Таким образом, формирование графических навыков письма у детей с расстройствами аутистического спектра, как и у детей с другими нарушениями развития, требует от специалиста больших усилий и времени и происходит благодаря совместной, целенаправленной, коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда и учителя начальных классов.

Список использованных источников и литературы

1. Безруких, М. М. Пишу красиво и правильно: как помочь ребенку научиться писать, закрепить навык и скорректировать трудности / М. М. Безруких. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 239 с.
2. Буянов, М. И. Беседы о детской психиатрии : Кн. для учителя. МОСКВА : Просвещение, 1986. – 208 с.
3. Воеводина, Л. М. Психологическая структура формирования письма. Некоторые приёмы прочного становления навыка письма. / Л. М. Воеводина. – Москва : Владос, 2004. – 370 с.
4. Глинка, Г. А. Буду говорить, читать и писать правильно / Г. А. Глинка Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 224 с.
5. Гурьянов, Е. В. Очерки психологии и методики обучения письму в букварный период / Е. В. Гурьянов, М. К. Щербак; Ин-т психологии АПН РСФСР. – МОСКВА : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 164 с.

6. Кинаш, Е. А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии : методическое пособие для педагога / Е. А. Кинаш. Москва : парадигма, 2010. – 80 с.
7. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития : особенности речи, письма, чтения / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко. – М.осква : Школьная Пресса, 2004. – 64 с.
8. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М.М. Лимблинг. – Москва : Теревинф, 2007. – 288 с.
9. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки / Л. Г. Нуриева. – МОСКВА: Теревинф, 2017. – 106 с.
10. Плюснина, Е. М. Осмысленное чтение : новая технология обучения : учебно-методическое пособие. –Санкт-Петербург : ООО «Гамма», 2012. – 112 с.
11. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия детей с аутизмом и другими нарушениями развития / [Электронный ресурс] URL : https://vb-mapp.ru/
12. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов : метод. пособие] / О. С. Рудик. – МОСКВА : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189с.
13. Утехина, К. М. Развитие графических навыков письма у дошкольников в 6-7 лет : опыт работы практ. Педагога / К.М. Утехина. – 1996.
14. Формирование моторно-двигательных умений посредством штриховки у детей с ОВЗ 5-6 лет : программа, планирование, конспекты занятий / авт.-сост. О. Н. Небыкова. Волгоград : Учитель, 2015. – 207 с.

Роль превентивной логопедии в раннем детском возрасте

Колодкина Марина Валериевна,
магистрант,
факультет педагогики и психологии, ВятГУ,
г. Киров, Россия,
e-mail: marina.kolodkina.80@mail.ru

Актуальность проблемы раннего речевого развития на сегодняшний день обусловлена значительным увеличением числа детей

с нарушениями речи. Современная логопедия недостаточно акцентирует внимание на диагностике и профилактике нарушений речи в раннем возрасте. Основное внимание специалистов направлено на работу с детьми, у которых выявлены отклонения в речевом развитии, что соответствует принципам коррекционной педагогики.

Отсутствие систематического подхода к профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста в образовательных учреждениях представляет собой серьезную проблему.

Существующая система помощи ориентирована преимущественно на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, игнорируя критический период раннего детства, когда закладываются основы речевого и когнитивного развития. В детских дошкольных учреждениях часто отсутствуют условия для полноценной работы с детьми с речевыми расстройствами, в частности с детьми раннего возраста. Группа раннего возраста в детском саду характеризуется неоднородностью в речевом и психическом развитии, также на уровне моторной и социальной зрелости.

Учитывая тесную взаимосвязь речевого развития с формированием психики, интеллекта, сенсорных функций и моторики, ранняя диагностика и профилактика факторов риска, вызывающих речевые нарушения, приобретает особую значимость. Это позволяет предотвратить не только первичные, но и вторичные появившиеся отклонения в развитии, что является ключевым аспектом превентивной логопедии.

Превентивная логопедия включает комплекс мероприятий, направленных на предупреждение речевых нарушений путем своевременного выявления факторов риска и их целенаправленного устранения. Такой подход обеспечивает оптимальные условия для полноценного речевого и личностного развития ребенка, минимизируя возможные проблемы в будущем.

Современные исследователи указывают на значительное влияние негативных факторов на развитие речи у детей, начиная с периода внутриутробного развития. Эти факторы могут проявляться на разных уровнях – биологическом, социальном, экологическом – и включают ухудшение экологической обстановки, неправильный образ жизни беременных женщин, высокий уровень стресса, а также медицинские вмешательства, направленные на сохранение беременности и выхаживание детей с тяжелыми патологиями.

По мнению таких учёных, как Л. С. Выготский, Л. С. Волкова, М. А. Поваляева, ранний возраст является этапом интенсивного раз-

вития. Первые 2-3 года жизни являются критическим периодом для формирования базовых функций организма, таких как речь, двигательная активность, восприятие окружающего мира, эмоциональное реагирование. На этом возрастном этапе определяются большие потенциальные возможности коррекционно-педагогического процесса, поскольку мозг ребёнка обладает высокой пластичностью, что делает его особенно восприимчивым к педагогическому воздействию и созданию благоприятной среды для его развития.

Важным направлением работы учителя-логопеда в детском дошкольном учреждении является взаимодействие с родителями, поскольку семейная обстановка оказывает благоприятное влияние на речевое развитие ребенка раннего возраста. Исследования М. И. Лисиной и других авторов подтверждают важность участия родителей в профилактических и коррекционных мероприятиях. Для успешного развития речи ребенка необходимо активное вовлечение родителей в процесс. Логопед должен разъяснять родителям методы создания развивающей речевой среды, обучать их игровым методикам, повышать компетентность в вопросах коррекционной педагогики и логопедии.

Ученые С. Л. Рубинштейн, Л. П. Федоренко и другие отмечают, что развитие речи у детей происходит по принципу подражания. Это подчеркивает важность речевого окружения и активного общения с ребенком.

Важно отметить, что успех превентивных мероприятий зависит от комплексного подхода, включающего взаимодействие специалистов (логопедов, психологов), родителей и самого ребёнка.

Раннее развитие должно включать стимуляцию всех сенсорных систем (тактильных ощущений, слуха, зрения, обоняния, эмоций). Методы профилактической работы включают разнообразные упражнения и мероприятия, направленные на развитие речи и когнитивные функции у детей. Популярные превентивные методы: упражнения для развития общей и мелкой моторики; пальчиковая гимнастика; дыхательная и артикуляционная гимнастика; звукоподражательные игры для знакомства с окружающим миром; подвижные и контактные игры, ходьба, движения под музыку; массажные мячики и кольца су-джок; чтение сказок, сопровождаемое показом иллюстраций и др.

В ходе проводимой коррекционно-профилактической работы достигаются поставленные цели: активация познавательного и твор-

ческого развития; развитие эмоциональной отзывчивости; формирование сенсорных эталонов (освоение базовых понятий – цвета, звуки, размеры); развитие всех видов чувствительности (зрение, слух, обоняние, тактильная чувствительность и даже вкус); развитие пластичности и точности движений.

Таким образом, современные родители несут ответственность за здоровье и развитие своего ребенка, в том числе речевое. Комплексный подход в профилактике, включающий активное участие родителей, поддержку специалистов и создание развивающей среды, является залогом успешного развития речи.

Список использованных источников и литературы

1. Городилова, С. А., Шешукова, Н. Н., Богинская, Ю. В., Гутерман, Л. А., Карантыш, Г.В. Включение родителей в логопедическую работу по коррекции нарушений речи у детей // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 385-403. – DOI: 10.32744/pse.2022.4.23.
2. Левченко, Ю. А., Земш, М. Б. Формирование логопедической компетентности у родителей дошкольников с речевыми нарушениями // Ребенок со сниженными учебными возможностями: школа и семья в поисках решения / Ю. А. Левченко, М. Б. Земш. – Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2020. – 155 с.
3. Самойлюк , Л. А., Логунова, К. Г., Соломенникова, А. А. Диагностика включенности родителей в процесс логопедической работы // Современное педагогическое образование / Л. А. Самойлюк, К. Г. Логунова, А. А. Соломенникова. – 2021. – № 2. – С. 130-134.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». – URL: https://base.garant.ru /70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (дата обращения: 06.12.2024).
5. Филичева, Т. Б., Туманова, Т. В., Орлова , О. С. Основы дошкольной логопедии [Текст] / под ред. Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой. – Москва : Эксмо, 2015. – 320 с.

Логоритмика как эффективный метод преодоления речевых нарушений у дошкольников

Колодкина Ольга Валерьевна,
воспитатель муниципального казенного
дошкольного образовательного учреждения
«Детский сад № 159» города Кирова,
e-mail: dou159@kirovedu.ru

В настоящее время много внимания уделяется проблеме речевого развития дошкольников, так как с каждым годом растет количество детей с различными речевыми отклонениями из-за активного ритма жизни, недостаточного внимания детям со стороны родителей, замены живого общения, увеличения частоты общих заболеваний, родовых травм детей.

У многих дошкольников наблюдается значительное нарушение всех компонентов языковой системы. Фонетическое оформление речи отстает от возрастной нормы. Отмечаются стойкие ошибки в звукопроизношении, лексике, грамматике, нарушение слоговой структуры слова, недостаточное развитие фонематического восприятия и слуха, нарушение логико-временных связей в повествовании и многие другие трудности. Эти нарушения служат серьезным препятствием для овладения детьми программой дошкольного учреждения, а в дальнейшем программой начальной школы.

Педагогам приходится искать новые, более действенные и интересные детям формы коррекции перечисленных выше трудностей. Важным вспомогательным средством для эффективной совместной работы воспитателя, учителя-логопеда, музыкального руководителя по коррекции различных речевых, моторных, некоторых психических нарушений дошкольников является логопедическая ритмика. Т.Ю. Аксанова отмечает: «В настоящее время под логопедической ритмикой понимается одна из форм кинезиотерапии, направленная на преодоление речевых нарушений путем развития и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой» [1].

Регулярные занятия логоритмикой способствуют нормализации речи, формируют положительный эмоциональный настрой, учат общению со сверстниками.

К сожалению, отдельные занятия по логоритмике не всегда входят в перечень обязательных занятий, предусмотренных программой

ДОУ. И чаще всего отдельные систематические занятия по логоритмике организованы как кружковая деятельность, а значит, занятия платные, поэтому не все родители могут позволить ребёнку их посещать.

Опытные педагоги, понимающие, что эффект в работе по преодолению отставания в речевом и психомоторном развитии дошкольников достигается при соблюдении принципа систематичности, используют регулярно как при организации образовательной, так и свободной деятельности детей различные и многообразные средства логопедической ритмики.

Но главным преимуществом нашего детского сада является многолетняя организация ежедневных логоритмических утренних гимнастик, комплексы которых разрабатывают и составляют сами педагоги. Все комплексы соответствуют тематическому планированию, создаются с учетом современных здоровьесберегающих образовательных технологий, учитывают возрастные особенности.

Упражнения ориентируются прежде всего на решение и коррекцию речевых и двигательных трудностей, которые имеются у детей, что благотворно влияет на весь организм и всестороннее развитие ребенка, на овладение двигательными навыками. Проведение упражнений способствует развитию психических процессов и максимально эффективному повышению уровня звукопроизношения, овладению структурой слова, расширению словарного запаса по изучаемым темам, совершенствованию речи ребенка.

Каждая логоритмическая утренняя гимнастика проводится ежедневно до завтрака совместно с воспитателем и музыкальным руководителем и отрабатывается в течение одной-двух недель.

Логоритмические гимнастики состоят из трех частей: разминка, комплекс упражнений, заключительная часть. Каждая часть обязательно включает речевой материал: перед выполнением определенных действий педагог пропевает или проговаривает под определенный ритм подобранный речевой материал, а дети помогают, договаривая одно слово, фразу, а в подготовительной группе одно или несколько предложений. Выполнение всех упражнений также сопровождается не только музыкой, но и словами или определенными звуками. Часть логоритмических утренних гимнастик составлены с использованием атрибутов: ленточек, султанчиков, рюкзачков, фонариков, гимнастических палок, шарфиков, кубиков и других предметов.

В качестве примера предлагаем утреннюю логопедическую ритмику «Транспорт».

Утренняя логопедическая ритмика «Транспорт»

(Внимание: выделенные в речевом материале слова дети произносят вместе с воспитателем)

Вступительная ходьба. Дети под маршевую музыку заходят в музыкальный зал и идут по кругу.

Воспитатель:

«Взрослые и дети! Помните советы!

От каждого порога начинается дорога.

Значит, будь внимателен в пути!

Если хочешь ты дорогу ***перейти****».*

Игра «Светофор».

У воспитателя три жезла: красный, зеленый, желтый. Если показывает зеленый, дети бегут врассыпную, красный – стоят, желтый – делают «пружинку» коленями.

В: *«Где железная дорога – это в городе вокзал.*

Становитесь друг за другом, и помчится наш ***состав****!»*

Дети идут дробным шагом, далее «змейкой» и поют:

«Едет, едет паровоз, две трубы и сто колес,

Две трубы и сто колес, машинистом – рыжий пёс».

Далее дети переходят на легкий бег с ускорением, переходящим в «дробный шаг» и произносят: *«Чух-чух-чух»*, останавливаются и произносят: *«Пшшшшш».*

Под музыку перестраиваются в тройки, проходя через середину зала.

Комплекс упражнений

1.«Поехали»

И.п.: ноги вместе, руки внизу.

В: *В троллейбусы, автобусы садится детвора!*

Дети: *«И Киров мы рассмотрим из чистого окна*».

(пружинка, ладони на колени, поворот головы направо, пружинка, поворот головы налево). Выполняя упражнение, дети говорят: *«Справа, слева»*.

В: *«Осторожно поворот! Держись за поручни, народ!»*

(дети делают резкий поворот вправо, рука поднимается вверх, делая пальцами хватательное движение, и произносят: *«Ах»*, и.п., то же – влево.)

2. «Авария»

И.п.: ноги на ширине плеч, руки в кулачок.

В: *«Накачаем дружно **шины**».*

(дети ставят руки на пояс, делают наклоны и произносят: *«Ш»*)

В: *«И подкрутим все **пружины**».*

(дети делают вращательные движения кулачками и произносят: *«З»*).

3. «Экскаватор»

И.п.: ноги на ширине плеч, руки внизу.

В: *«Появился экскаватор, землю надо ему **рыть**.*

*Он ковшом копает ямки, чтоб деревья **посадить.***

(дети наклоняются вниз и говорят: *«Вниз»*, захватывают руками с растопыренным пальцами «землю», выпрямляются, делают поворот в правую сторону и говорят: *«Направо»*, повторяют наклон и делают поворот налево со словами: *«Налево»)*

4. «Гребцы»

И.п.: сидя на полу, руки согнуты в кулачки.

В: *«Покататься можно в лодке.*

Дети: *Вниз по Вятке, **по реке.***

В: *Эй! Гребцы! Дружнее **в тройки!***

*С ветерком и **налегке**!»*

(дети сидят на коврике тройками друг за другом, наклоняются с выносом рук вперед, произносят: «*Ух*»)

5. «Самолеты»

И.п.: лёжа на животе

В: *«Тор, тор, тор, заведем сейчас **мотор**!»*

(дети делают вращательные движения руками перед собой и произносят *«р»*)

В: *«Полетаем, как пилоты на красивых **самолетах**».*

(дети разводят руки в стороны, покачиваются на животе с боку на бок и произносят: *«Уууу..»*)

6. «Вертолет»

В: *«Вертолет, как стрекоза, унесет нас **в небеса**!»*

(легкий бег по залу врассыпную, дети произносят: «тых-тых-тых…»)

Упражнения на восстановление дыхания

(дети крутят руками вверху, имитируя лопасти вертолета – делают вдох, опускают руки – делают медленный длинный выдох, повторяют несколько раз).

В: *«Возвращаться в детский сад, в наш « Дельфинчик» нам пора.*

Кто мы с вами? – ***«Дельфинята»***

А дельфины плавают в морях, где вольно, хорошо.

Кто хочет повстречаться с ними, быстрей на теплоход!»

(дети проходят по залу, делая волнообразные движения руками)

В: *«Логоритмике скажем* ***«Спасибо»***

Говорить мы будем красиво!»

(дети выходят из зала)

Таким образом, под влиянием систематических занятий утренней логопедической ритмикой у детей дошкольного возраста происходят положительные изменения в звукопроизношении, словообразовании, в накоплении активного словаря. Посредством таких упражнений развиваются память, внимание, координация движений, оптико-пространственные представления и навыки, зрительная ориентировка на говорящего, воспитание темпа и ритма речи, понимание смысла предлагаемых заданий, способность преодолевать трудности, творческое проявление себя.

Логоритмические занятия благотворно влияют как на здоровье, так и на эмоциональный настрой ребенка – оказывают положительное влияние на всестороннее развитие ребёнка.

Список использованных источников и литературы

1. Аксанова, Т. Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР / Т. Ю. Аксанова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009.
2. Бабушкина, Р. Л., Кислякова, О. М. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-воспитательной работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова. – Санкт-Петербург, 2010.
3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика (учебное пособие для студентов высших учебных заведений) / Г. А. Волкова. – Москва, 2002.
4. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием / Н. А. Рычкова. – Москва : «ГНОМ и Д», 2000.
5. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г. Р. Шашкина. – Москва : «ACADEMA», 2002.

Логопедические возможности методического комплекса «Алма. Финансовая грамотность» в работе с детьми с расстройством аутистического спектра

Косова Елена Викторовна,
учитель-логопед,
КОУ ВО «Воронежский центр
психолого-педагогической реабилитации и коррекции»,
г. Воронеж,
e-mail: Kosova.elena@mail.ru

В современных условиях функционирования общества актуальными становятся вопросы улучшения качества жизни людей разного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройством аутистического спектра, в результате чего возможно увеличение количества социальных, лично значимых контактов, понимание социокультурных ситуаций, интеграция в среду за счет повышения самостоятельности.

Все эти процессы становятся возможными при осуществлении ранней диагностики и дефектологической помощи, организованной в контексте социокультурного подхода, при котором формирование деятельности тесно связано со средой, в которой она совершается.

Формой существования общества является диалог, способность субъектов взаимопроникаться смыслами, формировать новые смыслы и программы деятельности. Ослабление или нарушение у людей с расстройством аутистического спектра взаимопроникновения может порождать социокультурную патологию. У лиц данной нозологической группы часто наблюдаются «аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения» [1, 4]. Это свидетельствует о недостаточности комплексного представления о социальном взаимодействии, что является источником стагнации и дезорганизации в случае смены отдельных элементов коммуникативного акта, так как смысл будет меняться в зависимости от того кто, что и как говорит и действует [2, 24].

С целью преодоления данной проблемы с учетом вербальных возможностей людей с расстройством аутистического спектра можно использовать разные стратегии. Прежде всего, это применение заранее составленных сценариев и программ действий, социальных историй с визуально

расписанным ходом событий, закрепленными правилами, частотными словами и фразами, помогающими реконструировать последующие специфические ситуации (например, поход в кино, магазин, парикмахерскую и т.д.) Такое эксплицитное обучение помогает подготовиться к чему-то новому, поупражняться в стратегиях и снизить тревогу и беспокойство [2, 25].

В логопедической работе с детьми с расстройством аутистического спектра, помимо описанных выше стратегий, также применяются интерактивные игры, которые помогают погрузиться в определенные ситуации и прожить их до момента столкновения с реальными событиями. В этом случае также нивелируется факт новизны, что ведет к рутинности. Учитель-логопед при этом создает условия для формирования произвольности речи, ее диалоговой формы, связности высказывания, адекватного коммуникативного взаимодействия, понимания смысла обращения, правильности грамматического и звукопроизносительного оформления собственных фраз.

В своей работе с детьми с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях мы часто используем методический интерактивный комплекс «Алма. Финансовая грамотность», который помогает подготовиться к ситуации «поход в магазин». Детям данной нозологической группы легче овладевать специфическими навыками при работе с компьютером, чем при взаимодействии с людьми.

Данное программное обеспечение было разработано для реализации распоряжения Правительства РФ № 2039-р «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы». Комплекс предназначен для детей (3-8 лет) [3]. На наш взгляд, данная программа может использоваться специалистами дефектологического профиля в работе со старшими дошкольниками и младшими школьниками с учетом их вербальных и невербальных возможностей.

Материал представлен в игровой форме. На логопедических занятиях применяется в рамках планируемой лексической тематики. Сначала дети тренируются индивидуально, затем в совместной деятельности в группе. Рекомендуемое время применения не более 30 минут.

Программное обеспечение легко устанавливается на сенсорные панели, столы, доски, компьютеры и планшеты.

Структура предлагаемого материала включает следующие компоненты:

- мультипликационный фильм по теме обучающего раздела,
- теоретическая часть,
- практическая часть в виде игр, головоломок, загадок, пазлов и тд.

Рассматриваемые темы уроков.

- Что такое деньги?
- История денег.
- Номинал денег.
- Хранение денег.
- Заработок и покупка товаров, экономия,
- Магазины и реклама.
- Бюджет семьи.
- Способы накопления, аукцион.
- Итоги курса.

Игра «Предприниматель» методического интерактивного комплекса «АЛМА. Финансовая грамотность» является заключительной. В ней проверяется, насколько дети овладели навыками, необходимыми для похода в магазин, в какой степени сформировано адекватное ситуации коммуникативное поведение.

Использование данной игры на логопедическом занятии способствует не только активизации и развитию коммуникативно-речевой деятельности (пониманию обращенной речи в форме инструкции, употреблению нормативного звукопроизносительного и грамматического оформления собственной сопровождающей речи, увеличению лексического запаса и умения им оперировать и др.), но и формированию поведенческих навыков в социальной ситуации «Изготовление пряников к Новому году и Рождеству».

Ребенок покупает по списку и оплачивает необходимые продукты, готовит по рецепту, украшает и продает пряничные изделия на школьном базаре. Структурированная виртуальная среда, приближенная к реальности, получение диплома в конце игры мотивирует и создает ситуацию успеха.

Внедрение интерактивных игр в коррекционно-образовательный процесс помогает детям с расстройством аутистического спектра быстро учиться ориентироваться в потоке информации и реализовывать полученные знания на практике, т.е. ребенок не пассивно поглощает информацию, а динамично с ней взаимодействует (ребенок интерактивен).

В целом учащиеся учатся осуществлять коммуникационно-речевое планирование, действовать согласно составленному или предложенному плану, выделять цели, ключевые моменты, объекты деятельности, субъектов, с которыми предстоит общение.

В результате практической деятельности дети учатся конструктивно мыслить и отстаивать свое мнение, сочетать требования окружаю-

щих и собственные потребности, приобретают навыки работы в разных ситуациях; у них формируется способность к интеллектуальному экспериментированию, обобщению, установлению причинно-следственных связей, речевому планированию и речевому комментированию, что дает возможность адаптироваться к внешнему миру и обеспечивает оптимальный уровень интеграции в разные сферы общества.

Список использованных источников и литературы

1. Семаго, Н. Я., Соломахина, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15, № 1.– С.4–14.
2. Фред, Р., Волкмар, Лиза А., Вайзнер. Аутизм : практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей : В 3. Кн.3 Р. Фред и др. – 2014. – 224 с.
3. Ювента – программное обеспечение «АЛМА. Финансовая грамотность» для детских садов: [сайт]. URL: https://iuventa.ru/products/alma-finansovaya-gramotnost-dlya-detskikh-sadov (дата обращения: 18.11.2024).

Организация работы учителя-логопеда с детьми с ТНР в условиях реализации ФАОП ДО

Жуковская Вера Петровна,
директор МКУ Центр ППМС помощи г. Кирова,
Лимонова Ирина Владимировна,
учитель-логопед,
МКУ Центр ППМС помощи г. Кирова,
г. Киров
e-mail: mou-cdk@kirovedu.ru

Работа учителя-логопеда в условиях реализации ФАОП ДО (Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования) и ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта) означает выполнение специфических задач и обязанностей, связанных с коррекцией и развитием речи детей в соответствии с обозначенными требованиями. Важно отметить, что ФГОС и ФАОП

определяют основные цели и задачи образования, а также устанавливают обязательные и рекомендуемые образовательные стандарты для различных уровней образования, включая дошкольное и начальное общее образование.

Требования к компетенции учителя-логопеда по ФГОС

С 1 сентября 2023 года вступил в силу приказ N 136н от 13.03.2023 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»».

Данный профессиональный стандарт устанавливает следующие требования образованию и обучению для учителя-логопеда: Высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура) по профилю деятельности или Высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура) в рамках укрупненных направлений подготовки высшего образования «Образование и педагогические науки», «Психологические науки» и дополнительное профессиональное образование – программа профессиональной переподготовки по направлению «Работа с обучающимися с нарушениями речи и коммуникации».

Таким образом, ФГОС предъявляет к компетенции логопедов определенные требования. Они связаны с целевыми ориентирами, то есть с примерными результатами дошкольного и начального школьного образования. Чтобы сформировать их у детей, специалист должен:

• организовывать мероприятия по укреплению здоровья и физическому развитию обучающихся;

• организовывать образовательную деятельность по реализации образовательной программы ДО или НОО;

• изучать нормативные документы, касающиеся образовательной деятельности;

• владеть информационно-коммуникационными технологиями и использовать их в процессе воспитания и образования детей;

• анализировать свою работу и при необходимости вносить в нее коррективы;

• непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию.

Содержание логопедической работы в соответствии с ФГОС ДО и ФАОП ДО

Согласно ФГОС ДО развитие речи – важнейший компонент дошкольного образования. Поэтому и работе логопеда в дошкольной образовательной организации (ДОО) отводится особое место. Помогая дошкольникам освоить универсальные учебные действия в сфере общения, специалист формирует у них способности к познанию окружающего мира и самоконтролю, диалогу со сверстниками и взрослыми, отстаива-

нию своего мнения. Все это облегчает решение учебно-познавательных и учебно-практических задач, образовательный процесс в целом.

В соответствии с требованиями ФАОП для детей с ТНР работа учителя-логопеда в ДОО направлена на коррекцию недостатков в развитии детей с ТНР, на индивидуально-ориентированную педагогическую помощь воспитанникам с учетом особенностей их психологического и физического развития.

Работа учителя-логопеда состоит из следующих компонентов:

• профилактика речевых дефектов;

• мониторинг детей, диагностика проблем с речью;

• коррекция речевых нарушений;

• формирование всех компонентов детской речи;

• развитие невербальных психических функций;

• развитие эмоционально-волевой сферы;

• формирование нравственных установок.

Логопедический мониторинг детей в ДОО проводится для проектирования и изменения индивидуальных образовательных маршрутов детей с нарушениями речи, повышения эффективности коррекционной работы.

ФГОС рассматривает работу логопеда с точки зрения деятельностного подхода. В соответствии с этим специалист должен:

• придавать результатам образования социально и личностно значимый характер;

• обеспечивать условия для прочного усвоения знаний;

• стремиться повышать мотивацию и интерес детей к учебе;

• обеспечивать условия для личностного и общекультурного развития детей в процессе обучения универсальным учебным действиям.

Учитель-логопед в системе дошкольного образования тесно взаимодействует с педагогами, дефектологами, медицинскими работниками, а также с родителями (законными представителями) ребенка. Исходя из этого, можно определить задачи работы учителя-логопеда в ДОУ.

Задачи работы учителя-логопеда ДОУ

•Обследование воспитанников ДОУ и выявление среди нуждающихся в профилактической и коррекционно-речевой помощи.

•Изучение уровня речевого, познавательного, социально-личностного, физического развития и индивидуально-типологических детей, нуждающихся в логопедической поддержке, определение основных направлений и содержание работы с каждым из них.

•Систематическое проведение необходимой профилактической

коррекционно-речевой работы с детьми в соответствии индивидуальными программами.

•Оценка результатов помощи детям и определение степени их речевой готовности к школьному обучению.

•Формирование у педагогического коллектива ДОУ информационной готовности к логопедической работе, оказание им помощи в организации полноценной речевой среды.

•Координация усилий педагогов и родителей, контроль за качеством проведения ими речевой работы с детьми.

В функциональные обязанности учителя-логопеда ДОУ входят:

1. Диагностика.

- Первичное обследование детей дошкольного возраста в ДОУ для выявления нуждающихся в помощи логопеда.

- Углубленное логопедическое обследование детей с нарушениями речи.

- Раннее выявление детей с проблемами в развитии.

-Диагностика результативности коррекционно-педагогического (логопедического) процесса.

2. Коррекционно-развивающая работа с детьми.

- Коррекционно-развивающие занятия по развитию разных сторон речи.

- Индивидуальная работа с детьми по постановке и автоматизации звуков.

3. Консультирование, информирование, просвещение родителей и педагогов.

- Составление плана просветительской работы с родителями.

- Принятие решения о приглашении родителей (семьи) на консультацию.

- Проведение консультаций, практикумов.

- Оказание консультативной помощи по оформлению документов для ПМПК.

- Оформление информационно-методических выставок.

-Предоставление рекомендаций по ведению индивидуальных логопедических тетрадей.

4. Участие в психолого-педагогических консилиума.

- Постановка задач.

- Сбор диагностической информации.

- Подготовка аналитических материалов.

- Участие в консилиуме.

- Реализация решений консилиума.

5. Организационная работа.

- Сдача списков детей в ПМПК.
- Комплектование подгрупп детей по проявлениям нарушений.
- Направление на обследование в ПМПК детей с тяжелыми нарушениями речи для уточнения диагноза.
- Составление сетки занятий и графика работы.
- Составление перспективных планов индивидуальной и фронтальной работы.
- Изучение медицинских карт.

Представленная модель организации работы учителя-логопеда позволяет, во-первых, учитывать не только речевые, но и индивидуально-типологические особенности детей, а также их компенсаторные возможности; во-вторых, четко сформулировать объективное заключение и, в-третьих, наметить индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на долгосрочную перспективу.

Список использованных источников и литературы

1. Профессиональный стандарт. Педагог-дефектолог, №136н от 13.03.2023.
2. Примерное положение об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, №Р-75 от 06.08.2020.

Особенности формирования синтаксической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР

Мороз Елена Юрьевна,
учитель-логопед-дефектолог,
МКУ Центр ППМС помощи города Кирова,
e-mail: elena-kultynova@yandex.ru

Как системное нарушение – общее недоразвитие речи (ОНР) – затрагивает все сферы речепроизводства, в том числе и синтаксис? Если у детей речевой нормы формирование синтаксической структуры предложения происходит в процессе естественного онтогенеза по подражанию

окружающей речи, то для детей с ОНР понимание и усвоение глубинных семантических связей слов в предложении, способов их соединения в одном высказывании может быть затруднено и требует дополнительного внимания со стороны педагога и систематической коррекционной работы.

Выделяют три уровня общего недоразвития речи.

Речь детей I уровня речевого развития является фрагментарной. Ребенок может использовать звукоподражания и звукокомплексы (так называемые лепетные слова), причем одним и тем же словом нередко называет несколько понятий. Дети первого речевого уровня плохо различают части речи и часто названия предметов и названия действий с этими предметами взаимозаменяют друг друга («биби» – это и машина, и все остальные виды транспорта, и глагол «ехать» в разных формах). Фразовая речь у таких детей отсутствует. Предложения состоят из одного слова и имеют весьма широкое значение (например: «дай» употребляется при требовании самых различных предметов). Так как речь всегда ситуативна, она без труда читается близкими людьми.

Дети II уровня развития речи используют более развернутые речевые средства. Активный словарь у этих детей достаточно обширный, он включает существительные, глаголы и прилагательные, некоторые числительные, наречия и предлоги. В речи детей присутствуют фразы из двух-трех слов, но связи между словами в предложении искажены, что проявляется в большом количестве аграмматизмов. Предлоги обычно опускаются или заменяются более простыми, лепетными вариантами («Кати еди а ине» – Катя едет на машине).

III уровень недоразвития речи характеризуется присутствием развернутой фразы и отсутствием грубых аграмматизмов, но речь детей несколько примитивна, в основном включает простые предложения и лишь некоторые виды сложных. Структура предложений может быть нарушена, в них нередко отсутствуют главные или второстепенные члены, наблюдаются ошибки в употреблении сложных предлогов, которые часто упрощаются («из стола» вместо «из-под стола»).

Деление на уровни речевого развития является весьма условным, однако общим проявлением для всех детей с данным нарушением является значительно более позднее появление активной речи, ограниченный объем словаря, наличие в речи аграмматичных конструкций [1, 6].

Аграмматизмы в речи дошкольников с недоразвитием речи выявляются как в экспрессивной, так и в импрессивной ее форме, при этом уровень понимания речи значительно выше уровня сформированности собственной способности к высказыванию [2, стр. 10].

Е. Ф. Соботович обращает внимание на то, что детей с ОНР согласно сформированности грамматической системы языка можно разделить на 2 группы.

У детей первой группы нарушена преимущественно морфологическая сторона языка, при этом глубинно-семантическая структура предложения является относительно сохранной. Допуская в речи грубые морфологические аграмматизмы, дети этой группы способны верно воспроизвести 2-3 – составные предложения, не нарушая порядок слов и семантические связи между ними. Например: Катя катэ кука. (Катя катает куклу); Мама иде боту. (Мама идет на работу); Мати ови мяси. (Мальчик ловит мячик). Эти дети способны воспроизвести синтаксическую структуру, включающую 3 семантических компонента: субъект – предикат, объект; субъект – предикат, локатив. При этом порядок слов не нарушается, но отсутствуют морфологические средства связи между словами. Своеобразие овладения грамматическим строем речи у детей с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения и дисгармоничном развитии морфологической и синтаксической языковых систем.

Для детей второй группы характерно грубое нарушение в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами, проявляются трудности как в выборе грамматических средств для выражения мысли, так и в их комбинировании.

В своих высказываниях дети с общим недоразвитием речи часто допускают такие ошибки, как пропуски предикатов, аграмматизмы, неадекватные семантические замены [3,14]. Нарушение синтаксической структуры предложения наблюдается даже при повторении за педагогом: «Много а лесу» (Дети собрали в лесу много грибов); «Молоко разлило» (Молоко разлито котенком) [4, 160].

Как справедливо отмечают Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [5, 26], дети с нарушенным речевым развитием обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, а это ограничивает комбинаторные возможности и способности детей, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Чтобы построить предложение, ребенок должен, проанализировав ситуацию, выбрать основные опорные вехи будущего высказывания и семантически объединить все компоненты, которые могут быть связаны в реальной действительности [6, 25].

Дети языковой нормы достаточно быстро сопоставляют смысл высказывания с реальной ситуацией, что ведет к выбору и произвольному закреплению в языке правильной формы выражения семантики. Для детей с общим недоразвитием речи этот процесс вызывает значительные сложности и требует большего времени, пока все языковые закономерности не будут усвоены и сформируется связь между языковым и мыслительным содержанием высказывания. [7, 10]

Наибольшую трудность для детей с ОНР представляют сложные, в частности сложноподчиненные, предложения. Нарушение синтаксической структуры проявляется как на поверхностном уровне в виде нарушения грамматических связей слов, так и на глубинном (смысловом) уровне.

Список использованных источников и литературы:

1. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина – 5-е изд. – Москва : Айрис-пресс – 2008. – 224 с. – (Библиотека логопеда-практика).
2. Малиованова, Е. Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : авт. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / Е. Л. Малиованова. – Москва, 2009. – 26 с.
3. Коновалова, С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : авт. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / С. Н. Коновалова. – Москва, 2007. – 24 с.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / под ред. Т.В. Волосовец. – Москва, 2004. – 287с.
6. Туманова, Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / авт. дис. на соискание уч. ст. док. пед. наук, Москва. – 2005. – 45 с.
7. Микляева, Ю. В. Развитие семантической стороны речи в процессе корекционно-логопедической работы детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных конструкций) [Текст] : авт. дис. на соискание уч. ст. канд. пед. наук. – / Микляева Ю. В. – Москва, 2003. – 24 стр.

Современные методы, применяемые в логопедической работе с детьми школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

Позднякова Анастасия Павловна,
учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа
с углублённым изучением отдельных предметов № 62
им. А.Я. Опарина» города Кирова,
г. Киров,
e-mail: anastasyafonya@mail.ru

В условиях современного образования проблема речевых нарушений у школьников становится все более актуальной. Тяжелые нарушения речи (ТНР) существенно влияют на успеваемость, социальную адаптацию и психологическое состояние детей. Эффективное логопедическое сопровождение требует глубокого понимания специфики нарушений и применения современных методов коррекции.

Тяжелые нарушения речи представляют собой стойкие расстройства речевой деятельности, которые характеризуются нарушением звукопроизношения, расстройством фонематических процессов, бедностью словарного запаса, нарушениями грамматического строя речи, проблемами в формировании связной речи и письменной речи.

Школьники с ТНР могут иметь следующие особенности (табл.)

Таблица 1. Особенности школьников с ТНР

Особенности школьников с ТНР	***Проявления***
Замедленное формирование учебных навыков	- сложности в запоминании учебного материала; - медленное освоение новых знаний и умений; - необходимость многократного повторения; - трудности в переключении с одного вида деятельности на другую; - замедленное выполнение заданий; - проблемы с планированием времени; - сложности в организации собственной деятельности.

Особенности школьников с ТНР	***Проявления***
Трудности в усвоении программы по русскому языку	- ошибки в написании словарных слов; - проблемы с правописанием безударных гласных; - ошибки при разборе слов по составу; - проблемы с определением частей речи; - трудности в понимании грамматических правил; - нарушение согласования слов в предложении; - сложности в построении сложных предложений; - трудности в определении границ предложений.
Проблемы с чтением и письмом	- медленное чтение; - многочисленные ошибки при чтении; - нарушение плавности чтения; - проблемы с пониманием прочитанного; - трудности в выделении главных мыслей; - смешение похожих по написанию букв; - пропуск букв и слогов при письме; - добавление лишних элементов в буквы; - нарушение пространственной организации письма; - проблемы при списывании текста.
Низкая успеваемость	- неудовлетворительные отметки по русскому языку; - сложности в выполнении контрольных работ; - трудности в написании изложений и сочинений; - проблемы при выполнении домашних заданий; - низкая скорость выполнения работы; - частые ошибки в письменных работах; - сложности в усвоении нового материала.
Эмоционально-волевые нарушения	- быстрая утомляемость; - снижение работоспособности; - неустойчивость внимания; - повышенная возбудимость; - расторможенность или заторможенность; - проблемы с самоорганизацией; - трудности в планировании деятельности; - снижение мотивации к учебной деятельности; - повышенная тревожность; - негативные реакции на неудачи.

Особенности школьников с ТНР	***Проявления***
Сложности в общении со сверстниками	- ограниченный словарный запас; - трудности в выражении мыслей; - проблемы с пониманием речи других; - сложности в поддержании диалога; - трудности в формулировании вопросов; - проблемы с пересказом; - затруднения в составлении рассказов; - сложности в понимании шуток и метафор; - трудности в невербальном общении; - проблемы с пониманием эмоциональных состояний других людей.

Как следствие, логопедическое сопровождение является неотъемлемой частью образовательного процесса для школьников с ТНР. Оно позволяет не только корректировать речевые нарушения, но и обеспечивает успешное освоение образовательной программы, способствует социальной адаптации и полноценному развитию личности ребенка [1, 3].

В современной логопедической практике с детьми школьного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи, активно применяются как традиционные (дидактические печатные пособия, картинный стимульный материал и пр.), так и современные методы коррекционной работы, которые демонстрируют высокую эффективность [2].

Особое место занимает артикуляционная гимнастика с элементами биоэнергопластики, проводимая под музыку. Этот метод позволяет в игровой форме отрабатывать сложные артикуляционные и мимические упражнения, что значительно ускоряет процесс усвоения материала.

Не менее эффективным является использование стеклянных камешков «Марблс» и их аналогов, которые становятся универсальным инструментом для развития мышления, речи и воображения. С их помощью решаются разнообразные коррекционные задачи: от развития мелкой моторики до профилактики дисграфии. Приятные тактильные ощущения и эстетическая привлекательность материала вызывают у детей положительные эмоции и повышают их заинтересованность в занятиях, что является немаловажным.

В логопедической практике активно применяются световые технологии. Создание специальной «зоны света» в кабинете логопеда включает использование световых столов, фонариков и проекторов. Такие

игры увлекательны, вместе с тем оказывают благоприятное влияние на эмоциональное состояние детей, что положительно сказывается на результатах коррекционной работы. Например, используя карманный мини-проектор, который выводит иллюстрации животных, можно отрабатывать навыки словообразования, словоизменения, связной речи и пр.

Особую популярность приобрели современные игрушки-антистресс, такие как POP-IT. Они могут не только эффективно использоваться при отработке навыка звуко-слогового анализа и синтеза, но и способствуют снижению тревожности, что особенно важно для детей с ТНР.

Широкое распространение получило использование ИКТ. Интерактивные доски и планшеты с логопедическими приложениями, яркие и красочные презентации. Они позволяют детям в увлекательной форме осваивать звукобуквенный анализ, развивать фонематическое восприятие и обогащать словарный запас. Особенно эффективны игры, в которых нужно выполнять упражнения на составление слов из слогов, перестановку букв, работу с пропущенными буквами. Специализированные компьютерные программы позволяют отрабатывать навыки письма в игровой форме. Например, программы с элементами геймификации мотивируют детей выполнять упражнения на правописание, где каждое правильно написанное слово приносит очки или открывает новые уровни.

Таким образом, комплексное применение современных методов в логопедической практике дает возможность не только нормализовать речь ребенка вне зависимости от вида нарушения, но и сформировать положительный эмоциональный настрой, повысить мотивацию к занятиям, развить коммуникативные навыки. При этом важно подчеркнуть, что успех коррекционной работы во многом зависит от индивидуального подхода к каждому ребенку и правильного сочетания различных методов воздействия.

Список использованных источников и литературы

1. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва : Творческий центр, 2021. – 176 с. – Текст : непосредственный.
2. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2020. – 248 с. – Текст : непосредственный.
3. Парамонова, Л. Г. Логопедия для родителей, или как помочь ребенку с нарушениями речи / Л. Г. Парамонова. – Москва : Эксмо, 2021. – 272 с. – Текст : непосредственный.

Изучение частотности специфических ошибок на письме у младших школьников в условиях инклюзивного обучения

Равдина Екатерина Анатольевна,
обучающаяся 1 курса,
направление подготовки 44.04.02,
психолого-педагогическое образование, направленность программы
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами
аутистического спектра (РАС)»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва, e-mail: ekaterina040322@gmail.com
Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва, e-mail: VTSorokina@yandex.ru

Успешность овладения правильным письмом младшими школьниками оказывает большое влияние на успеваемость на всех ступенях образования.

Недостаточное овладение орфографией и графикой в начальной школе приводит к учебным трудностям, сложностям при адаптации детей к процессу обучения, оказывает непосредственное влияние личность школьника.

Нарушение овладения навыками письма рассматривают многие исследователи с точки зрения различных научных дисциплин (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова). Все они утверждают, что большое количество повторяющихся специфических ошибок самостоятельно без коррекционного воздействия не исчезает. Поэтому ученикам с выявленными нарушениями письма необходимо получать комплексную логопедическую помощь с целью снижения риска возникновения учебной неуспеваемости.

Таким образом, выявление, изучение и исправление нарушений письма у младших школьников остается актуальной проблемой.

Целью исследования стало выявление особенностей нарушения письма у младших школьников. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

• подобрать методику обследования уровня сформированности навыка письма у младших школьников;

•провести обследование, направленное на выявление уровня сформированности навыка письма у младших школьников;

• обработать полученные в ходе исследования данные.

Экспериментальное исследование было проведено с младшими школьниками (учащиеся 2 класса) на базе ГБОУ Школы №1554 города Москвы. В исследовании принимали участие 10 учеников с нарушением письма. Все обучающиеся прошли ЦПМПК. У двух учеников есть заключение о тяжёлых нарушениях речи (ТНР), им рекомендовано обучение по АООП НОО обучающихся с ТНР, вариант АООП 5.1. Еще 8 ученикам рекомендованы занятия с логопедом, при этом они обучаются по ООП НОО.

В основу исследования легли задания, подобранные из методик, предложенных И.Н. Садовниковой, Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой.

Для оценки результатов выполнения заданий обучающимися была разработана количественно-качественная оценка на основе критериев, предложенных И.Н. Садовниковой: 10 баллов – правильное и точное воспроизведение; 8 баллов – только орфографические ошибки; 6 баллов – 1-2 дисграфические ошибки, присутствуют орфографические ошибки; 4 балла – 3-5 дисграфических ошибок, присутствуют орфографические ошибки; 2 балла – 6 и более дисграфических ошибок, присутствуют орфографические ошибки; 0 баллов – задание не выполнено. Таким образом, максимальное количество баллов за всю методику – 60.

Задания для исследования навыков письма включали списывание слов, изображённых печатным шрифтом (например, плащ, крот, аист, флажок) и рукописным (например, лещ, жук, снег, бант, мышка, песец), запись под диктовку слогов и слов (например, ор, ми, ся, уп, оде, сту; шар, стул, грач, пишу, сила), предложения после однократного предъявления на слух (У ёлки пушистый зайчик) и написание диктанта, состоящего из 35 слов.

Исследование проводилось во второй половине дня в отдельном кабинете индивидуально с каждым учеником и не превышало 30 минут.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Максимальное количество баллов (10) смогли получить в заданиях на списывание слов, изображённых печатным шрифтом, 20% учеников и рукописным шрифтом – 50% учеников. Учащиеся лучше справились с карточкой со словами, представленными прописными буквами, чем печатными, что объясняется недостатком зрительного анализа, либо необходимостью перевода печатного текста в рукописный.

Во втором задании слова были даны в той форме, в которой ученик должен их записать в тетрадь, поэтому трудностей при списывании слов рукописного шрифта возникало значительно меньше.

Среди всех заданий данной категории ученики лучше всего справились с записыванием предложения по однократному предъявлению на слух и допустили наименьшее количество ошибок в нём, а 60% учеников смогли набрать максимальное количество баллов (10). Минимальное количество баллов (2) один ученик получил при выполнении задания на запись слогов под диктовку и пять учеников (50%) при записи диктанта.

Наиболее трудным для выполнения письменного задания оказался диктант. Никто из учеников не смог набрать 10 баллов, один ученик отказался писать текст под диктовку. В результате у всех учеников встретилось большое количество специфических ошибок в написанном тексте диктанта, которые они не заметили даже после самопроверки.

Сравнив успешность выполнения всех письменных заданий, мы обнаружили зависимость количества ошибок от вида письменных работ. Наибольшее количество ошибок было допущено в заданиях на запись под диктовку, а наименьшее – в самостоятельном списывании слов. Данная закономерность связана с тем, что списывание является наиболее простым видом деятельности среди письменных заданий, не требующим самостоятельного грамматического оформления. Помимо этого, при списывании осуществляется дополнительная опора на зрительный анализатор.

После анализа письменных работ учеников, направленных на оценку уровня овладения письмом, выявлено, что у 100% обучающихся из выборки отмечаются ошибки на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Это подтверждается наличием следующих специфических ошибок в письменных работах:

• пропуски букв, обозначающих согласные и гласные звуки: учник – ученик, тонулис – тронулись, спупенка – ступенечка;

• добавления букв, обозначающих гласные и согласные буквы: банант – бант, злыпь – злы, корот – крот;

• слитное написание слова с предлогом или союзом, группы слов: ихгонят – Их гонят, Согородов – С огородов, уелку – У елки, хлоди и голод – холод и голод, Дуетзлой – Дует злой;

• раздельное написание приставки: у брали – убрали;

• уподобление морфем: Всё в небах и тучах – Всё небо в тучах;

• написание первого слова в предложении со строчной буквы.

Вторыми по распространенности были выявлены ошибки на основе нарушений фонемного распознавания, свойственные акустической дисграфии. Обучающиеся смешивали буквы, обозначающие парные глухие и звонкие согласные звуки, аффрикаты и компоненты, звонкие согласные звуки, шипящие: крать – грач, глубок – клубок, жлы – злы.

Также встречались ошибки, обусловленные смешением букв по кинетическому сходству: идит – идут, удут – идут, толей – полей, прещина – трещина, свойственные оптической дисграфии.

Таким образом, анализ специфических ошибок, встретившихся в письменных работах у участников исследования, дал возможность определить, что у всех детей выборки есть проявления дисграфии. Сопоставив ошибки, принадлежащие к нескольким видам нарушений письма, можно сделать вывод о том, что в результате исследования были выявлены следующие виды дисграфии: ошибки на почве нарушений языкового анализа и синтеза и акустические. При этом у большинства учеников отмечается смешанная форма дисграфии, так как в их письменных работах встречаются специфические повторяющиеся ошибки, относящиеся и к ошибкам на почве нарушений языкового анализа и синтеза, и к акустическим ошибкам.

По результатам исследования было выяснено, что у учеников, принимавших участие в исследовании, самым распространенным видом являлись ошибки на почве нарушений языкового анализа, встречались ошибки фонемного распознавания и смешения букв по кинетическому сходству.

Таким образом, были выявлены ошибки, характерные для дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза и акустической дисграфии.

Список использованных источников и литературы

1. Антонова, Е. Е. Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов / Е. Е. Антонова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2022. – № 4(94). – С. 38-41.
2. Артемова, Е. Э. Междисциплинарный подход к организации логопедической работы на ранних этапах коррекционного воздействия / Е. Э. Артемова, Л. А. Тишина // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство» : Сборник тезисов, Москва, 15–16 октября 2016 года / Ответственный редактор К.Н. Поливанова. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. – С. 184-186.

3. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2017. – 132 с. – ISBN 978-5-88923-135-1. – Текст : непосредственный.
4. Голубкова, Е. В. Особенности формирования предпосылок к освоению навыков письма у обучающихся с тяжелым нарушением речи / Е. В. Голубкова, Е. Э. Артемова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – № 37. – С. 431–434.
5. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо / О. А. Ишимова, А. А. Алмазова, С. Н. Шаховская. – Москва : Просвещение, 2021. –128 с. – ISBN 978-5-09-032053-5. – Текст : непосредственный.
6. Кузнецова, Е. Д. Формирование графомоторного компонента письма у обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Е. Д. Кузнецова, М. А. Адильжанова // Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы : сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции, Ялта, 30–31 мая 2024 года. – Симферополь : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2024. – С. 195-197.
7. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 224 с. ISBN 5-222-05013-0. Текст : непосредственный.
8. Романова, С. В. Трудности овладения письменной речью обучающимися со сложной структурой дефекта / С. В. Романова, Л. А. Тишина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Тула, 11 апреля 2024 года. – Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 47-49.
9. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие / И. Н. Садовникова. – Текст : электронный. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 256 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0317/index.shtml (дата обращения: 17.01.2024).
10. Сорокина, В. Т. А. Диагностика дисграфии в условиях школьного инклюзивного образования / В. Т. А. Сорокина, А. В. Смирнова //

Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Тула, 11 апреля 2024 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 55–58.
11. Сорокина, В. Т. А. Нарушения мелодико-интонационной стороны речи у первоклассников / В. Т. А. Сорокина // Школьный логопед. – 2005. – № 5-6(8-9). – С. 55–60.

Особенности понимания содержания текстов дошкольниками с нарушениями речи

Романова Анастасия Юрьевна,
студент,
«Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва,
e-mail: Nastya271@list.ru

Под общим недоразвитием речи (ОНР) имеется в виду нарушение формирования всех компонентов речевой системы как звуковой, так и смысловой стороны речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. В большинстве исследований детей с ОНР упоминается лишь, что у них имеется снижение процесса восприятия в целом [2, 4, 8]. Поэтому восприятие старших дошкольников с ОНР значительно отличается от сверстников с нормальным речевым развитием.

Нехватка конкретизированных и полных исследований по проблеме изучения состояния понимания содержания текстов, диагностических методик, критериев оценивания, а также целенаправленных методов и приемов по формированию навыка понимания текстов дошкольниками с общим недоразвитием речи обусловливает актуальность данной проблемы.

Анализ психолингвистической, лингвистической и специальной методологической литературы, которая затрагивает аспекты данной проблемы, показывает расхождения в трактовке процессов восприятия и понимания. Некоторые исследователи рассматривают процессы восприятия и понимания содержания текстов, которые объединяются в единый сложный процесс [1, 3, 9, 10, 13, 14]. Однако, с другой стороны, автор К.А. Шулекина разграничивает понятия «восприятие» и «понима-

ние», объясняя тем, что оба феномена важны, когда речь идет о взаимодействии ребенка с текстом, каждое понятие имеет свою специфику и особые функции [5, 6, 7, 13, 14].

С целью выявления специфических особенностей понимания художественных текстов у детей с общим недоразвитием речи нами был составлен констатирующий эксперимент после изучения ряда исследований Р.И. Ганиевой, Е.А. Чаладзе, Ю.А. Шулекиной, К.А. Шулекиной [10, 11, 13, 14]. Данный эксперимент включает в себя 3 этапа: организационный, диагностический и заключительный.

Дошкольникам экспериментальной группы (ЭГ), имеющим общее недоразвитие речи 4 уровня речевого развития, и группы детей сопоставительного анализа (ГСА), имеющим нормальное речевое развитие, предлагалось два блока диагностических заданий. Первый диагностический блок направлен на изучение особенностей понимания художественного текста с цепной связью, второй диагностический блок направлен на изучение особенностей понимания художественного текста с параллельной связью.

Диагностические задания и критерии оценивания для 1 и 2 блока представлены в таблице 1.

Таблица 1. Диагностические задания (1 и 2 блок) и критерии их оценивания

Диагностические задания	***Критерий оценки***	***Балл***
Задание 1 «Выделение главных героев»	Правильно определил главных героев текста. Неправильно определил / не назвал главных героев текста.	1 балл 0 баллов
Задание 2 «Подбор иллюстрации из ряда предложенных»	Правильно определил изображение к тексту. Неправильно определил / не смог определить изображение к тексту.	1 балл 0 баллов
Задание 3 «Выкладывание изображений из серии картинок»	Правильно выложил последовательность изображений из серии картинок. Частично выложил последовательность изображений из серии картинок. Неправильно выложил / не смог воссоздать последовательность изображений из серии картинок.	1 балл 0,5 баллов 0 баллов

Диагностические задания	*Критерий оценки*	*Балл*
Задание 4 «Название к тексту»	Правильное название текста, в котором имеется главная суть/мысль текста. Неправильное предположение названия текста / не придумал название текста.	1 балл 0 баллов
Задание 5 «Ответы на вопросы»	Вопрос 1 Правильный полный ответ на вопрос. Частично правильный ответ на вопрос. Неправильный ответ на вопрос / отсутствие ответа. Вопрос 2. Правильный полный ответ на вопрос. Частично правильный ответ на вопрос. Неправильный ответ на вопрос / отсутствие ответа на вопрос. Вопрос 3 Правильный полный ответ на вопрос. Частично правильный ответ на вопрос. Неправильный ответ на вопрос / отсутствие ответа.	 1 балл 0,5 баллов 0 баллов 1 балл 0,5 баллов 0 баллов 1 балл 0,5 баллов 0 баллов
Задание 6 «Пересказ»	**Логичность** 1. Полностью передается содержание текста. Ребенок понимает тему рассказа. Воспроизведены все основные смысловые звенья. Умение выделить основную мысль текста. 2. Пересказ неполный. Тема рассказа понята, но пересказ краткий. Смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, или изменение смысла, или появление посторонней информации. 3. Пересказ краткий, имеются значительные сокращения, или изменения смысла рассказа, не видит основную мысль автора / не выполнено. **Последовательность** 1. Самостоятельный пересказ основных частей текста в правильной последовательности. Умение выделить начало, середину и конец текста и их пересказать. В пересказе встречаются слова и выражения автора.	 1 балл 0,5 баллов 0 баллов 1 балл

Диагностические задания	*Критерий оценки*	*Балл*
	2. Незначительные сдвиги структурных частей. Изменения в последовательности каких-либо частей. Нарушение структуры текста. Пропуски частей текста.	0,5 баллов
	3. Нарушение структуры текста. Пропуски частей текста / не выполнено.	0 баллов
	Связность	
	1. Соблюдается связность изложения. Воспроизведены все основные смысловые звенья. Наблюдается связь между словами, фразами, предложениями и частями текста.	1 балл
	2. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения. Используются самостоятельные и зависимые предложения.	0,5 баллов
	3. Не выделяется ни одна часть текста, значительные пропуски частей текста / не выполнено.	0 баллов
	Самостоятельность	
	1. Пересказ полностью самостоятельный.	1 балл
	2. Пересказ с небольшой помощью в виде наводящих вопросов или после дополнительного чтения текста.	0,5 баллов
	3. Пересказ с дополнительными вопросами и только после повторного чтения текста / не выполнено.	0 баллов
	Выразительность	
	1. Ребенок передаёт текст с выраженной интонацией. Использует метафоры и сравнения, легко изменяет темп речи. При пересказе соблюдает паузы.	1 балл
	2. Изменения интонации, темпа речи только после указания экспериментатора. Выразительность интонации присутствует.	0,5 баллов
	3. Бедная интонация. В пересказе не использует сравнения, метафоры / не выполнено.	0 баллов
	Правильность (лексика, грамматика)	
	1. В пересказе отсутствуют логические и грамматические ошибки. Для связи предложений используются местоимения, наречия, союзы и т.д.	1 балл

Диагностические задания	*Критерий оценки*	*Балл*
	2. Нет аграмматизмов, но заметно одинаковое построение высказываний, поиск слов, частые повторы высказываний. 3. В пересказе много аграмматичных высказываний и предложений / не выполнено.	0,5 баллов 0 баллов
Задание 7 «Отношение к прочитанному»	Умение выразить свою точку зрения, по какой причине понравился / не понравился текст. Неумение выразить свою точку зрения / задание не выполнено.	1 балл 0 баллов

Нами было определено три уровня понимания художественных текстов у детей дошкольного возраста (достаточный, средний и низкий уровень).

Дети, имеющие достаточный уровень понимания текста, характеризуются тем, что с достаточной точностью определяют главных героев текста, подбирают изображение к прослушанному тексту, устанавливают правильную последовательность в тексте. Самостоятельно и точно подбирают название к тексту. Правильно или с небольшими затруднениями отвечают на поставленные вопросы по тексту. Пересказ текста логичный, связный, самостоятельный, выразительный. Дети выражают или делают попытки выразить свою точку зрения относительно прослушанного текста.

Дети, имеющие средний уровень понимания текста, характеризуются тем, что с достаточной точностью определяют главных героев текста, подбирают изображение к прослушанному тексту. Имеют затруднения в установлении последовательности в тексте событий. Затруднен процесс подбора названия к прослушанному тексту. На поставленные вопросы не всегда отвечают правильно или вовсе не отвечают. Пересказ текста короткий, связность текста часто бывает нарушена, опускаются важные моменты рассказа. Выразительность в пересказе чаще всего отсутствует, иногда заметны аграмматизмы в связной речи. Дети не могут выразить свою точку зрения относительно прослушанного текста.

Дети, имеющие низкий уровень понимания, характеризуются тем, что не могут определить главных героев текста. Имеются затруднения в подборе изображения к прослушанному тексту. Дошкольники испытывают трудности в установлении последовательности в тексте. Предлагаемые названия текста не всегда соответствуют его содержанию, в большинстве случаев дети не могут сформулировать название прослу-

шанного текста. На поставленные вопросы дети не могут ответить или отвечают с ошибками. Пересказ текста короткий. Связность, логичность текста при пересказе нарушена, опускаются важные моменты рассказа, нет выразительности при рассказе, имеются аграмматизмы. Для составления пересказа требуются наводящие вопросы.

Распределение детей по уровням понимания художественных текстов представлено на рисунке 1, где отображены результаты детей из ЭГ, и на рисунке 2 – результаты из ГСА.

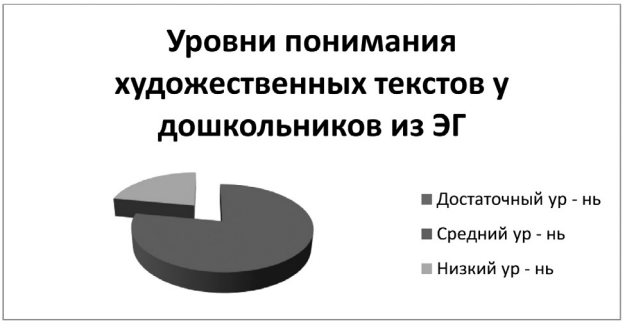


Рисунок 1. Уровни понимания художественных текстов у дошкольников из ЭГ

На рисунке 1 видим, что участники эксперимента из ЭГ имеют следующие результаты: 78% – средний уровень понимания художественных текстов и 22% – низкий уровень понимания художественных текстов.

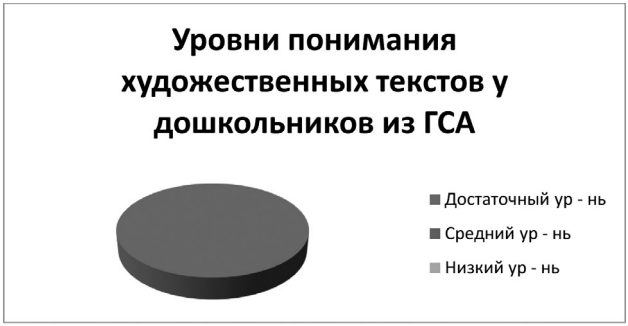


Рисунок 2. Уровни понимания художественных текстов у дошкольников из ГСА

На рисунке 2 видим, что участники эксперимента из ГСА имеют следующие результаты: 100% – достаточный уровень понимания текстов.

Значительная часть детей с ОНР затруднялась в понимании художественного текста как с цепной, так и с параллельной связью. Во время констатирующего эксперимента у участников ЭГ удалось выявить отдельные особенности, которые влияют на понимание содержания художественных текстов:

- затруднения в определении главных героев (детям с ОНР проблематично выделить главных и второстепенных героев);
- затруднения в подборе иллюстрации (из ряда предложенных изображений) для прослушанного текста;
- нарушения последовательности событий, происходящих в тексте (обнаруживаются в процессе пересказа текста, при ответе на вопросы беседы по тексту);
- затруднения в придумывании названия к тексту (связаны с неумением дошкольников выделить главную мысль текста);
- неправильные ответы на вопросы по тексту или отказ давать ответ (не запоминают имена главных героев; названия отдельных объектов; затрудняются устанавливать причинно-следственную связь, временную связь между событиями);
- недостаточный словарный запас детей, который влияет на понимание и осмысление, а затем и на пересказ прослушанного художественного текста;
- ограниченность представлений об окружающей действительности, либо их неустойчивость, в некоторых случаях недостаточная сформированность (выясняется в процессе наблюдения за детьми во время логопедических занятий, в процессе беседы по прочитанному).

Список использованных источников и литературы

1. Алексеев, О. Л., Филатова, И. А. Современность и пути развития специального образования / О. Л. Алексеев, И. А. Филатова. – Москва, 2010.
2. Воробьева, В. К. Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики : Сб. науч. тр. – Москва : МГПИ, 1985. – С. 80–88.
3. Грибова,О.Е.Текстовая компетенция : лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ / О. Е. Грибова. – Москва : АПКиППРО, 2009. – 120 с.

4. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику А. А. Залевская – Москва : РГГУ, 1999. – 566 с.
5. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психологосоциальный институт ; Воронеж: МОДЭК, 2001. (Серия «Психологи Отечества).
6. Зимняя, И. А. Психологическая характеристика понимания речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия / И. А. Зимняя. – Москва : Наука, 1990.
7. Зимняя, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – Москва : Наука, 1976. – С. 5–33.
8. Карачевцева, И. Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи : Автореф. дис. … канд. пед. наук. – И. Н. Карачевцева. – Москва, 2012. – 26 с.
9. Леонтьев, А. А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. Ю. А. Жлуктенко, А. А. Леонтьева. – Киев, 1979. – С. 18–29.
10. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1969.
11. Чаладзе, Е. А., Ганиева, Р. И. Формирование процессов понимания прозаических текстов детьми с общим недоразвитием речи / Е. А. Чаладзе, Р. И. Ганиева. –Текст : // Поволжский педагогический вестник. – 2015.
12. Челтыгмашева, С. П. Особенности литературного развития учащихся с ОНР III уровня / С. П. Челтыгмашева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 745-748. – URL : https://moluch.ru/archive / 124 / 34122 / (дата обращения : 24.04.2024)
13. Шулекина, К. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи / К. А. Шулекина. – Москва, 2008.
14. Шулекина, Ю. А. Психолингвистические механизмы нарушения понимания текста при ОНР // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии : Матер. науч. конф. 22–23 апреля 2009 г. / Под общ. ред. В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 450–454.

Советы логопеда (из опыта работы)

Котельникова Ольга Борисовна,
учитель-логопед,
Муниципальное казенное дошкольное
образовательное учреждение
«Детский сад № 63»,
г. Киров,
e-mail: emmigrant@gmail.com

Логопед и родители.

- Независимо от того, состоится личная беседа или телефонная, рекомендуется иметь при себе блокнот и ручку.

- Не стесняться подкреплять устную информацию письменной, при необходимости дублировать её в виде памяток-напоминалок.

- Аргументированно и доходчиво отвечать на вопросы родителей, в частности, на самый распространённый: «А за сколько дней вы научите говорить букву Рэ? Ну, примерно?»

- Информировать родителей об алгоритме логопедической работы, говорить о гибкости и вариативности графика. Так, вместо отсутствующего ребёнка, целесообразно взять на занятие другого. Знакомить с системой комплектации детей для подгрупповой работы, уточнить, что наполняемость может изменяться в зависимости от овладения поставленным звуком. При составлении графика во вторую смену (кружок), учитывать пожелания каждого воспитанника. Говорить о целесообразности переноса занятия в случае, если ребенок имеет признаки заболевания/недомогания.

- Подчёркивать необходимость активного участия родителей в логопедическом процессе и важность систематического закрепления полученных знаний и речевых навыков на дому. Быть готовым к тому, что найдутся родители, которые ввиду ряда причин не станут заниматься с ребёнком. Учитывать этот факт, если планируете снять с логопункта ребёнка с недостаточно автоматизированным звуком.

- Настоятельно рекомендовать родителям проводить предварительную мотивационную беседу и подготавливать детей к упорной логопедической работе, где главное – систематичность занятий.

- Помня о склонности родителей умалчивать о серьёзных проблемах со здоровьем детей, знакомиться с медицинскими картами воспитанников.

- Знать, что в случае проявления у ребёнка тревожной физической или психической симптоматики необходимо незамедлительно проинформировать воспитателя и медицинского сотрудника.

- Акцентировать внимание родителей на заботе о будущем детей, в особенности тех, кто направляется на ПМПК. Держать мягкий и убедительный тон беседы. Иметь в виду, что не каждый готов адекватно реагировать на информацию о своём чаде. В противовес тем, кого трудности закаляют, есть те, кого ломают.

- Информировать родителя о выпуске ребёнка с логопункта, давать необходимые рекомендации.

Логопед, кабинет и дети.

- При знакомстве с детьми помнить, что легче всего установить контакт и подружиться, имея общие темы и увлечения. Нелишне иметь представление о популярных мультфильмах, фильмах и уровнях игры «Майнкрафт».

- Настраивать ребёнка на рабочий лад, приводить вдохновляющие примеры из опыта работы. Детям постарше сообщать, что будем и заниматься, и играть, тем самым формировать учебную мотивацию дошкольников.

- Активно использовать индивидуальный подход и различные приёмы: успокаивать гиперактивного инструментальной музыкой и расслабляющим массажем кистей рук; пассивного веселить и бодрить интересной игрой; неуверенному или инертному ребёнку авансировать успех и напоминать, как в прошлый раз – подумать только! – у него так блестяще получилось.

- Общаться с лёгкостью и позитивом, поощрять творческое начало в детях. Замечено, что пение, проговаривание нараспев и смех не только закрепляют произносительные навыки, но и благотворно влияют на устойчивость эмоционального фона.

- Придерживаться лимита времени, отведённого на каждый из этапов занятия. По возможности иметь в запасе несколько минут, чтобы дать возможность желающим высказаться на отвлечённую тему.

- На подгрупповые занятия рекомендовано брать детей разного пола. Рассаживать, чередуя, мальчик – девочка. Гиперактивный ребёнок размещается с краю, ближе к логопеду.

- Стараться минимизировать возбуждающие факторы – оформлять кабинет в пастельной гамме, носить одежду мягких тонов. Создавать условия для эмоционального расслабления ребёнка во время пребывания на логопункте.

- Действовать по принципу «Мой кабинет – мои правила»: дверь открывает и закрывает логопед, перед занятием дети обрабатывают руки, разговаривать спокойным голосом и т.д. На первом занятии зна-

комить детей с алгоритмом проведения занятия и установленными правилами.

- Приучать детей к порядку: игрушки и пособия берутся с разрешения взрослого или по его команде, кладутся на место сразу после использования; уходя, ребёнок задвигает за собой стульчик.

- По окончании занятия благодарить каждого поимённо и получать в ответ слова благодарности. Желать друг другу удачного дня.

- Для перемещения по учреждению удобно выстраивать ребят друг за другом. По предварительной договорённости можно менять или сохранять последовательность расстановки. Во время передвижения полезно побуждать детей рассказывать о погоде, перечислять времена года, суток, дни недели, названия месяцев, называть детёнышей животных и т.д.

- Ввиду того, что дети чихают, кашляют и в ряде случаев имеют повышенную саливацию, держать под рукой салфетки и дезинфицирующее средство. Соблюдать режим проветривания кабинета и рециркуляции воздуха. После каждого ребёнка обрабатывать рабочую поверхность стола. Ежедневно протирать зеркало, дезинфицировать раздаточный материал.

- Материал для занятия на логопункте и закрепления на дому следует подбирать для каждого ребёнка индивидуально, с учётом его речевых и психофизических особенностей. Наряду с текстовым материалом для отработки навыков правильного звукопроизношения можно предлагать графическое задание, приуроченное к теме недели согласно календарно-тематическому планированию.

- В случае невысокой динамики не торопиться, закреплять предыдущий материал до устойчивого автоматизма. Знать, что регрессу наиболее подвержены дети с ОВЗ, на которых оказывают влияние перепады погоды и настроения, пропуски, незаинтересованность в педпроцессе родителей и множество иных факторов.

- Быть готовым встретить в практической деятельности детей с постковидной симптоматикой, характеризующейся стойким снижением когнитивных функций: пониженным уровнем умственной работоспособности, концентрации внимания, слуховой и зрительной памяти, а также нарушением эмоционально-волевой сферы. Учитывать, что работа с данной категорией детей требует дополнительного времени и усилий со стороны логопеда.

Логопед и логопед.

- Работа логопеда многогранна, сложна, интересна, со своими плюсами и минусами. В начале пути или при возникновении вопросов и за-

труднений важно иметь возможность обратиться к наставникам, опытным логопедам. Следует помнить, что живой опыт не менее ценен, нежели теоретические знания.

- Необходимо заботиться о себе: беречь нервы и экономить энергию, внутренние ресурсы. Не сидеть изо дня в день на детском стульчике во избежание проблем с венами и позвоночником. Соблюдать гигиену голоса, избегать излишней нагрузки на голосовой аппарат. Бороться с обезвоживанием, пить по нескольку глотков воды каждые полчаса. Всеми возможными способами повышать иммунитет, поскольку логопеды находятся в зоне риска по заболеваемости.

- Хочется объять необъятное, помочь всем и каждому, сделать всё, что в наших силах и ещё «немножко сверху». Главное – не пропустить признаки профессионального выгорания и иметь в виду, что логопеду крайне необходимо отдыхать, гулять, путешествовать, общаться, уделять время любимым занятиям. Высыпаться. Радоваться мелочам, баловать себя просто так, без особого повода.

- И верить. Верить в свои силы и свою мечту. И она непременно сбудется.

Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Русинова Екатерина Александровна,
учитель-логопед, МКДОУ детский сад «Малышка»,
г. Яранск, Кировской области,
e-mail: e.a.rusinova@mail.ru
Обсекова Евгения Олеговна,
методист, Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Кировской области»,
г. Киров, e-mail: katok-k_91@mail.ru

Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи формирование фонематического восприятия играет важную роль в развитии их речевых навыков. Фонематическое восприятие – это способность различать и узнавать звуки речи (фонемы), из которых состоят

слова. Представьте себе, что вы слышите иностранный язык, в котором все звуки кажутся одинаковыми. Примерно так же воспринимает речь ребенок с недостаточно развитым фонематическим восприятием.

Полноценное развитие личности ребенка невозможно без воспитания у него правильной речи. Некоторые речевые нарушения делают невозможным усвоение школьных знаний в обычных условиях обучения без специальной помощи. К ним относятся недостатки произношения, сопровождающиеся недоразвитием звукового анализа.

Ведущие учёные Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой. От развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью. Значимость этой проблемы требует постоянной корректировки методик формирования фонематического восприятия у детей [8], [12].

Одним из основных условий беспроблемного вхождения детей в школьное обучение и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов. К моменту поступления в первый класс у ребенка должны быть сформированы направленность внимания на звуковую сторону речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка. Последнее – различение звуков на слух и в собственном произношении становится возможным лишь после овладения способностью произвести сложную работу, которая заключается в выделении существенных признаков речевого звука и отвлечении от посторонних, несущественных для его различения. Такая способность формируется на протяжении всего дошкольного детства. На наш взгляд, развитию фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи уделено недостаточное внимание, поэтому эта тема актуальна для нас.

С целью изучить особенности формирования фонематического восприятия в процессе коррекционной работы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждение детский сад «Малышка» города Яранска Кировской области было проведено исследование.

На начальном этапе исследования был изучен уровень сформированности фонематического восприятия. При подборке методик логопедического обследования использовались рекомендации, предложенные

Г. В. Чиркиной, С.В.Коноваленко, В.В.Коноваленко в «Экспресс-обследовании фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста» [7].

В ходе диагностики проведено обследование физиологического слуха шёпотной речью, определены уровни восприятия и дифференциации изолированных звуков в слогах, словах, словах-квазимонимов, а также определена способность к фонематическому анализу и синтезу, к дифференциации правильного и дефектно произнесенного звука, обследование возможностей восприятия ритмических структур различной сложности.

На основании полученных данных разработана коррекционная программа по формированию фонематического слуха у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Для решения поставленных задач были использованы теоретический анализ специальной литературы по проблеме исследования, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

Практическая значимость исследования заключалась в предложенных заданиях, упражнениях, направленных на формирование фонематического восприятия. Данный практический материал может быть использован логопедами.

В течение двух месяцев нами была проведена коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Занятия проходили в индивидуальной форме продолжительностью 20 минут 3 раза в неделю во второй половине дня в кабинете логопеда.

Коррекционная работа основана на принципе дифференцированного подхода. Это было обусловлено разной степенью выраженности нарушений фонематических функций, особенностями симптоматики, индивидуально-психологическими особенностями детей. С целью учета последовательности формирования фонематических функций в онтогенезе и организации коррекционной работы в определенной последовательности учитывался онтогенетический принцип.

В процессе работы по развитию сложных форм фонематического восприятия нужно было учитывать, что каждое умственное действие проходит определенные этапы формирования: освоение действий с опорой на материализацию, в плане громкой речи – перенос в умственный план. В соответствии с этим первоначально в работу включались вспомогательные средства, далее работа велась в плане громкой речи, а затем во внутреннем плане.

Таким образом, реализовался принцип поэтапного формирования умственных действий. Первоначально предлагался простой речевой материал, а его закрепление позволяло переходить к более сложному, соответственно, к более высокому уровню работы, что позволило реализовать принцип поэтапного усложнения заданий и речевого материала.

Наряду с вышеперечисленными принципами в коррекционной работе использовались общедидактические принципы: наглядности и доступности материала, сознательного усвоения знаний, активности обучающегося, учета возрастных особенностей ребенка.

Работа по формированию фонематического восприятия осуществлялась по нескольким направлениям. Первым направлением было формирование слухового внимания и памяти, включающее в себя развитие внимания и памяти на базе неречевых звуков, а в последующем – речевого материала.

Для этого использовались игры «Парад звуков», «Сделай так же» с музыкальными инструментами, «Тихо – громко», «Сделай так же» с учетом эмоциональной окраски одного и того же звука, игра в лото, «Запомни и назови», «Запомни и покажи», «Подбери слово», «Поиграем в рифмы».

Далее мы перешли на этап формирования простых форм фонематического анализа, начиная с ряда гласных звуков через определение наличия гласного звука в ряду гласных звуков, количества и последовательности звукового ряда гласных, затем фонематического анализа открытого и закрытого слогов через определение наличия гласного звука и согласного звука.

На данном этапе проводилась работа по усвоению детьми понятий «гласный», «согласный», «слог», «слово». Дети усваивали основные характеристики согласных звуков и цветовые обозначения звуков в схемах. Согласные звуки для фонематического анализа брались сначала сохранные в произношении, затем вновь вызванные и автоматизированные.

Далее перешли к фонематическому анализу слов, который давался на материале всё более усложняющейся звуко-слоговой структуры слов.

В начальной стадии обучения фонематический анализ проводился с использованием наглядно-предметных вспомогательных средств: схем, фишек, рисунков. Мы формировали у детей способность выделения звука на фоне слова, выделение первого ударного гласного из слова, вычленение первого согласного звука из слова, определение конечного согласного в слове.

Следующим направлением коррекционной работы стало формирование фонематического синтеза. Были использованы игры «Путаница», «Найди сбежавший звук», «Прожорливый жук».

В зависимости от этапа формирования фонематического восприятия при формировании фонематических представлений использовался речевой материал игр «Придумай слово со звуком», «Сто вопросов, сто ответов с буквы А (И, В…)» с использованием мяча. Далее проводилось закрепление навыков фонематического анализа и синтеза.

Предлагаемая система работы позволила наиболее полно решить такие основные задачи обучения, как формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, воспроизведения слоговой структуры), формирование фонематического восприятия, овладение элементами грамоты, взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка.

По окончании формирующего этапа был проведён контрольный этап исследования, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными. Для этого мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе. Проанализировав полученные результаты, мы отметили, что после проведения формирующего этапа эксперимента произошел рост практически по всем изученным показателям. Для того чтобы уточнить, является ли рост уровня развития фонематических способностей дошкольников статистически значимым, мы выбрали путь статистического сравнения. Для этого применили формулу расчета t-критерия Стьюдента.

Таким образом, в ходе эксперимента было эмпирически доказано позитивное влияние проведенной логопедической работы на формирование показателей фонематического развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является фундаментом для их дальнейшего речевого развития, успешного обучения чтению и письму, а также для полноценного общения и социальной адаптации.

Список использованных источников и литературы

1. Александрова, Т. В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников / Т. В. Александрова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2005. – 48 с.

2. Бастан, У. Н. Проявление нарушений фонетического слуха у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня // У. Н. Бастан // Логопедия.–2015.– № 3. – с. 69-74.
3. Волкова, Л. С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи / Логопедия. – Москва : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – с. 513 – 524.
4. Высочина, О. Р. Роль семьи в формировании фонематического восприятия на неречевых звуках // О. Р. Высочина, А. В. Сердюкова, С. В. Харламова // Логопед. – 2015. – № 2.– с. 82–87.
5. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева : Методическое пособие. – Сенкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена : Союз, 2000. – 230 с.
6. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 288 с.
7. Коноваленко, В. В., Коноваленко С. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовностик звуковому анализу у детей дошкольного возраста. Пособие для логопедов. – Москва : Гном – Пресс, 2000., 16 с.
8. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под редакцией Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение [Электронный ресурс] / Р.Е. Левина // URL: pedlib.ru/ Books/ 4/ 0286/ 4 – 0286 – 1.shtml.
9. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – Москва : В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. – 224 с.
10. Руленкова, Л. И., Смирнова, О. И. Аудиология и слухопротезирование. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – Москва : издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
11. Савушкина, Е. Н. Развитие фонематического восприятия. Занятие по совершенствованию связной речи в подготовительной к школе группе / Е.Н. Савушкина : Логопед. – 2014. – № 1. – с. 57–59.
12. Спирова, Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма. // Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой : В 5 кн. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 5 : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи : нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – С. 10–18 480 с.
13. Филичева, Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : МГОПИ, 1993. – 72 с.

Использование современных образовательных технологий в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда

Рычкова Елена Викторовна,
учитель-логопед,
КОГОБУШ ОВЗ № 50 г. Кирова,
г. Киров, e-mail: ry4kovael@yandex.ru

Использование современных образовательных технологий является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития детей. Поэтому в совместной деятельности с детьми мы используем различные современные образовательные педагогические технологии, соответствующие основным направлениям воспитательно-образовательной работы, соблюдая при этом принципы невмешательства, поддержания интереса, порядка, свободы выбора, творчества, успешности.

Остановимся на некоторых из них.

Использование элементов информационных компьютерных технологий.

Коррекция недостатков устной и письменной речи обучающихся требует систематических занятий, отнимает много сил и времени у детей и педагогов. У школьников наблюдается снижение интереса к обучению, нежелание посещать дополнительные занятия, повышение утомляемости. Чтобы заинтересовать учащихся, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы.

Подача материала на логопедическом занятии должна быть более индивидуализированной, чем на уроке в классе, и компьютерные технологии помогают справиться с этой проблемой. При использовании элементов информационных компьютерных технологий повышается эффективность коррекционного процесса, поддерживается мотивация детей к занятиям, формируются сотрудничество и новые формы общения между ребенком и педагогом.

Использование ИКТ в работе логопеда позволяет решить несколько задач:

- разработка демонстрационного материала для логопедических занятий;
- применение развивающих программ с целью постановки или автоматизации звуков;

• создание базы данных речевого развития учащихся начальной школы;

• реализация контрольно-измерительных материалов для мониторинга развития навыков письма и чтения.

Анализируя использование информационных технологий в логопедической работе, можно отметить следующие преимущества:

- разнообразие форм учебной деятельности;

- комфортность работы с материалом;

- повышение мотивации к логопедическим занятиям;

-усиление наглядности занятия, возможность быстрого создания собственного дидактического материала;

- эффективность усвоения материала за счет повышенного эмоционального тонуса, т.е. осуществляется более быстрый перевод изучаемого материала в долговременную память;

- оптимизация учебного процесса.

Арттерапевтические технологии.

Арттерапевтические технологии относятся к инновационным технологиям и являются средствами свободного самовыражения через игру, сказку, музыку. Основная задача состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей. К этим технологиям относится *схемотерапия, или мнемотехника.*

Мнемотехника – это система приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций.

Эта система помогает в развитии связной речи, ассоциативного мышления, зрительной и слуховой памяти, внимания, ускорения процесса автоматизации и дифференциации поставленных звуков. Текст к слову (словам) зарисовывается схематично. Глядя на схемы, ребенок учится воспроизводить текстовую информацию более легко и быстро.

Проектная деятельность.

Этот вид технологий позволяет сформировать коммуникативные умения, обобщенность умственных действий, развитие связной диалоговой речи, самооценочной деятельности младших школьников. Актуальное значение деятельности приобретает не столько взаимодействие в традиционном понимании, сколько взаимопонимание, сотрудничество школы и семьи в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Здоровьесберегающие технологии.

В последние годы выявилась устойчивая тенденция к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей младшего школьного возраста. В связи с этим в настоящее время все более востребованными становятся такие педагогические технологии, которые, помимо педагогического эффекта, предполагают сбережение здоровья детей.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах обучения и развития.

Здоровье нации – одна из актуальных тем современного общества. Внедрение здоровьесберегающих технологий способствует воспитанию интереса ребёнка к процессу обучения, повышает познавательную активность и, самое главное, улучшает психоэмоциональное самочувствие и здоровье детей.

Здоровьесберегающие технологии влияют на формирование гармоничной, творческой личности, на проблему социальной адаптации школьников, на развитие личности ребёнка и подготовки его к самореализации в жизни с опорой на ценностные ориентиры, такие как здоровье, помогают учителю-логопеду в комплексном, поэтапном устранении речевых нарушений.

Контингент учащихся коррекционной школы составляют дети с различными психофизиологическими особенностями, и для них необходимо применение технологий здоровьесбережения не только во время образовательной деятельности, но и в течение всего времени пребывания в школе.

Здоровьесберегающие технологии делятся на три категории:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья.
2. Технологии обучения здоровому образу жизни.
3. Коррекционные технологии.

1. К технологиям сохранения и стимулирования здоровья относятся:

1.1.*Артикуляционная гимнастика* – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе.

Цель артикуляционной гимнастики – выработка правильных, полноценных движений и определённых положений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков, и объединение простых движений в сложные.

Регулярное выполнение поможет:

- улучшить кровоснабжение, подвижность артикуляционных органов и их иннервацию (нервную проводимость);
- укрепить мышечную систему языка, губ, щёк,
- уменьшить спастичность (напряжённость) артикуляционных органов.

1.2. ***Дыхательная гимнастика.***

Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность. На занятиях мы широко используем игры и упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, на формирование длительного, направленного выдоха.

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Кроме того, гимнастика для глаз является средством профилактики нарушений зрения. При ее проведении нами применяется наглядный материал, обучающий показу упражнений.

Примером может служить такое упражнение, как «Письмо носом» (снижает напряжение в области глаз). Инструкция: закройте глаза. Используя нос, как длинный карандаш, пишите или рисуйте что-нибудь в воздухе. Глаза при этом прикрыты.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни.

Прежде всего, это обучение детей различным видам логопедических массажей и самомассажей.

2.1. ***Логопедический массаж*** – это часть комплексной медико-психолого-педагогической работы, направленной на коррекцию различных речевых расстройств. Массаж мы используем в логопедической работе с детьми с дизартрией. При этих формах речевой патологии массаж является необходимым условием эффективности логопедического воздействия. Наряду с массажем, который проводится логопедом, можно обучить ребенка самомассажу.

2.2. ***Самомассаж*** – это динамические артикуляционные упражнения, вызывающие эффект, сходный с массажем. Самомассаж органов артикуляции активизирует кровообращение в области губ и языка. Целью логопедического самомассажа является стимуляция кинестетических ощущений мышц, участвующих в работе периферического речевого аппарата и нормализация мышечного тонуса данных мышц.

Эффективен и ручной самомассаж пальцами, зондами, зондозаменителями. Чаще всего такая работа осуществляется перед выполнением заданий, связанных с письмом, в течение 1 минуты.

2.3. ***Применение динамических пауз, физкультминуток.***

И. П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Хочется отметить, что для закрепления мысли человеку необходимо движение. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях.

В процессе логопедической работы широко применяем динамические игры и паузы, которые способствуют развитию психоэмоциональной устойчивости и физическому здоровью детей, а также повышают функциональную деятельность мозга и тонизируют весь организм.

Виды физкультминуток:

1. Оздоровительно-гигиенические физкультминутки. Их можно выполнять как стоя, так и сидя. Например, расправить плечи, прогнуть спину, потянуться, повертеть головой, «поболтать ножками».

2. Танцевальные физкультминутки. Они выполняются обычно под музыку популярных детских песен. Все движения произвольны.

3. Подражательные физкультминутки. Например, показ движений какого-то животного.

4. Двигательно-речевые физкультминутки. Это могут быть несложные движения со стихами.

3. Коррекционно-развивающие технологии.

3.1. ***Пальчиковые игры и развитие мелкой моторики.***

Развитие мелкой моторики осуществляем как в системе коррекционно-развивающих занятий, так и в виде рекомендаций родителям и учителям.

Развитие мелкой моторики является неотъемлемой частью каждого занятия и по возможности должно предшествовать речевой активности детей.

Упражнения проводим с детьми и на музыкальном материале, и под речевое сопровождение. Пальчиковая гимнастика позволяет активизировать работоспособность головного мозга, влияет на центры развития речи, развивает ручную умелость, помогает снять напряжение.

3.2. К коррекционно-развивающим технологиям относятся ***кинезеологические упражнения*** – это комплекс движений, позволяющий активизировать межполушарное взаимодействие, когда полушария обмениваются информацией, происходит синхронизация их работы. В ходе систематического использования кинезиологических упражнений у ребенка развиваются межполушарные связи, улучшается память и концентрация внимания, наблюдается значительный прогресс в управлении своими эмоциями.

С этой целью в работе с детьми используется комплекс кинезеологических упражнений: «Кулак-ребро-ладонь», «Ухо-нос», «Зайчик-колечко-цепочка», «Зайчик-коза-вилка», а также упражнения, направленные на развитие точности движений пальцев и способности к переключению с одного движения на другое. В ходе систематических занятий по кинезиологическим программам у ребёнка исчезают явления дислексии.

Практика показывает, что применение всех перечисленных здоровьесберегающих технологий неизменно приводит к повышению эффективности образовательной, развивающей работы, сохранению и развитию физического и психического здоровья ребенка. В результате использования приемов здоровьесберегающих технологий в логопедии у детей повышается обучаемость, улучшаются внимание, восприятие; дети учатся видеть, слышать, рассуждать; корректируется поведение и преодолеваются психологические трудности; снимается эмоциональное напряжение и тревожность; улучшается развитие общей и мелкой моторики; повышается речевая активность.

Таким образом, применение современных технологий в развивающей логопедической деятельности способствует личностному, интеллектуальному и речевому развитию школьника. Мы понимаем, что у каждого ребенка с его особенным внутренним миром, своей внутренней жизнью должно быть счастливое детство. Создать условия для этого, помочь ему найти себя, ощутить радость открытия своего «я» – наша главная миссия.

Список использованных источников и литературы

1. Картушина, М. Ю. Быть здоровыми хотим / М. Ю. Картушина. – Москва, 2004 .
2. Играем, развиваемся, растем. Дидактические игры для детей / Сост. Н. В. Нищева – Санкт-Петербург, 2010.
3. Зубович, Е .В., Мещерякова Н. П., Леонтьева С. В. Коррекция стертой формы дизартрии / Е. В. Зубович, Н. П. Мещерякова, С. В. Леонтьева.– Саратов, 2008.
4. Гимнастика для глаз по методике Э. С.Аветисова. – Москва, 2003.
5. Буденная, Т. В. Логопедическая гимнастика. Методическое пособие / Т. В. Буденная. – Санкт-Перербург, 2001.
6. Картушина, М. Ю. Логоритмические занятия / М. Ю. Картушина. – Москва, 2003.
7. www.logoburg.com 10. festival.1september.ru 11. forum.aspu.ru.

Современные информационные технологии в работе учителя-логопеда

Филатова Юлия Салихьяновна,
учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение детский сад №10 «Теремок»
г. Омутнинска Кировской области,
г. Омутнинск, Кировской области,
e-mail: yulia.ju-fil-ru@yandex.ru

Понятие «информация», несмотря на свою распространённость в современном обществе, остаётся одним из наиболее сложных и спорных. Информация – это некая движущая сила абсолютно всех известных человечеству процессов (А. Д. Урсул, Л. Б. Баженов, И. Б. Новик, Л. А. Петрушенко и др.).

Образования не существует без информации. Знание предмета, его свойств, способов действий, норм и правил является основой образовательной системы во все времена. От старшего поколения к младшему, от простого к сложному опыт человечества передаётся из поколения в поколение для приумножения и дальнейшего развития.

Перед образованием стоят две главные задачи: чему учить, т.е. содержание обучения, и как учить, т.е. определение способов передачи знаний.

В современных условиях постоянно увеличивающегося объёма информации задача педагога – обеспечить оптимальный путь передачи и способ её усвоения подрастающим поколением. Особенной организации этот процесс требует, когда речь идёт о детях с особенностями формирования психических функций.

Как указывает А. А. Кузнецов, изменение содержания обучения в современных условиях происходит в направлении его расширения за счет широких возможностей современных средств обучения – электронных образовательных ресурсов: электронных наглядных пособий, электронных приложений, интернет-ресурсов, которые предоставляют обучающимся огромное количество доступной для изучения информации [3].

Многие исследователи успешно занимаются изучением процесса обучения, т.е. процесса передачи информации, детям при помощи информационных технологий (ИТ). Современные информационные средства обладают широчайшим спектром возможностей, и это наиболее

ценно, когда мы говорим о возрастных, психологических особенностях восприятия информации детьми дошкольного возраста с проблемами в развитии психических функций.

Применение современных информационных технологий в педагогической практике позволяет современному педагогу организовать процесс обучения наиболее продуктивно для каждого ребёнка.

Основными требованиями к использованию технических устройств и информационных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста являются:

-*Безопасность.* ИТ-средства не должны являться основным средством обучения детей. Ограничительный режим доступа – обязательное условие.

-*Мультимедийность.* Особенности мышления и восприятия дошкольника с ОВЗ являются основой для выбора педагогом средств обучения и воспитания. Современные ИТ-средства должны являться дополнительными механизмами воздействия на развитие познавательного интереса ребёнка в плане более детального анализа и восприятия значимой для них информации, оперирования ею и ее переходу в прочные знания.

-*Игровой характер.* ИТ-средства должны быть способны удовлетворить потребность дошкольника в игре, обеспечить педагогу возможность организации процесса обучения в игровой форме.

Одной из таких информационных технологий для педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) стала QuickResponse или QR «быстрый ответ». Применение QR-кодирования расширяет образовательные возможности обычной наглядности.

Небольшой узор в углу любого изображения наделяет его аудиолибо видео- свойствами: глядя на изображение берёзовой рощи и считав QR-код, можно услышать звуки леса: пение птиц, шум ветра.

Применение QR-кодов при организации выставок позволяет раскрыть тему наиболее полно, ярко и интересно: «Дикие животные наших лесов», «Животные Африки», «Великие композиторы», «Загадки природы».

В QR-кодах кодируется аудио- (голос) и видео- (способ передвижения, ареал обитания и т.д.) информация. QR-код служит элементом дополнительной реальности во время образовательной деятельности, что позволяет задействовать не только зрительные, но и слуховые анализаторы ребёнка в момент передачи информации. Особо актуально это в работе с детьми с особенностями в психическом развитии.

Педагоги с помощью специальных программ кодируют информацию образовательного либо организационного характера, что делает процесс обмена информацией удобным, оперативным. Родители могут раскодировать информацию по вопросам воспитания и обучения детей, расписание деятельности, режим дня и т.д.

QR-код вмещает большой объём информации [6]. В детских логопедических тетрадях, блокнотах также присутствуют QR-коды с обучающими фильмами, играми, упражнениями для закрепления речевого материала дома, с демонстрацией способов постановки и закрепления звуков для родителей, с информацией просветительского, консультационного характера по темам речевого развития ребёнка.





Детям очень нравится «играть» с QR-кодами, расшифровывать их, что повышает мотивацию ребёнка к обучению, к восприятию информации. А кроме этого ребёнок с дошкольного возраста с ОВЗ не остаётся «за бортом» событий, протекающих в современном информационном обществе, он учится общаться, действовать, мыслить в этом ИТ-мире, что оптимизирует процесс его первичной социализации.

От качества усвоения информации в детском саду напрямую зависит успешность обучения ребёнка в школе, его первичная социализация. Задача педагога – организовать процесс передачи информации дошкольнику оптимальным способом, т.е. с учётом приоритетных путей усвоения информации для конкретного ребёнка (визуал, аудиал, кинестетик). Кроме этого передаваемая информация должна быть представлена в достаточном объёме, освещать предмет со всех сторон, полно и достоверно.

ИТ-средства – отличный инструмент в руках умелого педагога, который позволит повысить результативность воспитательно-образовательного, коррекционного процессов.

Список использованных источников и литературы

1. Авдеева, А. В. Информационные технологии в работе с дошкольниками и их влияние на дальнейшей процесс обучения / А. В.Авдеева // Для воспитателей, 2022.– №5.–С.47–56.
2. Бурлуцкая, Н. А. QR-коды как средство повышения мотивации обучения // Наука и перспективы. 2016. №1. URL: https://

cyberleninka.ru/article/n/qr-kody-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-obucheniya
3. Кузнецов, А. А., Суворова, Т. Н. Развитие методической системы обучения в условиях информатизации образования / А. А. Кузнецов, Т. Н. Суворова // Вестник ВятГУ. 2014. №12. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metodicheskoy-sistemy-obucheniya-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya (дата обращения: 29.03.2019). Кибер-Ленинка: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metodicheskoy-sistemy-obucheniya-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya.
4. Специальная информационно-образовательная среда дошкольной-образовательной организации, реализующей инклюзивную практику:учебно-методическое пособие / Филатова Ю. С. // под ред. И. В. Ткаченко – Ставрополь : Логос, 2018. – 79 с.
5. Филатова, Ю. С. Специальная информационно-образовательная среда дошкольной образовательной организации как средство обеспечения интерактивного взаимодействия / Филатова Ю. С. // Казанский педагогический журнал. 2017. – № 6 (125). – С. 157–161.
6. www.EduNeo.ru.https://www.eduneo.ru/ispolzovanie-qr-kodov-na-urokax-literatury/

«Диалоговые пятиминутки» по формированию диалогической речи

Чайникова Юлия Игоревна,
учитель-логопед,
Муниципальное казенное дошкольное
образовательное учреждение
детский сад компенсирующего вида № 1 «Ручеек»
города Вятские Поляны Кировской области,
г. Вятские Поляны, Кировской области,
e-mail: rucheekvp@mail.ru

В современном мире, где технологии все больше заменяют живое общение, проблема речевых нарушений у детей становится особенно актуальной. Занятость родителей часто приводит к дефициту живого общения, что критически важно для речевого развития ре-

бенка. В этих условиях особую значимость приобретают логопедические мини-занятия – компактные по времени, но насыщенные по содержанию игровые активности, способствующие формированию диалогической речи.

Диалог является фундаментальной формой языкового общения, естественной и первичной в развитии речи. Для детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), особенно с нарушениями зрения, овладение связной диалогической речью становится приоритетной задачей. Ограниченность словарного запаса, недостаток чувственного опыта, трудности в соотнесении слова и образа предмета, ошибки в использовании обобщающих понятий и грамматических категорий – все это существенно затрудняет речевое развитие. При этом особую роль играет освоение невербальных средств коммуникации: мимики, жестов, интонации.

«Диалоговые пятиминутки» – это особый подход к развитию речевого взаимодействия, который можно интегрировать как в структуру традиционных занятий, так и использовать в свободное время или в режимных моментах. Их могут проводить не только логопеды, но и воспитатели, а также родители.

Диалог – это основа языкового взаимодействия, естественный и первичный способ формирования речи. Для детей с особыми образовательными потребностями (ООП), в частности, с нарушениями зрения, формирование грамотной и связной диалогической речи – ключевая цель. Узкий словарный запас, ограниченный сенсорный опыт, сложности в установлении связи между словом и предметом, неточное использование обобщающих понятий и грамматических конструкций – все это серьезно тормозит речевое развитие. Важную роль в этом процессе играет освоение невербальных способов общения: выразительности мимики, жестов и интонации.

«Диалоговые пятиминутки» – это особый метод развития коммуникативных навыков, который можно легко вписать в обычные занятия, использовать в свободное время или во время повседневных дел. Проводить их могут не только специалисты, но и педагоги, а также сами родители.

Какие элементы составляют «Диалоговые пятиминутки»?

Этап 1: Основы диалогического взаимодействия

Ключевой элемент этого этапа – формирование вопросно-ответных навыков. Вопросы выполняют двойную функцию:

- служат инструментом получения новой информации,
- выступают инициатором диалога.

«Раскрой тайну»

Детям предлагается разделиться на две команды. Можно обыграть любую ситуацию: посадка растений, рыбалка, путешествие на транспорте, посещение салона красоты, визит к врачу и другие.

«Угадай-ка!» («Крокодил»)

Дети объединяются в пары и выбирают себе и своему партнеру какое-нибудь животное или птицу. Задача – изобразить выбранное существо так, чтобы остальные смогли его узнать.

«Скажи правду!» («Небылицы»)

По очереди дети придумывают невероятные истории. Ребенок, услышавший неправду, должен объяснить, почему такое невозможно.

В начале игры педагог может предложить несколько небылиц:

• В теплый летний день мы с ребятами отправились гулять и построили горку из снега, с которой катались.

• Пришла весна, и все цветы завязали, стало очень грустно.

• У Саши день рождения. Он принес в детский сад интересные угощения: зеленые лимоны, острые конфеты, кислое печенье.

Эти игры способствуют сплочению детей и развитию навыков общения, а также формированию диалогических отношений.

«Вести из города» («Почтальон»)

Выбирается ведущий – почтальон, а остальные дети делятся на небольшие группы. Между каждой группой и почтальоном происходит короткий диалог:

- Тук-тук-тук.
- Кто там?
- Почта.
- Откуда?
- Из города N. (называется любой город)
- И что там происходит?

Дети договариваются о том, что будет происходить в названном городе, и всей командой показывают это. Например, они могут танцевать, петь, смеяться, плавать, пилить и так далее.

Все участники команды должны изобразить выбранное действие. Тот, кто не успел или сделал это неправильно, выполняет штрафное задание от почтальона.

На «Диалоговых пятиминутках» во время рассказывания у детей также формируются умение слушать партнера, инициативно высказываться, реагировать на высказывания сверстника, соблюдать в беседе

очередность, быть доброжелательным, обобщать имеющийся личный опыт в форме устного текста.

Использование «Диалоговых пятиминутках» при обучении детей диалогической форме общения благоприятно сказывается на речевом развитии, формировании личности ребенка и на всей коррекционной-развивающей работе.

Список использованных источников и литературы

1. Арушанова, А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками / А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5.
2. Арушанова, А., Рычагова, Е., Дурова, Н. Истоки диалога / А. Арушанова и др. // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 10.
3. Бизикова, О.Игра как фактор развития диалога/Дошкольное воспитание. – 2007.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР / В. П. Глухов. – 1995.

Формирование связных высказываний дошкольников с нарушениями речевого развития

Ямшинина Светлана Николаевна,
кандидат педагогических наук,
старший методист научной редакции "АкадемВЕБкнига",
г. Москва
e-mail: yamshinina@gmail.com

Реализация Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ предполагает, что одним из направлений работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является формирование связной речи и ее основных функций (коммуникативной, регулирующей, познавательной). Дошкольников необходимо вовлекать в различные виды деятельности, естественным образом обеспечивающие их коммуникативное взаимодействие со взрослыми и со сверстниками, развитие познавательного интереса и мо-

тивации к деятельности. Ведущим направлением работы со старшими дошкольниками в рамках образовательной области “Речевое развитие” является формирование связной речи обучающихся с ТНР. Важно стимулировать речевую активность дошкольников, формировать мотивационно-потребностный компонент речевой деятельности, развивать ее когнитивные предпосылки (восприятие, внимание, память, мышление). Для развития фразовой речи детей занятия проводятся с использованием приемов обучения рассказыванию по литературным произведениям, по иллюстративному материалу. Важно стимулировать использование речи в области познавательно-исследовательского, художественно-эстетического, социального-коммуникативного развития [3].

Какие практические материалы можно использовать для формирования связных высказываний дошкольников с нарушениями речевого развития?

В современной логопедии высока степень разработанности проблемы формирования связной речи у дошкольников с нарушениями речевого развития с использованием классических материалов (предметные и сюжетные картинки, адаптированные тексты, литературные произведения и.т.п.). Часть ученых определила, что успешное формирование прочных умений и навыков у дошкольников с нарушениями речевого развития предполагает определенную опору не только на практическое овладение образцом, заданным логопедом, но и опору на представления о структурно-семантических закономерностях построения связного сообщения [1].

Первоначально содержание связного речевого сообщения предстает во внутренней речи в виде системы чувственных образов, которые в дальнейшем оформляются языковыми знаками [2].

Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи, предложенная В.К. Воробьевой предполагает, что систему предметно-смысловых отношений можно представить в виде наглядного графического плана, который будет отражать правила построения целого рассказа, а сам процесс выстраивания графического плана можно рассматривать как модель превращения определенного замысла в линейную последовательность предложений.

Графический план в этом случае будет являться аналогом внутренней смысловой программы связного сообщения. Для того чтобы рассказ получился, необходимо, чтобы внутренний план обладал смысловой цельностью.

Автор методики предлагает комплексную программу выявления состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи и си-

стему формирования навыков и умений связной речи у такой группы детей. В. К. Воробьева считает, что построить сообщение с опорой на заданные компоненты содержания с одновременной опорой на графическую запись значительно легче, и поэтому следует начинать с заданий, стимулирующих именно такие сообщения. Постепенно в речевую практику детей необходимо вводить задания без опоры на содержательные компоненты, но с опорой на модель будущего рассказа. В этом случае содержание сообщения извлекается из памяти, дети могут использовать информацию, известную им из ранее проработанных текстов или, же из познавательных бесед на предшествующих занятиях. Такие задания предполагают мобилизацию воображаемых ситуаций и подходят на этапе закрепления правил смысловой и языковой организации связной речи дошкольников с нарушениями речевого развития.

Автор определил этапы формирования навыков и умений у детей с системным недоразвитием речи:

1. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа.
2. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.
3. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.
4. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

На основе разработанной методики предлагаем использовать для дошкольников с нарушениями речевого развития на **этапе закрепления** смысловой и языковой организации связной речи (3 этап) **живописные произведения**, которые будут служить опорой будущего высказывания.

Живописные произведения представляют собой целый мир взаимосвязей изображенных художником.

Какими должны быть картины, чтобы дошкольник мог присоединиться к тому, что изображено[3] ?

1. Сюжетность должна быть минимальной,то есть чтобы все изображаемые события носили бытовой и даже пустяковый характер, чтобы наблюдения за ними были доступны детям, входили в их опыт (дикие животные, прогулка по саду или лесу, домашние питомцы рядом с людьми). Это поможет дошкольникам увидеть все причинно-следственные связи, передать в своем рассказе смысл.
2. Изображен мир большой природы (лес, сад, открытая терраса на берегу моря, берег реки) и малой природы (отдельные растения, зве-

ри и насекомые) – это как раз то, что близко и понятно дошкольнику, узнаваемо им, соответствует его социальному и психологическому опыту, что позволит построить простые и сложные речевые конструкции.

3. На картинах должны быть особые предметы наблюдения – погодные и атмосферные условия (ветер, дождь, солнце, туман, свет, тень). Они непременно должны обсуждаться, потому что именно в них кроется причина того, КАК выглядят предметы и КАК они окрашены. Эти наблюдения лягут в основу наблюдения.

4. Живописная манера картин должна быть разной: реалистическая манера одних картин должна соседствовать с импрессионистической манерой других картин.сама живописная манера импрессионистов (отрывистый фактурный мазок, дробная живописная поверхность изображения в целом) – это то, что очень близко детям.

А в качестве регулятора процесса связного говорения в учебную практику ввести ориентировочные карточки [1], на которых записан порядок действий по построению связного сообщения различной смысловой структуры, содержание которых дошкольники вспоминают совместно с логопедом перед заданием.

Например, ориентировочная карточка № 1. План рассказа о событии:

1. О каком событии можно рассказать, посмотрев на эту репродукцию?

2. Подумай (посмотри), о ком (или о чем) нужно рассказать.

3. Посчитай, сколько в твоем рассказе получится предложений.

На занятиях предлагаем детям задания, разных уровней смысловой и языковой организации связной речи.

Первая группа заданий направлена на закрепление составления простого связного высказывания, основанного на анализе живописного произведения.

Вторая группа заданий развивает у детей навык распространения простых предложений за счет включения в них прилагательных и наречий, что делает связную речь более «живой», приближая ее к литературным текстам.

Третья группа заданий включает упражнения на развитие операции замысла, подготавливая возможность перехода к составлению рассказов на основе собственного опыта. Например, в ходе экскурсии в музей. В этом случае детям предлагается составлять рассказы в условиях частичной заданности компонентов программы.

Внутри каждой группы необходимо соблюдать последовательность

в овладении навыками и умениями связного говорения в зависимости от ведущей цели. Так, типология речевых упражнений первой группы предусматривает обучение составлению рассказов с опорой:

- на познавательную беседу (используем пособие “Кронтик в музее. Как там - внутри картин” [5];
- на готовый предметно-графический план;
- на заголовок, предложенный логопедом в виде полного, распространенного глагольного предложения.

Например, И. Шишкин “Утро в сосновом лесу”. Первая группа заданий [4].

1 этап. Познавательная беседа. Для рассматривания живописного произведения каждому ребёнку необходимо подготовить инструменты: прямоугольные и круглые рамки. Рассматривая репродукцию, каждый ребенок с помощью инструментов отыскивает нужные фрагменты картины. Например: возьми круглую рамку и покажи немножко тумана, а потом поймай солнечные лучи.

2 этап. Составление рассказа с опорой на предметно-графический план. Примерный план вопросов для составления текста цепной структуры с опорой на вертикальную пространственно-временную модель:

1. Как герои попали в лес?
2. Что герои увидели в лесу?
3. Кого герои испугались?
4. Какие зубы были у медведицы?
5. Сколько было медвежат?
6. Есть ли у медвежат светлые воротнички?
7. Есть ли у мамы светлые воротнички?
8. На кого похожи медвежата?
9. Что делали медвежата в лесу?
10. Что делала мама-медведица в лесу?

3 этап. Экскурсия (очная/заочная) Представь, что ты попал внутрь картины. Расскажи историю, что делали в лесу медведица с медвежатами?

Дошкольники с нарушениями речевого развития испытывают трудности в формировании связной речи. Это связано и с неумением обеспечить смысловую организацию текстового сообщения, и с трудностями, лексико-синтаксического оформления собственного высказывания.

Несформированность обеспечения смысловой организации текстового сообщения ведет к нарушению смысловой цельности речевых вы-

сказываний. А нарушение лексико-синтаксического оформления речи приводит к нарушению связности речевого сообщения.

Все это убеждает в необходимости использования методов и приемов развития связной речи, адаптированных к группе детей, имеющих нарушения речевого развития.

Список использованных источников и литературы

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. ─ Москва : Издательство Московского психолого-социального университета ; Воронеж : МОДЭК, 2016. ─ 240 с. + 1 папка ─ Серия «Библиотека логопеда». ─ ISBN 978-5-9770-0713-9 (МПСУ) ; ISBN 978-5-9936-0087-1 (НПО «МОДЭК») ─ Текст : непосредственный.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с., 48 л. табл. : ил. ─ Текст : непосредственный.
3. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022. (Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 N 72149) Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Чуракова Н. А. Кронтик в музее. Как там ─ внутри картин. Книга для работы взрослых с детьми : учебное пособие / Н. А. Чуракова. ─ 2-е издание, стереотипное. ─ Москва : Академкнига/Учебник, 2018. ─ 72 с. : цветные иллюстрации + 12 открыток. ─ ISBN 978-5-494-02386-5. ─ Текст : непосредственный.
5. Чуракова Н. А., Ямшинина С. Н. Учим рассматривать картины. Парциальная образовательная программа по художественно-эстетическому развитию детей 4–7 лет : методическое пособие / Н. А.Чуракова, С. Н. Ямшинина — Москва : Академкнига/Учебник, 48 с. 2023. ─ ISBN 978-5-494-01720-8. ─ Текст : непосредственный.
6. Чуракова Н. А., Ямшинина С. Н. Предшкола нового поколения. Вариативная примерная основная образовательная программа дошкольного образования : учебно-методическое пособие / Н. А.Чуракова, С. Н. Ямшинина — Москва : Академкнига/Учебник, 48 с. 2016. ─ ISBN 978-5-494-01291-3 ─ Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ 4.
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПОМОЩИ СЕМЬЕ ОСОБОГО РЕБЁНКА

Психолого-педагогическая поддержка семьи особого ребенка

Багина Елена Сергеена,
педагог-психолог,
МКУ Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи г. Кирова,
г. Киров,
e-mail:baginaes@mail.ru

Семья в жизни каждого человека играет очень важную роль. Особенно важно осознание семьи ребенком, личность которого еще только формируется. Семья – это микросоциум, в котором ребенок не только живет, но и в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей. Современные исследования и практика показывают прямую зависимость особенностей развития ребенка от семейного фактора: чем сильнее проявления семейного неблагополучия, тем более выражены нарушения развития [2, 7].

Дети с проблемами в развитии – очень разнообразная группа. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 г. № 273 Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

В. А. Лапшиным, Б. П. Пузановым выделены следующие категории детей с нарушениями в развитии: дети с нарушением зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата; дети с задержкой психического развития, с интеллектуальными нарушениями; дети с нарушениями поведения и общения, с комплексными нарушениями психофизического развития.

Рождение ребенка в семье – всегда радость для любящих родителей. Но иногда случается так, что рождение ребенка становится стеной, которая разделяет жизнь на до и после. В результате рождения ребенка с нарушениями в развитии отношения в семье, контакты с социумом искажаются. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями самого ребенка, а также с колоссальными эмоциональными нагрузками, с которыми сталкиваются все члены семьи в связи с длительно действующим психотравмирующим фактором. Качественные изменения в семье проявляются на различных уровнях:

- социальном: утрата контактов, семья становится малообщительной, происходит деформация взаимоотношений между родителями;
- соматическом: стресс, бессонница, колебания артериального давления, обострение хронических заболеваний у родителей;
- психологическом: повышенная раздражимость, истерики, снижение психического тонуса, заниженная самооценка, психосоматические проблемы;
- материальном: изменение уровня доходов, большие расходы на специалистов.

Все это в совокупности обусловливает острую необходимость оказания психолого-педагогической поддержки не только детей с проблемами в развитии, но и их родителей и всей семьи в целом.

В практической работе современные психологи опираются на исследования американского психиатра Э. Кюблер-Росс, которая выделяет несколько стадий переживаний для «принятия» особого ребенка.

К первой стадии «Отрицание» относятся родители, которые узнают о диагнозе ребенка, переживают шок. Они не верят в произошедшее, не намечают особенностей ребенка, стараются доказать себе и окружающим, что ребенок совершенно здоров. Отрицание случившегося факта – это отчаянная попытка защититься от реальности, сохранить прежнюю жизнь. При работе с родителями на данной стадии наиболее эффективен деловой тон взаимодействия, четкое информирование о состоянии ребенка.

Вторая стадия – «Гнев (агрессия)». Родители испытывают чувства стыда, обиду, сильное чувство гнева. Это реакция на разрушение того, что было важно и дорого. Родители ищут виноватых в случившемся, могут злиться на себя и окружающих. Часто гнев проявляется по отношению к специалистам (неправильно назначено лечение, нет результативности коррекционной работы), происходит перекладывание вины на них. На этой стадии педагогу необходимо внимательно выслушать

родителя и уточнить его дальнейшие действия. На первой и второй стадиях родители пока еще не готовы к помощи специалистов.

Когда гнев, агрессия не даёт желаемых результатов, родители стараются найти пути возвращения в пошлому, ищут пути изменения случившегося. Это третья стадия – «желание договориться или торг». Они уверены, что если приложить максимум усилий в реабилитации ребёнка, то он излечится. Это излечение будет наградой за приложенные усилия.

По мере того как родители начинают осознавать и принимать особенности ребенка, они погружаются в уныние: им не хочется никого видеть, ни с кем разговаривать, ничего делать. Появляются депрессивные и невротические реакции. Педагогу на данной стадии необходимо оказать эмоциональную поддержку, рассказать о ресурсах, которые он отмечает у родителей.

Каким бы ни было сильные горе, приходит время, когда родители начинают принимать новую реальность, продолжать жить дальше. Родители осознают особенности своего ребенка и намерены помочь ему, начинают контролировать ситуацию и приминать верные решения. Действия педагога на данной стадии должны быть направлены на оказание помощи в выработке верной стратегии. На данном этапе наступает максимальное взаимопонимание между педагогом и родителем. Основной целью становится воспитание малыша в меру его возможностей.

Практика взаимодействия с родителями ребенка с нарушениями в развитии показывает, что каждая семья проживает данные стадии по-своему. Кто-то перепрыгивает через стадии, кто-то зацикливается на одной. Все зависит от личностных обстоятельств, возраста, состояния здоровья, образа жизни, типа личности.

В. В. Ткачева выделяет три основных психологических типа родителей, возникающих в результате длительной психотравмирующей ситуации: авторитарный, невротический, психосоматичный [2, 45].

Авторитарная группа родителей характеризуется активной жизненной позицией, стойким желанием найти выход из создавшегося положения для себя и своего ребенка. Такие родители направляют свои усилия на поиски лучших специалистов, оптимальных методов коррекции, обучения, оздоровления и социальной адаптации. Отрицательными особенностями данной группы является неумение сдерживать свою раздражительность, импульсивность в собственных поступках, холодность и отстраненность в общение с ребенком, неадекватные требования к нему, не всегда правильное понимание возможных путей развития ребенка.

Невротическому типу родителей свойственна пассивная личностная позиция. У них не формируется способность к принятию проблемы ребенка, не развивается стремление к ее преодолению, недоступно понимание того, что некоторые вторичные нарушения появляются вследствие бездействия. В личности родителей доминируют истерические, тревожно-мнительные, депрессивные черты. Данная категория некритично оценивает возможности своего ребенка, часто выдаёт желаемые результаты за действительные.

К самой многочисленной категории родителей относится психосоматичный тип. У них проявляются черты как первого, так и второго типа. Данные родители ведут себя корректно и сдержанно, все усилия направляются на оказание помощи своему ребенку, склонные к гиперактивности. Родители данной группы активно включаются в процесс развития ребенка, повышают свой образовательный уровень, часто меняют профессию в соответствии с проблемами больного ребенка.

Выделенные особенности родителей являются основополагающими для определения позиции родителя и семьи по отношению к больному ребенку. Представленная типология личностных деформаций родителей и стадии переживания горя позволяют педагогу определить выбор средств психокоррекционной помощи ребенку и его семьям. Семья, воспитывающая ребенка с нарушениями развития, – это реабилитационная структура, обладающая потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка.

Список использованных источников и литературы

1. Зеленкова, Т. В., Селезнева, Е. В. Организация психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья : Методические рекомендации/ Авторы сост.: Т. В. Зеленкова, Е. В. Селезнева. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – 58 с.
2. Ткачева, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
3. Ткачёва, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение современной семьи / В. В. Ткачёва. – Москва, 2008. – 131 с.

Взаимодействие учителя надомного обучения с родителями ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития в рамках процесса обучения и воспитания

Вершинина Ольга Алексеевна,
учитель надомного обучения,
КОГОБУ ШИ ОВЗ № 3 г. Кирова,
Оралова Елена Владимировна,
педагог-психолог,
КОГБУ Центр ППМС помощи,
г. Киров,
e-mail: vershininaoa_50@mail.ru

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) занимают особое место среди детей с ОВЗ. Как правило, у них обнаружены сочетанные расстройства: нарушения физических процессов отягощаются нарушениями психических процессов, расстройствами эмоциональной, познавательной, коммуникативной сфер, повреждением центральной нервной системы.

Семья, в которой есть ребенок с ТМНР, испытывает трудности при столкновении с проблемами различного характера. Постоянный уход за ребенком, зачастую круглосуточный, оказывает колоссальное физическое и эмоциональное воздействие на родителей. Необходимость адаптировать быт, осваивать навыки ухода и реабилитации создают непрерывное давление.

Один из самых болезненных аспектов – это неспособность увидеть прогресс в развитии ребенка. В то время как в семьях с типично развивающимися детьми каждый новый навык – повод для гордости и радости, у родителей детей с ТМНР даже небольшие достижения могут быть незаметными или даваться с огромным трудом. Эта хроническая нехватка позитивной обратной связи может привести к глубокому разочарованию в собственных силах. Родители начинают сомневаться в своей компетентности, ощущают себя беспомощными и измотанными. Важно помнить, что в таких ситуациях поддержка со стороны профессионалов может стать спасательным кругом.

Раннее начало психолого-педагогического сопровождения семьи играет ключевую роль в гармоничном развитии ребенка и его семьи.

Чем раньше будет оказана помощь семье, тем положительнее прогноз развития ребенка [2]

Работа учителя надомного обучения с семьей ребенка с ТМНР представляет собой комплексную систему, направленную на интеграцию образовательного процесса в домашнюю среду и обеспечение максимально возможного развития ребенка. Вместе с учителем при активной помощи родителей ребенок может научиться выполнять повседневный уход за собой, получить элементарные социальные и учебные навыки. Работа учителя надомного обучения ориентирована на реализацию подходящих особым потребностям ребенка стратегий воспитания, помощь в социализации и обучение жизненным компетенциям.

Учитель выступает в роли координатора, разрабатывающего индивидуальную образовательную программу с учетом потребностей и возможностей ребенка, опираясь на рекомендации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов) [3]. Важным этапом является обучение родителей методам и приемам работы с ребенком, включая адаптацию образовательных материалов и использование альтернативных средств коммуникации.

Ключевым аспектом является построение доверительных отношений с семьей, что способствует созданию благоприятной образовательной среды.

Стиль общения родителей и учителя надомного обучения отличается от общения родителей и педагогов в условиях обучения в образовательной организации. Педагог приходит непосредственно в семью и становится свидетелем семейных взаимоотношений, поэтому строить работу с родителями необходимо очень деликатно и бережно. Основное правило, которому обязан следовать учитель, – не оскорблять родительских чувств. Авторитарный стиль общения в работе учителя надомного обучения с родителями неуместен. Это может вызвать чувство недоверия к педагогу и нежелание встречаться с ним.

Учитель, взаимодействуя с семьей ребенка, устанавливает доверительные отношения, осуществляет сопровождение родителей через консультирование, привлечение семьи к реализации образовательной программы. Чем лучше выстроена коммуникация семьи и учителя, тем эффективнее происходит образовательный процесс.

На начальном этапе работы педагогу важно провести диагностику развития ребенка. Результаты обследования следует сообщить родителям, рассказать о дальнейшем плане работы. Это позволит увидеть перспективы и снять завышенные ожидания успехов ребенка. Для

успешной работы учителю надомного обучения приходится решать образовательные задачи, корректировать процесс воспитания ребенка в семье, проводить работу с родителями по снижению чувства тревоги стресса, повышать уверенность в завтрашнем дне. Учитель ограничен в количестве времени, проведенным с ребенком, поэтому необходимо выстраивать с родителями единство требований в воспитании и обучении детей с ТМНР.

Работа учителя надомного обучения с семьей ребенка с ТМНР может включать:

1. Психолого-педагогическое наблюдение за ребенком с целью диагностики и описания уровня развития навыков ребенка на текущий момент.

2. Создание маршрутной карты семьи. Учитель совместно с родителями разрабатывает план действий, основываясь на актуальном уровне развития ребенка с ТНМР, планирует реально достижимые долгосрочные цели и задачи совместной работы с ребенком и семьей.

3. Привлечение ребенка и семьи к участию во внеурочной деятельности, посещению секций.

4. Оказание методической помощи родителям.

5. Совместные консультации со специалистами разного профиля.

Совместные консультации выступают ключевым инструментом в обеспечении комплексного подхода к образованию и реабилитации детей с ТМНР. Целью данных консультаций является выработка единой стратегии, учитывающей индивидуальные потребности ребенка, его актуальный уровень развития и потенциальные возможности. Согласно исследованиям Л.С. Выготского, зона ближайшего развития играет решающую роль в процессе обучения и развития детей с особыми потребностями [1]

В рамках консультаций происходит обмен информацией о динамике развития ребенка, поведенческих особенностях, успехах и трудностях в освоении образовательной программы. Обсуждаются вопросы адаптации учебного материала, применения специальных методик и технологий, а также организации поддерживающей среды. Важным аспектом является психологическая поддержка родителей, направленная на преодоление стресса и формирование позитивного отношения к образовательному процессу ребенка.

Регулярные совместные консультации способствуют повышению эффективности коррекционно-развивающей работы, улучшению взаимопонимания между родителями и специалистами, а также созданию благоприятных условий для успешной социализации и интеграции обучающихся с ТМНР.

Данные меры помогут сплотить семью вокруг образовательных потребностей ребенка с ТМНР, что позволит значительно улучшить качество жизни ребенка, получить образование.

При комплексном оказании мер поддержки и сопровождения семьи ребенка с ТМНР учителем надомного обучения происходит социализация ребенка, улучшаются его жизненные компетенции. Родители учатся соотносить цели и возможности ребенка, ставить реальные задачи и соотносить свои ожидания с возможностями ребенка.

Список использованных источников и литературы

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 656 с.
2. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие / А. Р. Маллер. – Москва : Аркти, 2005. – 176 с.
3. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л. И.Аксенова, Б. А.Архипов, Л. И.Белякова и др.] ; под ред. Н.М.Назаровой. – 10-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.

Современные подходы в консультировании родителей обучающихся с нарушениями в поведении

Кузьмина Наталья Валерьевна,
педагог-психолог,
МКУ «Центр ППМС помощи», г. Киров,
e-mail:kuzmina.natalya.2013@mail.ru

Каждый психолог, работающий с детскими и подростковыми нарушениями в поведении часто получает запрос родителя: «Ребенок не слушается, не слышит, отвратительно себя ведет» и т.д., очень редко родитель говорит о проблемах воспитательного процесса, чаще можно услышать: «И в кого он (она) такой (такая)?» И не с первой встречи получается донести до родителя, что поведение ребенка – это ответ на воспитание.

Психологи используют в консультировании определённый алгоритм действий и набор инструментов, который эффективен даже в самых трудных случаях, помогая родителям выстраивать доверительные отношения и повышать ответственность детей за свои действия (таблица 1). Часто родителям очень важно быстро применить эффективные шаги, чтобы не допустить конфликта в отношениях и прийти к альтернативным решениям.

Задача психолога – показать, что есть инструменты создания здоровых отношений, рассказать, как они работают, и убедиться, что родитель сможет успешно их применять (для этого необходимо выполнять задания дома).

Ответственность родителя состоит в том, чтобы перенести в свою семейную систему полученный опыт, самостоятельно его применить.

Консультирование проводится в соответствии с основными принципами:

1. Консультант помогает родителю осмыслить и найти ответы на свои вопросы, но не отвечает за него.
2. Наводящими вопросами консультант подводит родителя к необходимым выводам, но не навязывает ему свое мнение.
3. По запросу родителя консультант обучает, тренирует и закрепляет с ним инструменты коррекции нежелательного поведения ребёнка, но не давит, чтобы помочь родителю без его желания.
4. Полученный на консультации опыт родитель самостоятельно привносит в свою реальность и получает результат. Но консультант не делает главную работу вместо родителя с его ребёнком.

Чаще всего родители обращаются за помощью к психологам тогда, когда ощущают состояние безысходности из-за отсутствия результата своих действий, либо когда подросток или семья уже поставлены на профилактический учет.

Многие родители стараются не выставлять детско-родительские отношения напоказ даже при возникновении поведенческих сложностей у ребёнка. Родители пытаются эти сложности решать по-своему, как умеют, в кругу семьи. Но подобная атмосфера влияет и на родителей, и на ребёнка.

5. Таким образом, возникает «замкнутый круг», и проблемное поведение ребёнка усугубляется.

Обычно родитель приводит ребёнка к психологу и настаивает на том, чтобы психолог поработал с ним, но при этом сам никакого участия в работе не принимает. Закономерно, что ожидания родителя, если и оправ-

дываются, то ненадолго. Результат будет нестабилен и краткосрочен. Как правило, психолог может добиться результатов и создать хорошие отношения с ребёнком только у себя в кабинете. Но специалист вряд ли поможет ему хорошо относиться к родителям без их участия, потому что из кабинета психолога ребёнок снова попадает в те семейные условия, которые не изменились. Все достигнутые за время консультации результаты обнуляются. Поэтому, когда речь идёт о стойком, положительном поведении или положительных изменениях в поведении детей, важно работать с родителями – ключевыми звеньями семейной системы.

Когда психолог работает с родителями, то они начинают переосмысливать привычные вещи, начинают замечать моменты, которые до этого не замечали. Осознав ключевые моменты в отношениях с ребёнком, родители начинают лучше себя контролировать, говорить себе «стоп», тщательнее обдумывать свои действия, меняют свое поведение, способы влияния на ребёнка. Тогда меняется атмосфера в семье, и ребенок по-другому реагирует. Это мотивирует родителей продолжать правильно влиять на ребёнка, пробовать новые способы взаимодействия.

В ходе психологического консультирования (табл.1), грамотно построенной беседы можно достигнуть хороших результатов при решении следующих проблем в поведении подростка:

- Замкнутость, потеря контакта с родителями;
- Отказ от посещения школы (прогулы);
- Агрессия к родителям, частые ссоры;
- Нарушение правил поведения в школе;
- Хамство, грубость, частая ложь, воровство;
- Суицидальные наклонности;
- Уход из дома, побеги;
- Интернет зависимость;
- Употребление ПАВ;

Неблагоприятные компании.

Таблица 1

Этапы консультации	***Тема, цели и задачи консультации***	***Работа родителя с ребенком, работа родителя над собой***
Знакомство.	Постановка цели. Создание образа желаемых отношений в семье.	

Этапы консультации	***Тема, цели и задачи консультации***	***Работа родителя с ребенком, работа родителя над собой***
Методика «Дом». Анализ рисунка	Изучение степени удовлетворения базовых потребностей ребёнка в семье. Выявление «западающих» потребностей как причины проблемного поведения	Предложить ребёнку нарисовать дом, проанализировать рисунок и выявить его неудовлетворённые потребности.
Методика «Дом. Действие»	Экспресс-действия по удовлетворению базовых потребностей ребёнка. Профилактика острых нарушений поведения.	Использование приемов и способов взаимодействия, способствующих удовлетворению выявленных ранее потребностей.
Стили воспитания	Изучение и анализ родительского стиля воспитания.	Выявление неконструктивных инструментов воспитания, их влияния на ребёнка.
Мотивационные вопросы.	Выявление бессознательных убеждений и страхов в воспитании. Прослеживание взаимосвязи нежелательного поведения ребёнка с привычными мерами воспитания родителей.	Привлечение и мотивация супруга(и) к пересмотру привычных методов воспитания.
Методика «Сосуд»	Самооценка и поведение ребёнка, которые формируют родители.	Действия родителя, направленные на формирование положительного самовосприятия ребёнка в семье. Создание основы партнёрских отношений.
Методика «Четыре причины проблемного поведения»	Выявление скрытой причины отклоняющегося поведения ребенка.	Действия по устранению выявленной причины.
Методика «Примирительное письмо»	Создание благоприятной атмосферы закрепления положительного поведения.	Создание основы для беседы об ответственном поведении.
Методика «Таблица ответственности детей и родителей»	Решение проблемы потребительского поведения ребёнка в семье.	Беседа о нормах и правилах.

Этапы консультации	*Тема, цели и задачи консультации*	*Работа родителя с ребенком, работа родителя над собой*
Методика бесконфликтного общения. Анализ	Методы влияния на подростка без давления, принуждения и крика, так, чтобы услышал, понял и сделал.	Использование обращения к ребёнку в бесконфликтной манере, с установкой на сотрудничество.
	Формирование в ребёнке устойчивого чувства значимости в семье.	Дальнейшее применение техники бесконфликтного общения, тренировка умения родителя доносить до ребёнка свое мнение без давления. Выстраивание отношений с ребёнком с позиции «партнёра» и «мудрого советника».
Модель решения проблемной ситуации.	Формирование осмысленного ответственного поведения.	Подчеркивание в общении с ребёнком его самостоятельности и взрослого поведения.
Обсуждение системы поощрений и наказаний.	Повышение родительского авторитета	Последовательное, неизменное использование оговорённой ранее системы поощрений и наказаний.

Задача всех подобранных методик – помочь родителям создать устойчивые доверительные отношения со своим ребёнком. Бывает, что родители оспаривают, сопротивляются и опровергают предлагаемые методы и возможные результаты. Психолог в этом случае принимает любую реакцию и не включается в спор. Специалист не может навязать свое мнение или заставить родителя поступать так, а не иначе. Родитель сам выбирает, как ему действовать, психолог лишь предлагает варианты и мотивирует, создавая позитивный настрой. Важна внутренняя работа родителя по осмыслению полученной информации, по выявлению ресурсов для преодоления неэффективных стереотипов в общении с ребёнком.

Независимо от возраста ребёнка ключевые моменты в воспитательном воздействии – удовлетворение базовых потребностей и доверительные отношения.

Список использованных источников и литературы

1. Будинайте, Г. Л., Геронимус, И. А. Использование техник ориентированной на решение краткосрочной терапии в работе на телефоне доверия / Г. Л. Будинайте, И. А. Геронимус // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 4. С. 165–181.
2. Варшал, А. В., Слободская, Е. Р. Оценка эффективности тренинга родительской компетентности при проблемах поведения у детей // Консультативная психология и психотерапия / А. В. Варшал, Е. Р. Слободская. – 2016. Том 24. № 1. С. 80–96.
3. Зиновьева, М. В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста / М. В. Зиновьева // Психологическая наука и образование. –2000. Том 5. № 3. С. 35–39.
4. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – Москва : Академический проект, 1999. – 240 с.
5. Кузьмина, Т. И., Чижова, А. О. Многообразие подходов к исследованию и коррекции нарушений поведения у детей и подростков (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью) / Т. И. Кузьмина, А. О. Чижова // Клиническая и специальная психология. – 2019. Том 8. № 1. С. 1–18.
6. Немов, Р. С. Психологическое консультирование : учебник для вузов / Р. С. Немов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 440 с.
7. Решетников, М. М. Психологическое консультирование. Случаи из практики : практическое пособие / М. М. Решетников. 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 97 с.
8. Сидоров, Н. Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н. Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. Том 12. № 4. С. 23–28.
9. Шаболтас, А. В., Костромина, С. Н., Зиновьева, Е. В. [и др.]. Краткосрочное психологическое консультирование в психологической службе вуза : опыт Психологической клиники СПбГУ / А. В. Шаболтас, С. Н Костромина., Е. В. Зиновьева : учебно-методическое пособие, – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2024. – 153, [1] с.

Способы эффективного взаимодействия между специалистами и родителями детей с ОВЗ в ДОУ

Мандрыкина Светлана Васильевна,
учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 5,
г. Россоши Россошанского муниципального района
Воронежской области
e-mail: mandrykina2006@mail.ru

В современном обществе семья и образование играют важную роль в развитии ребенка. Дошкольное учреждение является платформой, где семья и педагоги взаимодействуют с целью создания благоприятной образовательной среды, способствующей всестороннему развитию ребенка с особыми образовательными потребностями. Эта среда должна быть безопасной, комфортной и стимулирующей, чтобы ребенок мог максимально раскрыть свой потенциал.

Образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой сложную задачу, требующую комплексного подхода. Важную роль в этом процессе играют не только педагоги, но и родители. Совместная работа педагогов и родителей позволяет создать оптимальные условия для развития ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и потребности.

Кроме того, совместная работа направлена на достижение следующих целей:

1. Обеспечение индивидуального подхода к каждому ребёнку.

Перед началом работы с ребенком специалисты ДОУ проводят диагностику его уровня развития. Это может включать оценку физического, интеллектуального, эмоционального и социального развития. На основе полученных данных для каждого ребенка разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, который включает цели, задачи, методы и средства. Промежуточный мониторинг результатов развития ребенка позволяет своевременно вносить изменения в индивидуальный план и корректировать подходы к образовательной деятельности.

В работе с детьми ОВЗ используем специальные методы и технологии, такие как коррекционно-развивающие занятия, игровые методики, арт-терапия, песочная терапия и другие. Эти методы позволяют

стимулировать развитие ребенка и преодолевать трудности, связанные с его особенностями.

Обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку с ОВЗ в ДОУ – комплексная работа, требующая участия различных специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, инструктора по ФК, музыкального руководителя), а также использования современных методик и технологий. Такой подход помогает детям с особыми образовательными потребностями успешно развивать свои способности и реализовать свой потенциал.

2. Социальная адаптация.

Важно, чтобы дети с ОВЗ могли интегрироваться в общество и чувствовать себя полноценными членами коллектива. Педагоги создают в группе атмосферу доверия и поддержки, где каждый ребенок чувствует себя безопасно и может свободно выражать свои мысли, эмоции, желания.

В развитии коммуникативных навыков используем ролевые игры, театрализованные представления и командные игры, чтобы дети учились сотрудничать, делиться, сопереживать, оказывать поддержку. В формировании умения разрешать конфликты важно показать детям, как это можно сделать мирным путем. В этом помогает моделирование различных социальных ситуаций. Важно также научить детей распознавать и выражать свои эмоции, понимать чувства других. Это происходит через чтение книг, обсуждение жизненных ситуаций.

3. Поддержка семьи.

Семья играет важную роль в жизни ребенка, особенно когда речь идет о детях с особыми образовательными потребностями. Педагоги и специалисты оказывают поддержку родителям, помогают им справляться с трудностями и дают советы и конкретные рекомендации по воспитанию и развитию ребенка.

Родители играют ключевую роль в развитии ребенка с ОВЗ. Их активное участие может существенно повлиять на успешность образовательного процесса и общее развитие ребенка.

Основные аспекты этой роли:

- поддержка интереса ребенка к обучению и развитию;
- создание дома условий, способствующих успешному освоению программы ДОУ;
- следование рекомендациям педагогов и специалистов;
- участие в жизни детского сада, активное взаимодействие с педагогами и другими родителями.

В нашем детском саду существуют следующие формы взаимодействия педагогов и родителей:

1. Консультации и беседы.

Проводятся педагогом-психологом, учителем-логопедом или другими специалистами ДОУ. В ходе таких встреч обсуждаются конкретные вопросы, касающиеся развития и поведения ребенка, предлагаются рекомендации по работе с ним. Регулярные встречи позволяют обсудить успехи и трудности ребенка, а также разработать план дальнейших действий.

2. Семинары и тренинги.

Организуются для повышения уровня знаний родителей о различных аспектах воспитания и образования детей с ОВЗ.

3. Участие в мероприятиях ДОУ.

Родители участвуют в мероприятиях ДОУ, таких как праздники, выставки, спортивные соревнования, мастер-классы, открытые занятия, конкурсы, тематические вечера, чтобы поддерживать интерес ребенка к занятиям и развивать его социальные навыки.

4. Домашние задания.

Педагоги дают рекомендации по выполнению домашних заданий, которые родители могут выполнять вместе с ребенком, помогая ему закреплять полученные знания и умения.

5. Дни открытых дверей.

Эти мероприятия позволяют родителям увидеть, как происходит образовательный процесс, ознакомиться с методиками работы педагогов и вовлечься в деятельность группы.

6. Сайт ДОУ.

Родители получают актуальную информацию о занятиях, расписаниях, мероприятиях, работниках учреждения, а также оставляют обратную связь.

7. Родительские уголки и информационные стенды.

Включают в себя различные материалы, такие как брошюры, листовки, статьи, советы, памятки, консультации и рекомендации от специалистов.

8. Участие родителей в создании развивающей среды.

Родители помогают в приобретении необходимых материалов, игрушек, дидактических пособий и других предметов, которые соответствуют интересам их ребенка. Некоторые родители оказывают помощь в ремонте помещений, озеленении территории, установке игрового оборудования и других работах, направленных на улучшение условий пребывания детей в ДОУ.

9. Семейные проекты.

Воспитатели и специалисты предлагают родителям выполнять со-

вместные с детьми творческие или исследовательские проекты, которые развивают детскую инициативу, творчество и интерес к той или иной теме.

Обратная связь от родителей имеет ключевое значение в образовательном процессе детей с ОВЗ. Она включает:

1. Оценку эффективности применяемых методов.

Родители могут поделиться своим мнением о том, насколько успешно применяются те или иные методики, и предложить альтернативные варианты.

2. Сообщение о состоянии ребёнка дома.

Информация о поведении и самочувствии ребёнка вне сада помогает педагогам лучше понимать его состояние и корректировать подход к обучению.

3. Предоставление информации о личных интересах и предпочтениях ребёнка. Эти данные важны для разработки индивидуальных программ.

4. Выражение благодарности и конструктивной критики.

Положительная оценка работы педагогов стимулирует их к дальнейшему совершенствованию. Совместная работа педагогов и родителей детей с особыми образовательными потребностями требует особого внимания и ответственности. Обратная связь от родителей детей с ограниченными возможностями здоровья играет ключевую роль в создании эффективной системы поддержки и развития их детей. Она помогает педагогам и специалистам лучше понимать потребности и интересы каждого ребенка, а также помогает им оценить эффективность своей работы, выявить сильные стороны и области для улучшения деятельности, а также укрепить доверие и сотрудничество с семьями.

Список использованных источников и литературы

1. Бочарова, Н. И. Организация работы с семьей в дошкольных образовательных учреждениях / Н. И. Бочарова. – Москва : Владос, 2001.
2. Журавлёва, И. В. Эффективность взаимодействия педагогов и родителей в образовательном процессе / И. В. Журавлёва. – Москва : Московский государственный университет, 2009.
3. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – Москва : Педагогическое общество России, 2002.
4. Микляева, Ю. В. Работа с родителями в детском саду / Ю. В. Микляева.– Москва : Сфера, 2011.
5. Овчинникова, Т. С. Личность ребёнка с ограниченными возможно-

стями здоровья / Т. С. Овчинникова. – Москва : ВЛАДОС, 2007.
6. 6. Полякова, М. Н. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития / М. Н. Полякова. – Москва : Школьная пресса, 2008.
7. Попова, Р. И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду / Р. И. Попова. – Москва : Инфра-М, 2012.
8. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика / Е. А. Стребелева. – Москва : Академия, 2002.
9. Ткачева, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья» – Москва : Академия, 2010.
10. Федоренко, Л. Г. Семейное воспитание детей с особыми потребностями / Л. Г. Федоренко. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2013.

О трудностях построения доверительных отношений с детьми и подростками в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья

Минина Ольга Ивановна,
педагог-психолог, учитель-дефектолог,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья г. Советска,
г. Советск, Кировской области,
e-mail: olga-iw-minina@yandex.ru

Быть родителем – это счастье? Наверное, многие могут легко ответить на этот вопрос. А быть родителем особого ребенка – это тоже счастье? И ответ на этот вопрос может иметь за собой много философских рассуждений.

Современные условия жизни являются источником большого количества стрессовых факторов, оказывающих влияние на физическое и психическое благополучие детей. В наше время требования мира настолько велики, что ребенку жизненно необходимы эффективные навы-

ки адаптации и умение сохранять свои силы, внутренние ресурсы даже в самых сложных ситуациях.

Эти умения особенно необходимы детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые в первую очередь закладываются в семье, поскольку именно в семье ребенок познаёт социальные нормы, стиль жизни, знакомится с трудовыми навыками, учится уважать труд родителей, понимать, что такое добро, зло, любовь, дружба, верность. Семья выполняет и образовательную функцию, связанную с образованием детей и также продолжением образования родителей.

Семья, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ, имеет те же особенности, что и обычная среднестатистическая семья [1, 2].

Семья рассматривается по **характеру взаимоотношений** – идеальная, средняя, негативная или скандально-раздражительная; по **типу** – гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная; по **роли ребенка в семье** – «кумир», «золушка», «ужасный ребенок», «мамино (бабушкино) сокровище», «болезненный ребенок».

И одновременно эта семья переживает моменты, которых нет в большинстве семей, связанных с пониманием и принятием или не принятием проблемы «особого» ребенка [3]. Семья, которая понимает и принимает проблему, связанную со статусом ребенка с ОВЗ, ищет помощь и принимает ее, максимально конструктивно решает возникающие проблемы. Семья, которая не принимает проблему, закрывается, не может справиться с навалившимися на нее проблемами.

В семьях, где не понимают проблему, но принимают и любят ребенка с ОВЗ, действуют интуитивно, помогая социализации детей, развивая его как могут. Особенно сложная ситуация возникает в семьях, в которых не понимают и не принимают проблему ребенка с ОВЗ.

Поэтому все это необходимо учитывать в современных реалиях жизни [4]. Среди современных детей исчезает деление – уже нет «середнячков». Дети всё чаще делятся на успевающих и неуспевающих, на усваивающих и не усваивающих программу обучения. Исчезло естественное детское «дворовое» сообщество: дети теперь реже свободно играют и общаются со сверстниками. Игровая культура детства как основное условие развития личности ребёнка искажена. Духовно-нравственное воспитание становится ключевой проблемой общества, о которой говорят специалисты.

Основные трудности, с которыми сталкиваются современные родители:

- соответствие развития ребёнка определенным стандартам;
- поведение детей и затруднения в выборе наказания;

- отсутствие друзей у ребенка, низкое развитие навыков общения;
- отсутствие взаимопонимания в семье;
- организация свободного времени.

Особые проблемы в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, вызваны не только проблемами в образовании, но и материальными затруднениями, отсутствием необходимого объема помощи от государства и личной деформацией родителей.

Многие из родителей находятся в состоянии длительного стресса, отмечается отказ от понимания проблем в развитии ребенка, их частичное или полное отрицание, трудности приятия личности ребёнка с ОВЗ, страх ответственности, гиперболизация проблем ребёнка или вера в чудо. Поэтому специалисты в этой связи отмечают частое нарушение взаимоотношений в семье, неконструктивные формы взаимоотношения с ребенком.

Для построения доверительных отношений с детьми и подростками в семьях необходимо специалистам службы сопровождения (медицинским работникам, психологам, социальным педагогам, дефектологам), работающим в детских садах, школах, ориентироваться на потребности, запросы родителей, особенности семейного воспитания, особенности ребенка, терпеливо приобщать взрослых к делам школы и класса. Характер взаимоотношений с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, должен быть сугубо дифференцированным.

Отметим барьеры, возникающие при взаимодействии специалистов с семьями:

- организационные факторы – общая загруженность;
- психологические факторы – установки, с которыми родители и педагоги взаимодействуют друг с другом;
- методические факторы – устойчиво сложившиеся методы и приемы взаимодействия с родителями.

Неэффективные приемы взаимодействия с родителями:

- педагог занимает позицию «сверху», дистанцируется от ситуации, подчеркивает, что проблема его не касается: «Ваш ребенок не умеет себя вести», педагог формулирует свое мнение оценивающе и осуждающе: «Вы с ним слишком мягки» и т.п.

Эффективные приёмы:

- формулировка общих целей;
- использование позиции «МЫ»;
- постановка родителя в позицию «эксперта»;
- выделение сильных сторон ребенка;

- избегание осуждения и критики, особенно если родители сами готовы анализировать и менять свое поведение;

- описание проблемы ребенка через поведение, без обобщений.

В воспитании ребенка с ОВЗ, в работе с семьей важно продумывать не только каждое мероприятие и занятие, но и учитывать рекомендации, чтобы родители выполняли их осознанно и правильно. Целесообразность рекомендаций должна быть очевидна и понятна для родителя; важно предлагать некое пошаговое руководство к действию. Необходимо, чтобы родитель принимал те идеи и смыслы, которые несут в себе рекомендации.

Критерии эффективной рекомендации:

- формулируется в утвердительной форме, в терминах поведения;

- должна быть конкретна и реалистична, чтобы родитель был в состоянии ее выполнить.

Таким образом, результаты успешной работы с семьей будут выражаться в нормализации эмоционального состояния ребенка, устойчивости психоэмоционального состояния родителей и создания в семье коррекционно-развивающей среды. И специалистам сопровождения, и родителям, воспитывающим ребенка с ОВЗ, слова Януша Корчака: «Воспитание детей – это не милая забава, а задание, требующее тяжких переживаний, усилий, бессонных ночей и много мыслей…» – будут мудрым напутствием.

Список использованных источников и литературы

1. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева / Москва : Просвещение, 2008. – 239 с.
2. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 408 с.
3. Минина, О. И., Чезганова, Е. И. Взаимодействие образовательной организации КОГОБУ ШИ ОВЗ г. Советска и МООРДИ «Наши дети» г. Советска Кировской области / О. И. Минина, Е. И. Чезганова // Сборник по итогам межрегиональной научно-практической конференции «Комплексное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования». – Киров, 2023.
4. https : // ikp-rao.ru / wp-content/uploads /2023/02/SBORNIK-IV-KONF-SEMYa_2022.pdf

Консультирование семей, детей с ОВЗ, с инвалидностью: информирование, поддержка, расширение компетенций в сопровождении развития ребенка

Пенкина Юлия Александровна,
доцент кафедры инклюзивного образования, кандидат биологических наук, Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Кировской области», нейропсихолог, Центр поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, г. Киров, e-mail: penkinajulia.dd@gmail.com

Специфика консультирования семей, воспитывающих детей с особенностями развития, предъявляет большое количество требований к компетенциям специалистов разного профиля, осуществляющих данную деятельность.

Коммуникативная эффективность, психологическая устойчивость, владение современными стратегиями помощи при различных вариантах нарушений развития у ребенка, способность анализировать большой объем информации, сохранять и поддерживать высокий уровень включенности и эмпатии – это только часть тех навыков, которые требуются для качественного сопровождения семьи с особым ребенком в рамках консультативной помощи. Как следствие, всё это требует от специалистов постоянного профессионального роста и саморазвития.

В настоящее время актуальны и признаны эффективными следующие концепции и подходы к сопровождению семей с детьми с особенностями развития: семейно-ориентированный подход [5], концепция нормализации [2, 5], концепция посттравматического роста (ПТР) [6, 7] и резильентности [1, 2], компетентностный подход [5], партнерство и взаимодействие специалистов и родителей (клиент-центрированная позиция специалиста) [4, 5].

Семейно-ориентированный подход – систематический способ создания партнерства с семьями, при котором к семьям относятся с достоинством и уважением, чтят их ценности и выбор, обеспечивают поддержку, которая укрепляет и поддерживает их функционирование как семьи. Родители, имея необходимую поддержку и ресурсы, могут содействовать обучению и развитию своих детей [5].

Концепция нормализации – поиск стратегий организации семейной жизни и способов, с помощью которых члены семьи адаптируются к внешнему миру [2, 5].

ПТР – процесс позитивных изменений, которые возникают в результате жизненного кризиса. Но возникают они не просто так, а благодаря активной, осознанной позиции человека, который подвергся влиянию стрессовой ситуации [7]. Любой стресс приводит к личностной трансформации. То, какими в итоге будут изменения – позитивными или негативными – зависит от того, как человек взаимодействует с новым опытом. Концепция ПТР – позитивный взгляд на совладание человека со стрессом. В концепции ПТР горевание приводит к более высокому уровню устойчивости (резильентности) [1, 2].

Концепция резильентности пришла в психологию во второй половине XX века и означает способность человека преодолевать жизненные трудности и добиваться успеха вопреки неблагоприятным условиям. Так, опираясь на данные зарубежных и российских исследований концепции ПТР [1, 6, 7], возможность изучения резильетности у семей, воспитывающих ребенка с особенностями развития, открывает новые перспективы для понимания их ресурсов, способов совладания с тяжелыми жизненными ситуациями и, как следствие, открывает создание новых, более эффективных стратегий работы с данной категорией людей [1].

Компетентностный подход складывается из знаний (информированность), умений и навыков, а также установок (отношение к ситуации). Компетентность проявляется в эффективности деятельности, чувстве благополучия в широком круге ситуаций, повышении собственной уверенности, вовлеченности в процесс.

Партнерство и взаимодействие специалистов и родителей (клиент-центрированная позиция специалиста) – при этом в сердцевине процесса находятся знания, умения и ценности клиентов, что предполагает наличие у специалиста умения вставать на чужую точку зрения (точку зрения семьи). Специалист не нейтрален, он признает свои особенности, знания, ценности, в том числе власть, готов обсудить эти темы с родителями и использовать их в качестве опор в работе [5].

Ориентированность специалистов на данные концепции и подходы позволяет формировать и поддерживать позитивный взгляд на особое родительство: создавать среду, в которой родители могут восполнять свои ресурсы, постепенно наращивать свой потенциал, приобретать знания, формировать навыки, необходимые им для помощи себе и своему ребенку.

В данной статье представлен опыт консультирования семей специалистами центра поддержки семей с детьми с особенностями развития Региональной общественной организации родителей детей-инвалидов «Дорогою добра» Кировской области.

РООРДИ «Дорогою добра» в 2011 создали родители детей с инвалидностью, чтобы поддерживать семьи в кризисные периоды, начиная с момента сообщения диагноза и на протяжении всей жизни. Более 14 лет организация осуществляет системную поддержку семей, воспитывающих детей с инвалидностью, и работает по следующим направлениям: профилактика социального сиротства детей с особенностями развития; психолого-педагогическая помощь семьям с детьми с особенностями развития; организация дневной занятости и сопровождаемого проживания молодым взрослым с особенностями развития; регулярная волонтерская работа с детьми и взрослыми с тяжелыми множественными нарушениями в интернатах; семинары и стажировки для специалистов сферы особого детства; просветительская работа, направленная на информирование общества о людях с особенностями развития.

Цель всех проектов РООРДИ «Дорогою добра» – качественно улучшить жизнь семей, где растут дети с особенностями развития. Такие проекты основаны на практиках с доказанной эффективностью и утверждают ценность каждого вне зависимости от диагноза.

Центр «Дорогою добра» регулярно посещают более 350 детей. Одним из постоянно осуществляемых вариантов поддержки семей является консультирование.

Семьям предоставляется возможность получения психолого-педагогического консультирования по вопросам:

- психологической и информационной поддержки членов семьи при сообщении диагноза ребенка;
- определения маршрута для семьи, воспитывающей ребенка с особенностями развития;
- психолого-педагогических рекомендаций для организации занятий дома и с внешними специалистами;
- получения услуг в центре «Дорогою добра»;
- проведения экспериментально-психологического исследования с целью определения особенностей развития ребенка и подростка;
- оказания психологической поддержки родителям и другим членам семьи.

Согласно годовому отчету за 2023 год специалистами центра

было проведено более 1000 консультаций для родителей. Большая часть консультирующих специалистов не имеет психологического образования, но в своей работе ежедневно сталкивается с ситуациями, в которых важно не только информировать, обучать и создавать условия для повышения компетенции родителей, но и обладать навыками, позволяющими поддержать членов семьи ребенка, которые пришли на прием. На каждом этапе – от подготовки до резюмирования и постконсультационного сопровождения семьи – важно удерживать в фокусе внимания эмоциональное состояние членов семьи, сверяться с их запросом, тревогами и ожиданиями, которые озвучивают родители, сохраняя при этом включенность, уважение и эмпатию.

Консультативная помощь может быть оказана как семьям – членам организации (внутренние консультации), так и семьям, которые обращаются впервые (внешние консультации).

Регламент проведения консультаций включает следующие этапы.

1) Подготовка к консультации.

- Определение профиля консультирующих специалистов.

Семьи записываются на консультацию по телефону или очно у администратора центра (данные заносятся в электронный бланк «Очередь на консультации»). Далее, в зависимости от возраста ребенка, информация о запросе попадает к кураторам программ ранней помощи, адаптации дошкольников, социализации школьников, обучения и социальной занятости детей и подростков, трудоустройства людей с особенностями развития. Куратор определяет ответственного за проведение консультации специалиста, который осуществляет дальнейшую деятельность.

- Вводная беседа-знакомство с родителями по телефону (детализация запроса).

Специалист знакомится с первичной информацией о семье и её запросе, созванивается с семьей, уточняет запрос, согласует время, форму консультации (очно, онлайн), необходимость присутствия участников консультации (ребенок-родитель, только родитель, ребенок-родитель-педагог внешней организации), сообщает информацию о документах, которые необходимо заполнить до консультации.

- Обработка первичных документов, необходимых для проведения консультации.

Обычно до начала консультации родителям высылается вводная анкета (сбор первичной информации о семье: ФИО, контакты, запрос, диагноз), скрининговые опросники (в зависимости от запроса, диагно-

за и возраста), бланк сбора анамнестических данных. Возможность познакомиться с первичной информацией до консультации позволяет повысить качество оказываемой услуги, оставляет больше времени для взаимодействия с родителем и ребенком, дает возможность не терять с ними контакт во время консультации.

- Определение профиля и состава консультирующих специалистов.

После обработки первичных документов и беседы с родителями по телефону уточняется профиль консультантов. При консультировании семей в центре отдается приоритет коллегиальным консультациям, когда с семьей встречаются два специалиста. Это позволяет в ходе консультации поддерживать контакт с ребенком и родителем, своевременно вносить данные в протокол консультации.

Поддержка родителей на этапе подготовки к консультации.

Уже в этот период важно проявлять чуткость и такт по отношению к тревогам и переживаниям родителей. Администратор, принимая запрос, учитывает состояние родителя, сообщает кураторам о случаях, когда необходимо оказание экстренной психологической помощи. Регламент консультирования определяет, что в этом случае специалист должен перезвонить семье в течение 24 часов с момента регистрации запроса. Первичная беседа по телефону, хотя и не дает полного представления о ситуации, в том числе о состоянии родителя, но позволяет качественнее подготовиться к консультации и родителям, и специалистам. У родителей появляется возможность до очной встречи задать волнующие их вопросы, что может в определенной степени стабилизировать их состояние.

2) Проведение консультации.

- Знакомство и установление контакта.

В центре семью встречает администратор и консультирующий специалист, после заполнения согласия на обработку персональных данных консультант приглашает семью на консультацию. Кабинет подбирается с учетом тех задач, которые запланированы, возраста ребенка и количества участников. Во время знакомства специалисты сообщают краткую информацию о себе (ФИО, профиль деятельности) и о центре. Один из специалистов в большей степени взаимодействует с ребенком, второй – с родителем, а также отвечает за заполнение протокола. Важно позаботиться о комфорте взрослых и ребенка, дать выбор где разместиться (на полу, на стуле, за столом). Часто, если на консультации присутствуют оба родителя или другие родственники, один

из них может брать на себя ведущую роль, другой больше наблюдать.

Консультантам важно держать в поле внимания всех участников (детей, родителей, других родственников), находиться с ними в контакте, но не настаивать на нем, если один из участников более закрыт или тревожен. Важно дать возможность как ребенку, так и его родителям, адаптироваться в новом месте, почувствовать себя в безопасности. Важно сохранять доброжелательность и ровный эмоциональный фон вне зависимости от состояния родителей и ребенка. Если ребенок сильно тревожится, плачет – увеличить дистанцию с ним, не настаивать на контакте, не задавать много вопросов родителям, дать им возможность успокоить ребенка.

- Вторичное уточнение запроса. Обычно после знакомства консультант предлагает родителям еще раз озвучить свой запрос на консультацию. В качестве уточняющих вопросов можно использовать следующие формулировки: «Что привело вас к нам?», «Что сейчас тревожит в поведении, развитии ребенка больше всего?», «Что вы ожидаете от сегодняшней нашей встречи?»

Важно еще раз уточнить запрос, так как, даже если с момента записи на консультацию прошло немного времени, состояние родителей, их запрос, тревоги, внешние обстоятельства могут поменяться. Кроме того, в ситуации выраженных нарушений в развития ребенка, когда количество стоящих перед специалистами и родителями задач будет большим, именно запрос родителей будет определяющим вектором в формировании индивидуальной программы сопровождения.

- Основная часть.

Содержание основной части консультации будет связано с запросом и теми задачами, которые были сформулированы на его основании. Чаще всего в центр «Дорогою добра» обращаются родители детей, у которых недавно были выявлены проблемы в развитии, поставлен диагноз, или родители формулируют свои тревоги более размыто («мы видим, что с ребенком что-то не так»). В рамках статьи не рассматриваются особенности диагностики и конкретные абилитационные и реабилитационные стратегии, которые используются в центре «Дорогою добра». В зависимости от специфики и возраста ребенка консультация может быть проведена в форме первичного приема в технологии ранней помощи, по системе «Портаж», программы «9 шагов» и др.

В любом из случаев в ходе всей консультации важно сверяться с запросом и состоянием родителей. В ситуации, когда родители делятся своими чувствами и переживаниями в отношении развития ребенка,

консультирующие специалисты остаются в контакте, но стараются не высказывать собственных предположений о будущем ребенка, его вероятных диагнозах. Если консультант не имеет психологического образования, он может оказывать непрофессиональную психологическую помощь, оставаясь и действуя в рамках своих компетенций. Если семья в ходе консультации предъявляет активный запрос на психологическую помощь, этот запрос включается в резюме и передается соответствующим специалистам центра или внешних организаций.

На протяжении всей консультации ведется протокол, где фиксируется запрос и жалобы родителей, совместно сформулированная цель консультации, особенности поведения и взаимодействия ребенка, договоренности и рекомендации, о которых шла речь. В протокол заранее вносятся данные вводной анкеты, скрининговых опросников и анамнез.

Одним из очень важных аспектов во взаимодействии с родителями является использование личностной терминологии. В любом случае при общении с родителями специалисты затрагивают вопросы нарушений развития, симптомов и проявлений, которые наблюдаются в поведении ребенка, важно, какие формулировки специалист использует при этом. Необходимо избегать патологизации, то есть не объединять человека и его особенность, заболевание. Человек всегда стоит на первом месте. Если родители сами используют стигматизирующие формулировки по отношению к своему ребенку, специалист не критикует их и не делает на этом акцент, а просто продолжает использовать более гуманные термины. Примеры таких формулировок приведены в таблице 1.

Таблица 1.
Примерные ответы специалиста на фразы родителей

Фразы, которые могут использовать родители.	Ответ специалиста с использованием личностной терминологии.
У вас в центре в основном инвалиды занимаются?	Да, центр посещают в основном дети с инвалидностью.
По телефону мы говорили администратору, что наш ребенок даун.	По телефону вы сообщили, что у вашего малыша был диагностирован синдром Дауна.
Я слышала, что аутисты не любят общаться.	Действительно, детям с аутизмом сложно взаимодействовать с людьми.

Использование формулировок «аутист», «даун», «умственно отсталый» считается некорректным по отношению к детям с особенностями развития и их родителям.

Применение личностной терминологии не является попыткой смягчить, сгладить диагноз. Это проявление гуманного, уважительного отношения к людям с особенностями развития. Корректный язык помогает формировать позитивный образ человека. Любого человека. Если специалист использует личностную терминологию, это говорит об уровне его профессионализма и культуры, способствует повышению степени доверия к нему родителей, снижает их тревогу. И является важным вкладом в развитие привязанности между родителями и ребенком.

- Резюме встречи.

В завершении консультации специалист еще раз проговаривает запрос родителей, ключевую информацию о выявленных трудностях, возможных вариантах маршрутизации в центре и внешних организациях. Резюме встречи высылается родителям сразу после проведенной консультации.

3) Постконсультационное сопровождение.

- Рекомендации семье.

Если углубленная диагностика и дальнейшее сопровождение семьи в центре не планируются, то составляются подробные рекомендации, которые высылаются родителям. При необходимости семья может вновь обратиться с запросом на консультацию. В случае, когда ребенок включается в программы центра, назначается куратор семьи, которому передается вся информация с консультации и контакты родителей.

Обязанности куратора семьи: знакомит родителей с правилами посещения центра, поддерживает регулярные (не менее 1 раза в месяц) контакты с семьей, оказывает психологическую и информационную помощь – родители могут обращаться к куратору по всем вопросам, связанным с работой центра. В случае если вопросы не относятся к компетенции куратора, он перенаправляет запрос другим специалистам, администрации центра или формирует запрос на внутреннюю супервизию.

Список использованных источников и литературы

1. Авдеев, А. В. Исследование компонентов резильетности и жизнестойкости у родителей, воспитывающих детей с особенностями развития / Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 11: науч.-практ.сб. / А. В. Авдеев. – Москва : Теревинф, 2020. – 374 с.

2. Ваништендаль, С. Резильентность на практике. Касита – простой инструмент работы для решения сложной задачи. Международное Католическое Бюро Ребенка / С. Ваништендаль. – Париж – Женева, 2018.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 16.08.2024 № 1099 «Об утверждении примерных требований к организации и осуществлению ранней помощи детям и их семьям» http : // publication.pravo.gov.ru / document / 0001202408210023.
4. Рязанова, А. В. Семья с «особым» ребёнком : внутренние процессы и социальные отношения // Особое детство : шаг навстречу переменам / А. В. Рязанова. – Москва : Теревинф, 2006. – С. 22–40.
5. Селигман, М., Дарлинг, Р. Б. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития / М. Селигман, Р. Б.Д арлинг ; пер. Н.Л.Холмогорова. – Москва : Теревинф, 2018. – 368 с.
6. Сергиенко, А. И. Позитивная личностная трансформация и посттравматический рост у родителей детей особенностями психофизического развития // Дефектология. – 2018. – № 1. – С. 23–25.
7. Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. [Text] / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun //Journal of Traumatic Stress. – 1996. – № 9. – P.455–471.

Развитие трудовых навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в совместной деятельности ребенка, семьи и педагогов

Рыболовлева Елена Васильевна,
учитель,
Кировское областное государственное
общеобразовательное бюджетное учреждение
«Школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья № 13 г. Кирова»,
г. Киров,
e-mail: rybolovleva7676@mail.ru

Развитие трудовых навыков – это важный аспект общего развития ребенка, который способствует формированию ответственности, само-

стоятельности и умению работать в команде. Трудовые навыки – это не просто умения, необходимые для выполнения конкретных задач. Они помогают детям стать уверенными в себе, освоить практические навыки, которые будут полезны в будущем, и сформировать положительное отношение к труду.

Для успешного формирования трудовых навыков у школьников необходима комплексная работа, включающая взаимодействие семьи и образовательных учреждений. Родители как законные представители часто играют ключевую роль в выборе трудового профиля для своих детей. Однако их оценки возможностей ребенка не всегда соответствуют действительности.

Совместная трудовая деятельность родителей и детей может стать эффективным инструментом для правильного подбора трудового профиля, учитывающего реальные способности и интересы ребенка, а также перспективы его профессионального развития. Создание доверительной атмосферы, в которой дети чувствуют поддержку и уверенность, является важным условием для успешной интеграции взрослых в процесс формирования трудовых навыков. Объединение усилий родителей и педагогов способствует созданию благоприятных условий для развития у детей трудовых компетенций, что в дальнейшем повышает их шансы на успешное трудоустройство и профессиональное самоопределение.

Рассмотрим, как совместная деятельность способствует формированию трудовых навыков.

Трудовые навыки включают в себя умения, необходимые для выполнения различных задач; способствуют развитию самостоятельности и уверенности в себе, освоению практических навыков, которые пригодятся в будущем; формируют положительное отношение к труду.

Для успешного развития трудовых навыков нужна сила воли, умение преодолевать трудности, проявлять активность во всех делах. Это не только способствует развитию практических умений, но и формирует у детей такие важные качества, как настойчивость, целеустремленность и ответственность.

Таким образом, совместные усилия семьи и педагогов могут значительно повлиять на формирование трудовых навыков у детей и создадут условия, в которых каждый ребенок сможет раскрыть свой потенциал и стать успешным в будущем.

Семья – это не просто первый, но и самый важный институт, где ребенок учится трудовым навыкам. Именно здесь под руководством

родителей формируется его отношение к труду, закладываются основы дисциплины, ответственности и уважения к результатам своего труда. Пример родителей играет ключевую роль в развитии трудового воспитания, так как дети неосознанно копируют поведение взрослых и стремятся быть похожими на них.

Основные задачи при организации совместной трудовой деятельности:

- Усилить влияние на жизнь ребенка собственным примером и получить поддержку в освоении новых навыков. Родители должны не только демонстрировать трудолюбие, но и активно вовлекать ребенка в процесс, помогая ему осваивать новые умения и преодолевать трудности. Это создает прочную основу для формирования самостоятельности и уверенности в своих силах.

- Организовать досуговую деятельность, которая включает в себя элементы труда. Совместное времяпровождение, связанное с выполнением полезных дел, укрепляет семейные связи и делает досуг более осмысленным и продуктивным.

- Выявить интересы, склонности, способности и возможности ребенка. Понимание того, что ему нравится и в чем он может проявить себя, помогает направить его усилия в наиболее подходящее русло, что способствует гармоничному развитию личности.

- Создать условия для индивидуального развития в избранной сфере. Предоставление ребенку возможностей для самореализации в том, что ему интересно, помогает раскрыть его потенциал и способствует формированию уверенности в себе.

- Развивать опыт творческой деятельности и творческих способностей. Творческий подход к труду позволяет ребенку находить нестандартные решения, развивает воображение и помогает раскрыть его креативный потенциал.

- Развивать опыт неформального общения, взаимодействия и сотрудничества. Совместная работа учит ребенка эффективно общаться, находить компромиссы и работать в команде, что является важным навыком для будущей взрослой жизни.

Педагоги играют важную роль в формировании трудовых навыков у детей, так как организуют совместную деятельность, направленную на развитие практических навыков и умений. Специалисты внедряют в свою деятельность проекты, которые требуют командной работы и распределения ролей, что способствует развитию коммуникативных и социальных навыков. Именно педагоги создают условия для самостоя-

тельной деятельности детей, стимулируя инициативу и ответственность. Таким образом, они закладывают основу для успешной адаптации детей в будущей профессиональной и социальной среде.

Также важную роль в развитии трудовых навыков играет совместная деятельность семьи и педагогов, которая может организовываться по различным направлениям:

- Организация мероприятий «Семейные дни труда», где дети могут работать вместе с родителями и педагогами (работа на пришкольном участке, участие в экологических акциях, помощь школе в приборке помещений).

- Волонтерские акции, где дети могут применять свои навыки на практике (посещение и помощь приютам бездомных животных, участие в благотворительных акциях в поддержку специальной военной операции).

- Проведение мастер-классов, где дети и родители обучаются различным ремеслам.

В своей работе мы используем все направления совместной трудовой деятельности. Наши обучающиеся вместе с родителями принимают участие в «Семейных днях труда», субботниках. Совместными усилиями родителей, детей и педагогов ежегодно приводится в порядок пришкольная территория. Наши родители принимают активное участие в оформлении клумб и цветников. Совместно с детьми проводятся уборки в классах, спортивных залах.

Все вместе мы посещаем приюты животных, где оказываем посильную помощь волонтерам по уходу за животными. Совместно с родителями в этом году шили лежанки для животных, собирали корм для приютов.

Организовываем сбор гуманитарной помощи в условиях проведения специальной военной операции. Родители с детьми принимали участие в плетении сетей, шили марлевые повязки и белье для госпиталей, принимали активное участие в сборе гуманитарной помощи. Такие акции проводятся регулярно.

Представим опыт работы по организации мастер-классов для детей и родителей по различной тематике. Мастер-классы – это самая распространенная форма организации совместного досуга и трудовой деятельности.

Наша цель – не просто учить детей и родителей ремеслу, а выявлять и развивать их склонности. Для этого педагог подбирает темы работ, исходя из интересов и возможностей детей и родителей. На мастер-классах применяются разнообразные техники и материалы, с помощью ко-

торых предоставляется свобода выбора участникам. В данном случае учитель выступает не только как педагог, но и как помощник, создавая условия для экспериментов и инноваций.

В нашей школе проводятся тематические мастер-классы (новогодний декор, пасхальный декор). В текущем учебном году были организованы занятия по изготовлению новогоднего гнома и подсвечника.

Традицией нашей школы стало проведение мастер-классов для мам и детей к Дню матери. В совместном творчестве мы изготавливаем различные текстильные броши, брелоки, косметички. Родители активно участвуют в этом процессе, становясь соавторами и вдохновителями. Итогом наших теплых встреч является всегда досуг с детьми, освоение новых навыков, знакомство с различными видами рукоделия. Дети с большим интересом принимают участие в мастер-классах. Важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Поэтому педагог находится в творческом поиске, экспериментирует и включает в работу новые элементы, что позволяет поддерживать интерес детей к творчеству и создавать уникальные изделия.

Таким образом, развитие трудовых навыков у детей в совместной деятельности семьи и педагогов – важный процесс, который требует активного участия всех сторон учебно-воспитательной работы. Трудовые навыки играют ключевую роль в развитии личности ребенка, помогают ему не только в учебе и будущей профессиональной деятельности, но и формируют важные жизненные установки. Совместная работа семьи и педагогов в этом направлении позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, а также создавать благоприятную атмосферу для его развития.

Только через совместные усилия мы можем добиться того, чтобы дети понимали важность труда, умели планировать свое время и достигать поставленных целей. Воспитание трудолюбия и ответственности – это долгий и кропотливый процесс, требующий терпения и внимания. Но именно благодаря такому подходу мы можем вырастить поколение, готовое к самостоятельной жизни и способное преодолевать любые трудности. Успешное взаимодействие семьи и педагогов возможно лишь в том случае, если школа знакома с воспитательными возможностями семьи ребенка, а семья имеет представление об учреждении, которому доверяет воспитание ребенка. Знание воспитательных возможностей позволяет не только оказывать друг другу необходимую поддержку в развитии ребенка, но и привлекать имеющиеся педагогические ресурсы для решения общих задач.

Для заметок

Научное издание

Современная дефектология: традиции и инновации

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием
(Киров, 22 апреля 2025 года)

Сборник материалов

Подписано в печать 21.04.2025
Формат 60х84 1/16
Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 34.18
Тираж 30 экз
Заказ 342/2025

КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»
610046, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2
Тел. 8 (8332) 25-54-42 (доб. 302)

Отпечатано в ООО «Полиграфовна»
610037, г. Киров, ул. Пархоменко, д. 9 помещение 1001
Тел. 8 (8332) 66-15-16, 66-15-15, 44-95-81