Министерство образования Чувашской Республики

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики

Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Министерства образования Чувашской Республики

«Образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы», посвященная 100-летию Министерства образования Чувашской Республики

Сборник материалов республиканской научно-практической конференции

г. Чебоксары, 2026 г.

УДК 373.5
ББК 376
С 23

Рецензенты:
Варламова М.Е., кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
Дмитриева Л.А., доцент кафедры методики преподавания учебных предметов и предметных областей БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Региональная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: педагогические практики, опыт и перспективы»: материалы Региональной научно-практической конференции (г. Чебоксары, февраль 2026 г.,). Сост. С. Г. Краснова, Е. П. Иванова, Г. Х. Самсонова. – Чебоксары: БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии», 2026. – … с.

В сборнике представлены материалы участников **Региональной научно-практической конференции «Образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы», посвященная 100-летию Министерства образования Чувашской Республики.**

УДК 373.5
ВВК 376
С 23

© БОУ «Центр образования и комплексного
сопровождения детей» Минобразования Чувашии

ПРЕДИСЛОВИЕ ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Настоящий сборник содержит материалы региональной научно-практической конференции «Образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы». Ежегодно увеличивается число педагогов, заинтересованных в распространении своего опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Основные направления обсуждений:

- теоретико-методологические проблемы и ресурсное обеспечение специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- современные подходы к комплексному психолого-медико-педагогическому сопровождению данной категории обучающихся в контексте деятельности образовательных организаций и семейного окружения;
- вопросы обеспечения преемственности этапов дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования обучающихся с ОВЗ в свете требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС);
- эффективные методики социализации обучающихся с ОВЗ в современных образовательных пространствах;
- актуальные проблемы организации ранней помощи детям с ОВЗ и способы их разрешения;
- использование информационных технологий и сетевых ресурсов в практике специального и инклюзивного образования.

Поднятые вопросы еще раз свидетельствуют о ключевой роли ребёнка с особыми образовательными потребностями в процессе инклюзии, подчёркивая необходимость дифференцированного подхода к каждому. Данный принцип положен в основу представленных публикаций, раскрывающих особенности профессиональной деятельности педагогов и специалистов в области инклюзивного образования.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Г. Явнова
Н.Н. Васильева
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
nn_vasilyeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов. Представлен опыт Чувашской Республики в реализации организационно-методических аспектов совершенствования профессиональной компетентности педагогов в сфере инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная компетентность педагога, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Формирование единого образовательного пространства в Российской Федерации и развитие инклюзивных процессов в системе образования вывело на новый уровень задачи совершенствования подготовки педагогических кадров и непрерывного повышения их профессионального мастерства.

Национальные цели развития Российской Федерации, поставленные Президентом [7], государственная образовательная политика, трансформация методологических и психолого-педагогических аспектов современного этапа развития образования выступают ориентирами при построении целостной системы непрерывного педагогического образования, единого научно-методического пространства сопровождения педагогических работников.

Исследователями подчеркивается, что профессиональная компетентность педагогов и механизмы ее совершенствования выступают ключевым ресурсом развития и обновления отечественного образования. В области современного профессионального педагогического образования важное значение придается консолидации научно-профессиональных ресурсов, междисциплинарной интеграции, повышению качества дополнительных профессиональных программ, развитию региональных образовательных сетей дополнительного профессионального педагогического образования, многовариантности форм и содержания профессиональной переподготовки и повышения квалификации [3], [5] и др. Профессиональная деятельность педагогов в области инклюзивного образования, их компетентность в вопросах определения образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, создания специальных образовательных условий и организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, инвалидов (детей-инвалидов) является

одним из показателей эвалюации эффективности инклюзивных процессов в образовании [1].

Под профессиональной компетентностью педагогов в области инклюзивного образования мы понимаем интегральную совокупность профессионально-личностных качеств, знаний психофизиологических закономерностей развития детей с ОВЗ и их образовательных потребностей, основ коррекционно-педагогической работы, методических умений и навыков, проявляющихся в способности решать разнообразные профессиональные задачи [2].

В контексте обозначенных методологических акцентов трансформации современного профессионально-педагогического образования в Чувашском республиканском институте образования (ЧРИО) при поддержке Министерства образования Чувашской Республики реализуются разнообразные мероприятия, направленные на профессиональное развитие педагогов и их включение в непрерывный процесс личностно значимого педагогического опыта.

Традиционной формой повышения квалификации выступают дополнительные профессиональные программы. Современные возможности цифровизации, являющиеся одним из ключевых критериев организационно-содержательного устройства образовательного пространства [4], позволяют реализовывать программы в дистанционном режиме. Вместе с тем, формат реализуемых в ЧРИО программ, предполагает проведение очных практических занятий и мастер-классов на базе института и образовательных организаций. Сотрудничество ЧРИО с педагогическим вузом и образовательными организациями региона обеспечивает усиление связей с системой базового педагогического образования и инновационной педагогической практикой, формирование на основе сетевого партнерства профессиональной среды, эффективное использование ресурсов, интеграцию научных достижений и передовых образовательных технологий. Трансляция позитивного инновационного опыта и анализ успешных инклюзивных практик позволяют педагогам увидеть ресурсный опыт эффективной работы в междисциплинарной команде специалистов, механизмы реализации права на образование лиц с ОВЗ, мотивируют педагогов на освоение компетенций нового типа.

В.В. Рубцов и С.В. Алехина подчеркивают, что важную стратегическую роль в формировании единого образовательного пространства выполняют профессиональные педагогические сообщества [6]. В Чувашской Республике функционируют республиканские клубы педагогических работников, среди которых следует выделить «Три в кубе» и «СТЭП». Клубы объединяют творческих, увлеченных своей профессией педагогов, победителей, лауреатов и участников конкурсов профессионального мастерства, в том числе педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Деятельность клубов направлена на расширение профессионального педагогического общения, диссеминацию успешного педагогического опыта, информационную, методическую, консультативную поддержку педагогов республики.

Ежегодно для педагогических работников образовательных организаций региона, реализующих адаптированные образовательные программы, проводится республиканский конкурс «Лучший педагог образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья». Цель конкурса – выявление талантливых, творчески работающих педагогов, их поддержка и поощрение, обобщение и распространение передового опыта в области комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ, инвалидов (детей-инвалидов).

В целях оптимизации процесса модернизации сферы дополнительного профессионального педагогического образования ЧРИО организует семинары, форумы, круглые столы, научно-практические конференции, мастер-классы, фестивали и др. В процессе межпрофессионального взаимодействия обсуждаются инновационные педагогические инициативы в области инклюзивного образования, новые технологии в профессиональной сфере и механизмы их реализации, вопросы формирования востребованных компетенций для работы в условиях новых и нетрадиционных педагогических систем, приемы развития личностных ресурсов. Данные мероприятия способствуют достижению нового качества дополнительного профессионального педагогического образования для реализации инклюзивных образовательных практик.

Таким образом, задачи непрерывной профессионализации педагога в условиях динамичных трансформационных процессов предъявляют высокие требования к выбору организационно-методических форм, направленных на совершенствование профессиональных компетенций как интегративного профессионально значимого образования в структуре педагогической деятельности, развитие личностной и профессиональной эффективности педагога.

Литература

1. Богданова Т.Г. Эволюция как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2020. – № 3. – С. 24–39.

2. Васильева Н. Н. Профессиональная компетентность педагога в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ: структурно-содержательные аспекты / Н. Н. Васильева, С. В. Феоктистова // Известия Российской академии образования. – 2022. – № 3 (59). – С. 57–61.

3. Жук А.И. Подготовка современного педагога к инклюзивному образованию: консолидация научнопрофессиональных ресурсов стран СНГ / А.И. Жук, В.В. Хитрюк // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 9. – С. 93–102.

4. Бельчицкий И.Д. Цифровая образовательная мастерская как функционально-содержательная модель современного образования / И.Д. Лельчицкий, А.П. Сильченко, С.Ю. Щербакова, Н.А. Баранова // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2021. – № 3(56). – С. 92–100.

5. Орешкина А.К. Научные основания развития дополнительного профессионального педагогического образования в условиях трансформационных процессов: концептуальный подход / А.К. Орешкина // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 1. – С. 8–17.

6. Рубцов В.В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития / В.В. Рубцов, С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. – № 5. – С. 4

7. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/73986 (дата обращения: 10.11.2025).

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Г. Краснова
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
krasnova20009@rambler.ru

Е.П. Иванова, Г.Х. Самсонова
БОУ «Чувашской Республики "Центр образования и комплексного сопровождения детей" Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые трудности и направления развития специального и инклюзивного образования, затронуты вопросы методического сопровождения, обсуждаются потенциальные пути решения возникших проблем, предпринимаемые меры для обеспечения доступности образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное образование, повышение квалификации педагогов, методическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Проблема специального и инклюзивного образования занимает одно из центральных мест в развитии системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Несмотря на прогресс в разработке нормативных документов и практик сопровождения обучающихся с особыми нуждами, современная система образования продолжает сталкиваться с серьезными проблемами в обеспечении доступности качественного образования таким категориям детей, в том числе и в Чувашской Республике. Развитие специального и инклюзивного образования регулируется

федеральными законами №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] и №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [2]. Важнейшими являются также положения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования обучающихся с ОВЗ, утвержденного приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. №1598 [3] и др. документы.

В исследованиях [6; 11] отмечается, что методическое сопровождение специального и инклюзивного образования остается одной из наиболее сложных областей. Успешность учебно-воспитательного процесса зависит от множества факторов, среди которых важны наличие индивидуального подхода, применение современных педагогических технологий и постоянное повышение профессиональной компетентности педагогов. Многие школы испытывают недостаток в специализированных программах и ресурсах, способствующих развитию креативности и мотивации обучающихся с ОВЗ.

В Чувашской Республике на уровнях общего образования в 2024-2025 учебном году обучение и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в общеобразовательных организациях осуществляли более 2057 педагогических работников и специалистов: 239 учителей-дефектологов (из них 48 - в дошкольных образовательных организациях), 612 учителей-логопедов (из них 318 - в дошкольных образовательных организациях), 729 педагогов-психологов (из них 157 - в дошкольных образовательных организациях), 409 социальных педагогов, 68 тьюторов и иных педагогических работников.

Реальная практика показывает существенные пробелы в правоприменительной практике, особенно в части требований к инфраструктуре образовательных организаций и уровню подготовки педагогов. Так, исследования показывают, что большинство школьных зданий не приспособлены для комфортного пребывания обучающихся с инвалидностью [6; 7; 9]. Педагоги зачастую испытывают дефицит компетенций, необходимых для эффективной работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями [10; 13]. Эти факторы препятствуют полноценному участию детей с ОВЗ в воспитательно-образовательном процессе, снижая качество предоставляемого образования и ограничивая возможности для личностного роста и профессионального самоопределения.

В целях обеспечения непрерывного профессионального роста педагогов и специалистов, занятых в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью В БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии проводят курсы повышения квалификации, обучающие мероприятия для руководящих, педагогических работников и административного персонала образовательных организаций, центров психолого-педагогической медицинской и социальной помощи, психолого-медико-педагогических комиссий.

Какие существуют основные проблемы в подготовке педагогов для работы с детьми с ОВЗ?

Подготовка педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) связана с несколькими ключевыми проблемами, которые оказывают значительное влияние на эффективность образовательного процесса

1. Недостаточность профильных знаний и компетенций. Педагоги часто сталкиваются с дефицитом практических навыков и понимания особенностей поведения, восприятия и обучения таких детей. Особенно остро эта проблема проявляется в учреждениях общего образования, где педагоги вынуждены совмещать работу с обычными учениками и теми, кому требуются специальные формы взаимодействия.

2. Отсутствие систематической психологической подготовки. Работа с детьми с ОВЗ требует высокого уровня эмоциональной устойчивости, эмпатии и терпимости. Практикующие педагоги нередко испытывают стрессовые нагрузки, обусловленные необходимостью постоянного реагирования на нестандартные ситуации и потребности особых учеников. Поэтому подготовка должна включать больше внимания вопросам психологии, управления конфликтами и саморегуляции педагогов.

3. Нехватка материально-технических ресурсов. Не все учебные заведения оснащены специальным оборудованием, которое помогает эффективно взаимодействовать с детьми с разными видами нарушений. Средства реабилитации, специализированные пособия и компьютерные программы значительно облегчают процесс обучения, однако доступность таких ресурсов остаётся не такой высокой.

4. Необходимость междисциплинарного взаимодействия. Подготовка специалиста для работы с детьми с ОВЗ должна предусматривать тесное взаимодействие с врачами, психологами, специалистами коррекционной медицины и дефектологами. Между тем, учебные заведения редко формируют систему комплексного обучения, позволяющую выпускникам стать настоящими командными игроками, готовыми ко взаимодействию с представителями смежных профессий.

5. Недостаточно разработан механизм непрерывного повышения квалификации. После завершения базового курса педагог получает лишь первичные знания, необходимые для начала практической деятельности. Дальнейшее профессиональное развитие должно происходить непрерывно и учитывать новые научные открытия, лучшие практики и инновационные методики. Реализовать такую схему сложно ввиду нехватки профессиональных сообществ, образовательных центров и стимулов для самостоятельного повышения квалификации.

6. Трудности в понимании и принятии целей инклюзивного образования. Одна из главных идей инклюзивного образования заключается в создании комфортных условий для совместного обучения обычных и особенных детей.

Некоторые преподаватели, педагоги испытывают сопротивление этому процессу, считая, что работа с такими детьми негативно скажется на успеваемости остальных обучающихся. Необходимо развивать понимание ценности инклюзии и формировать позитивное отношение к особым детским группам.

Таким образом, основные проблемы современного специального и инклюзивного образования связаны с двумя основными аспектами:

1. Недостаточно развитая инфраструктура общеобразовательных организаций, включая отсутствие пандусов, лифтов, специально оборудованных кабинетов и иных элементов физической доступности.

2. Низкий уровень готовности педагогического состава к работе с детьми с ОВЗ вследствие отсутствия соответствующей подготовки и опыта работы.

Какие же существуют пути решения существующих проблем?

На основе анализа литературных источников, выделим перспективы развития специального и инклюзивного образования: использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении детей с ОВЗ. Современные гаджеты позволяют расширить доступ к знаниям и обеспечить индивидуальный темп освоения материала [10], повышение уровня профессионализма педагогов путем внедрения курсов повышения квалификации и переподготовки и дополнительного образования [9]. Также эффективными эффективными условиями являются.

1. Регулярное проведение семинаров, вебинаров и конференций, посвящённых актуальным проблемам коррекционной педагогики и специальной психологии.

2. Интеграция теории и практики путём увеличения стажировок и практики непосредственно в школах и детских садах, работающих с детьми и обучающимися с ОВЗ и инвалидами.

3. Оснащение образовательных организаций современными техническими средствами и пособиями, обеспечивающими эффективную практику с использованием наглядных примеров.

4. Формирование атмосферы уважения и толерантности в обществе, пропаганда идеи равноправия и значимости инклюзивного образования.

Эффективным инструментом преодоления трудностей выступает проектно-исследовательская деятельность обучающихся, основанная на технологиях критического мышления и формирования универсальных учебных действий [11; 12]. Например, российские исследователи предлагают методы интегрированной проектной деятельности, направленные на стимулирование познавательной активности и социальную адаптацию детей с нарушением зрения [8].

Какие меры предпринимаются для обеспечения доступности образовательных учреждений для детей с ОВЗ?

Для обеспечения доступности образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) принимаются разнообразные

меры, охватывающие законодательные инициативы, организационные мероприятия и техническое переоснащение. Рассмотрим основные направления работ подробнее.

Правительство России приняло ряд законов и постановлений, призванных регулировать вопросы включения детей с ОВЗ в общую образовательную среду. Среди них: Федеральный закон №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации": регулирует права детей с ОВЗ на получение образования, определяет требования к условиям доступности образовательных учреждений и необходимость учета потребностей таких детей; Приказ от 31 марта 2025 года № 253 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере общего, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, организации отдыха и оздоровления детей, а также оказания им при этом необходимой помощи»: устанавливает обязательные стандарты доступности объектов социальной инфраструктуры, включая образовательные учреждения, Федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2021-2030 годы: направлена на улучшение доступности городской среды и социальных учреждений для инвалидов и маломобильных групп населения.

Обеспечение физической доступности зданий образовательных учреждений с целью обеспечения беспрепятственного передвижения детей с физическими ограничениями включает **у**становку пандусов и подъемников для входа в здания, обустройство туалетов и раздевалок с учетом потребностей детей с двигательным аппаратом, улучшение освещения помещений и оборудование специальными звуковыми системами для слабовидящих и глухих учащихся, предоставление отдельных классов или зон отдыха для детей с сенсорными расстройствами.

Образовательные учреждения получают поддержку в виде разработки и распространения специальных программ и методик, учитывающих особенности каждой категории детей с ОВЗ. Такие программы направлены на индивидуализацию образовательного маршрута, подбор оптимальных форматов подачи материала и организацию процессов социализации.

В системе дошкольного образования Чувашской Республики созданы условия для осуществления непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. В 160 дошкольных образовательных организациях созданы условия для оказания реабилитационных услуг: функционируют 132 группы компенсирующей направленности, 17 дошкольных групп комбинированной направленности, 4 инклюзивных дошкольных групп, 17 – оздоровительных дошкольных групп, в которых воспитываются 2244 детей с ОВЗ и 876 детей-инвалидов.

В 2025-2026 учебном году в общеобразовательных организациях региона функционирует инклюзивные классы с охватом 3673 обучающихся,

автономные классы с охватом 125 детей, ресурсные классы с охватом 15 детей. Инклюзивно в 2025-2026 учебном году обучаются 1224 детей-инвалидов, 5344 обучающихся с ОВЗ без инвалидности. Количество специальных коррекционных классов для обучающихся с ОВЗ в 2025 году составило 274. В данных классах обучается 1526 детей с ОВЗ и с инвалидностью, что выше показателей предыдущего периода на 18 %. Кроме того, в 2025-2026 учебном году в системе общего образования функционирует 97 отдельных классов для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в которых обучается 981 обучающихся с ОВЗ (имеющие статус «ребенок-инвалид»).

В основном государственном экзамене (далее – ОГЭ) по русскому языку и математике 2024-2025 учебном году приняли участие 20 обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. В государственном выпускном экзамене (далее – ГВЭ) по русскому языку и математике 2024-2025 учебном году приняли участие 640 обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. 2 участника сдавали экзамены в смешанной форме (ГВЭ+ОГЭ). 3 обучающихся с ОВЗ не были допущены к ГИА, а 1 участник сдавал в форме промежуточной аттестации, лицо, прибывшее на территорию РФ из ДНР.

Информационная поддержка и популяризация инклюзивного образования играет важную роль в формировании положительного общественного мнения относительно инклюзивного образования. Государственные органы проводят акции, публикуют статьи и организуют выставки, рассказывая о преимуществах совместного обучения и опыте успешных кейсов. Подобные мероприятия помогают изменить стереотипы и преодолеть предвзятое отношение к детям с особыми потребностями.

Выводы. Таким образом, комплекс мер, предпринятых государством и обществом, направлен на постепенное включение детей с ОВЗ в общий образовательный процесс. Благодаря усилению внимания к этим вопросам постепенно улучшается качество образования и создаются условия для полноценного развития детей с ОВЗ.

Главной задачей сегодняшнего этапа развития специального и инклюзивного образования является формирование адекватной ресурсной базы, включающей физическую инфраструктуру, современные технологии и подготовленных профессионалов.

Особые дети нуждаются в доступе к современным техническим средствам, помогающим полноценно учиться и развиваться: в специальных компьютерах и планшетах с поддержкой тактильных интерфейсов, и голосовым управлением, специализированных игрушках и дидактических играх, развивающих мелкую моторику и когнитивные способности, медицинских устройствах для оценки физического состояния и поддержания здоровья детей и обучающихся.

Опыт работы показывает системность проведения курсов повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, семинаров, нацеленных на освоение специальных методик и техник работы с этими группами детей.

Ключевыми элементами подготовки становятся: изучение современных методов диагностики и коррекции отклонений в развитии, овладение технологиями инклюзивного обучения, позволяющими создавать комфортные условия для совместной учебы здоровых и особых детей, получение базовых знаний по оказанию первой помощи и уходу за ребенком с особыми потребностями.

Эффективная подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогов способна существенно повлиять на качество жизни детей с ОВЗ и способствовать их успешному социальному становлению.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.01.2025).

2. Федеральный закон "Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации" от 28.12.2013 N 442-ФЗ (последняя редакция) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (дата обращения: 22.01.2025).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования обучающихся с ОВЗ, утвержденного приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. №1598 https://base.garant.ru/70862366/ (дата обращения: 22.01.2025).

4. Приказ от 31 марта 2025 года № 253 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере общего, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, организации отдыха и оздоровления детей, а также оказания им при этом необходимой помощи» https://base.garant.ru/70862366/ (дата обращения: 22.01.2025).

5. Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 N 363 (ред. от 11.10.2023) Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_322085/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/ (дата обращения: 22.01.2025).

6. Белозерова Е.А. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Е.А. Белозерова, А.В. Цымбалюк / Психология XXI века. – 2019. – Т. 20. – № 2. – С. 134-141.

7. Гаврилова Ю.Н. Социально-психологическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школьного образования // Ю.Н. Гаврилова / Образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 23-34.

8. Гнедых Н.П. Индивидуализация учебного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья // Н.П. Гндых / Вестник Томского государственного университета. – 2017. – № 415. – С. – 145-151.
9. Панфилова А.Г. Организация учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха средствами проекта-квеста // А. Г. Панфилова / Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 2. – С. 104-111.
10. Якупова Р.И. Анализ качества образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в современной образовательной среде // Р.И. Якупова / Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6. – С. 135-139.
11. Ильясова Д.М. Организационно-методические основы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Д.М. Ильясова / Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 56-63.
12. Фомина К.С. Информационные технологии в специальном образовании // К.С. Фомина / Педагогика. – 2017. – № 10. – С. 34-40.
13. Сидоренко Э.Л. Профессиональная готовность учителя к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Э.Л. Сидоренко / Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 23-28.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И КОРРЕКЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анисимова Е.Г.
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии
anissimovak@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности детей с различными категориями ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ) в контексте инклюзивного образования. Анализируются специфические профили развития, включая нарушения зрения, слуха, задержку психического развития, интеллектуальные нарушения, расстройства опорно-двигательного аппарата, а также расстройства аутистического спектра и синдром дефицита внимания и гиперактивности. На основе выделенных особенностей формулируются научно обоснованные коррекционные подходы для каждой категории, направленные на развитие компенсаторных механизмов, формирование адаптивных навыков и успешную интеграцию в образовательную среду. Предлагаемые методы коррекции носят междисциплинарный характер и включают сенсорное развитие, логопедическую поддержку, нейропсихологическую коррекцию, поведенческие и коммуникативные технологии, а также социально-бытовую адаптацию.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, коррекционные подходы, психолого-педагогическое сопровождение, высшие психические функции, компенсаторные механизмы, адаптивные навыки.

Современная образовательная система, ориентированная на принципы инклюзии, требует не только глубокого понимания особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, но и владения эффективными методами их психолого-педагогической коррекции. Классификация, основанная на психолого-педагогическом подходе, позволяет выделить специфику познавательных, эмоционально-волевых и поведенческих сфер, что является основой для разработки дифференцированных коррекционных программ.

Дети с нарушениями зрения характеризуются органическим поражением зрительного анализатора, ведущим к доминированию осязательно-двигательного и слухового восприятия. У них нарушена целостность восприятия, сужены понятия, замедлено речевое развитие, характерна повышенная утомляемость внимания и трудности пространственной ориентации. Коррекционная работа строится на принципах полисенсорной компенсации. Первое направление включает сенсорное развитие и ориентировку в пространстве через систематическую работу по развитию осязания, слухового восприятия и кинестетических ощущений с использованием тифлотехнических средств, таких как дисплей Брайля, тактильные карты и звуковые маячки, а также обучение пространственной ориентировке. Второе направление фокусируется на развитии мышления и речи путем формирования четких, предметно-отнесенных понятий через активное манипулирование реальными объектами, выполнения упражнений на установление причинно-следственных связей и построение логических суждений, а также развития связной речи через комментирование действий и вербализацию тактильных образов. Третье направление – коррекция внимания и памяти – предполагает тренировку произвольного внимания через дидактические игры с акцентом на слуховые и тактильные сигналы, использование мнемотехник, основанных на кросс-модальных ассоциациях, четкое структурирование учебного материала и дозирование нагрузки для профилактики утомления.

Для детей с нарушениями слуха характерно доминирование зрительного восприятия и использование вибрационной чувствительности как компенсаторного канала. У них наблюдается снижение аналитического мышления, нарушение речевого развития, в частности анендофазия (отсутствие внутренней речи), хорошая наглядно-образная память, трудности слухового внимания и двигательной координации. Коррекционные подходы здесь носят комплексный характер. Ключевым является развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи с применением электроакустической аппаратуры (слуховые аппараты, кохлеарные импланты) и

сурдопедагогических методик, направленных на развитие речевого слуха, обучение чтению с губ и формирование фонетически четкой речи с опорой на тактильно-вибрационный контроль. Параллельно ведется работа по формированию словесно-логического мышления через целенаправленное расширение словарного запаса и усвоение грамматических конструкций с использованием наглядного моделирования (схемы, таблицы, пиктограммы) для иллюстрации логических связей и развития внутренней речи через этапы громкого проговаривания и шепота. Важным компонентом является двигательная и социально-эмоциональная коррекция, включающая упражнения на развитие общей моторики, координации и равновесия (ЛФК, ритмика), а также применение социальных историй и сюжетно-ролевых игр для преодоления ригидности, эгоцентричности и развития коммуникативных навыков, в том числе с использованием жестового языка как вспомогательного средства. ошибок. Одной из основных задач занятий по формированию устной речи является развитие у глухих обучающихся внятной, членораздельной и достаточно естественной речи (при пользовании индивидуальными слуховыми аппаратами) [3].

При задержке психического развития (ЗПР) наблюдается несформированность высших психических функций, проявляющаяся в фрагментарности восприятия, сниженной познавательной активности, бедности речи, неустойчивости внимания и импульсивности поведения. По мнению К. С. Лебединской, нарушения эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития встречаются чаще, чем у психически здоровых [1]. В исследованиях Л. С. Марковой указывается, что у детей с задержкой психического развития недостаточно сформирован механизм понимания эмоциональных состояний других людей — они испытывают трудности при определении эмоций, не могут их назвать (радость, печаль, гнев, страх, удивление) [2]. Недостаточно сформировано умение передавать собственное эмоциональное состояние, серьёзные затруднения вызывает интонационная выразительность. Коррекционная работа направлена на активизацию познавательной деятельности, а также через использование полисенсорных игр для формирования целостного восприятия. Коррекция эмоционально-волевой сферы проводится средствами арт-терапии, игровой терапии, сказкотерапии для снижения тревожности, негативизма и агрессии, в сочетании с установлением четкого режима дня и системы позитивных подкреплений для формирования произвольности поведения. Развитие речи и мышления строится на обогащении лексико-грамматического строя речи через тематические беседы и работу с текстом, а также на использовании логических игр и упражнений на классификацию, сравнение и выделение существенных признаков.

Дети с нарушениями интеллектуального развития демонстрируют стойкое недоразвитие познавательных процессов: искаженное восприятие, конкретность и инертность мышления, системное недоразвитие речи, слабую

память и безынициативность. Коррекционные подходы в этом случае ориентированы в первую очередь на практическую адаптацию. Социально-бытовая адаптация включает обучение практическим навыкам самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, основам безопасного поведения и трудовое обучение по посильным профилям. Развитие речи и коммуникации концентрируется на формировании коммуникативной функции речи на доступном уровне с привлечением логопедических методов и использованием альтернативных и дополнительных средств коммуникации (АДК), таких как пиктограммы, коммуникативные карточки и простые электронные устройства. Коррекционно-развивающее обучение строится на применении дидактических принципов наглядности, концентричности и малых шагов, предполагает многократное повторение и закрепление материала в различных ситуациях и делает акцент на развитии эмоционального контакта и положительной мотивации.

При нарушениях опорно-двигательного аппарата (НОДА) первичное двигательное расстройство приводит к комплексным вторичным нарушениям: восприятия, пространственного мышления, речи (в форме дизартрии) и эмоционально-волевой сферы. Коррекция строится на междисциплинарной основе. Медицинская реабилитация и кинезотерапия являются фундаментом и включают постоянное сопровождение невролога и ортопеда, регулярные занятия лечебной физкультурой, массаж, а также использование современных методик двигательной реабилитации (Войта-терапия, Бобат-терапия) для формирования правильных двигательных стереотипов. Психолого-педагогическое сопровождение нацелено на развитие высших психических функций с учетом двигательных ограничений, применение адаптированного дидактического материала и работу по преодолению инфантилизма, страхов, формированию адекватной самооценки и навыков социального взаимодействия.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) и синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) представляют разнородную группу, общими чертами которой являются дезорганизация восприятия, трудности понимания социального контекста, специфические нарушения речи (например, эхолалия), неустойчивость внимания, а также стереотипное и избегающее поведение. Коррекционные стратегии здесь направлены на создание предсказуемой среды и развитие коммуникации через применение методик альтернативной и дополнительной коммуникации, таких как PECS (Система обмена изображениями), и обучение социальным историям и поведенческим сценариям для конкретных ситуаций. Коррекция поведения и внимания дифференцирована: для детей с СДВГ эффективны поведенческая терапия, методы когнитивно-поведенческой коррекции и нейропсихологические упражнения; для детей с РАС широко применяются методы прикладного анализа поведения (АВА-терапия) для формирования целевых навыков и снижения нежелательного поведения, а также терапия

сенсорной интеграции для нормализации восприятия и уменьшения стереотипий.

Таким образом, эффективность инклюзивного образования для детей с ОВЗ находится в прямой зависимости от корректного выявления их специфических образовательных потребностей и последующей реализации адекватных, научно обоснованных коррекционных подходов. Представленные коррекционные стратегии направлены на развитие слабых звеньев психической деятельности, формирование функциональных адаптивных навыков и, в конечном итоге, на успешную социализацию и обучение в условиях инклюзивной среды.

Литература

1. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15-27.

2. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития: практическое пособие / Л.С. Маркова. − М.: АРКТИ, 2002. − 187 с.

3. Яхнина Е.З. Проектирование и реализация Программы коррекционной работы в системе основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха / Е.З. Яхнина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2020. – № 8. – С. 29-38.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н.Н. Соловьева
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

А.С. Александрова
МБДОУ «Детский сад №103» г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям дошкольной образовательной организации. Авторы приводят опыт реализации проекта «У меня всё получится» в младшей группе дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: социализация, адаптация, образовательный проект, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), образовательная среда.

Современная реальность ставит перед нами серьёзную задачу: всё чаще встречаются юные души, нуждающиеся в особом подходе и заботе, ведь число детей с ограниченными возможностями здоровья неуклонно растёт. Каждый ребёнок, независимо от особых образовательных потребностей, заслуживает равного права на посещение образовательной среды, ибо именно там раскрываются его таланты, укрепляется чувство принадлежности к обществу и закладываются основы полноценной взрослой жизни.

Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья впервые переступив порог дошкольной образовательной организации (ДОО), встречается лицом к лицу с новыми испытаниями: адаптация становится первым испытательным этапом, открывающим путь к познанию окружающего мира и освоению необходимых жизненных навыков.

Процесс адаптации к дошкольной организации ребенка со статусом «ограниченные возможности здоровья» (ОВЗ) требует внимательного подхода администрации учреждения, специалистов, воспитателей и родителей. Такие дети часто сталкиваются с определенными трудностями, связанными с физическими ограничениями, особенностями восприятия окружающего мира и взаимодействием со сверстниками. Поэтому целью всех участников образовательных отношений является создание благоприятных условий для комфортного перехода ребёнка в новую социальную среду.

Среди факторов, оказывающих влияние на успешность адаптации детей с ОВЗ, выделяют:

- индивидуальные характеристики ребёнка (уровень физического и психического развития);
- особенности семейного воспитания и поддержка семьи;
- профессиональная компетентность педагогов и сотрудников ДОО;
- организация развивающей среды и доступность оборудования;
- наличие специализированных коррекционных мероприятий. [3]

Эффективная работа всех перечисленных факторов позволяет обеспечить комфортную интеграцию ребёнка в детский коллектив и подготовить его к дальнейшей социализации.

В детском саду № 103 города Чебоксары также ведётся работа с детьми с ОВЗ. В 2025-2026 учебном году в детский сад поступило 4 таких ребёнка. Учитывая указанные ранее факторы, педагогический коллектив детского сада проводит с детьми ОВЗ поэтапную работу, которая начинается с предварительной подготовки. При поступлении в детский сад педагогом-психологом проводятся индивидуальные беседы с родителями (законными представителями) для понимания их запросов и предварительная диагностика особенностей каждого ребёнка. При этом учитывается уровень физической подготовки, когнитивные способности, эмоциональное состояние и наличие специфических потребностей. Используя полученные результаты, намечается дальнейшая индивидуальная работа с ребёнком. Так, с детьми младшей группы реализуется проект «У меня всё получится», направленный на быструю

адаптацию и успешную социализацию детей с ОВЗ, который включает совместные мероприятия с группой, индивидуальные игровые упражнения и творческие занятия с педагогом - психологом. В гости к детям в течение всего проекта приходит кукла Маша, которая также в первый раз пришла в младшую группу. Этот кукольный персонаж помогал детям рисовать красками, играл, смеялся и даже грустил вместе с ними, отождествляя все эмоции, испытываемые детьми. Тем самым, в игровой форме осуществлялось психолого – педагогическое сопровождение и психологическая поддержка детей с ОВЗ. Дети, находясь рядом с куклой Машей, начинали чувствовать себя увереннее, спокойнее. Регулярные игры и игровые упражнения с педагогом - психологом помогали детям справиться с тревожностью, страхами и негативными эмоциями, возникающими в процессе привыкания к новому коллективу. Групповые и индивидуальные игры с воспитателями и другими специалистами детского сада также позволили детям научиться общаться друг с другом, развивая коммуникативные умения и уверенность в себе.

Следующее направление реализации проекта «У меня все получится» - это работа с семьёй, её своевременная и разносторонняя поддержка. Проводимые родительские собрания, консультирование и разъяснительные беседы способствовали повышению уровня информированности родителей о методиках воспитания и образования детей с ОВЗ. Семинары и тренинги формировали уверенность родителей в своих силах, снижали уровень испытываемых страхов и тревожности. Яркими моментами проекта стали тренинг «Мой внутренний ребенок», направленный на безусловное принятие своих детей и семинар-практикум «Психологическое здоровье дошкольников», задачами которого были повышение уровня психолого-педагогических знаний у родителей о воспитании и развитии особенного ребёнка, о психологической безопасности детей, а именно создания благоприятного микроклимата в семье, профилактика психологического дискомфорта для ребёнка с ОВЗ.

В ходе реализации проекта «У меня всё получится» уже достигнуты первые положительные результаты. Комплексный подход воспитателей и специалистов детского сада позволил снизить уровень тревожности и страха у детей с ограниченными возможностями здоровья, стабилизировал общий эмоциональный фон группы, укрепил уверенность детей и улучшил их настроение перед походом в детский сад. По данным вторичной диагностики из 4 поступивших детей младшей группы – легкий уровень адаптации у трёх детей, средний уровень адаптации – у одного ребёнка.

Проведённые мероприятия с родителями (законными представителями) способствовали формированию эффективных методов взаимодействия с ребёнком, повысив педагогический уровень родителей и обогатив их необходимыми психологическими знаниями для достижения лучшего взаимопонимания. Все родители поступивших детей со статусом ОВЗ стали более открыты к сотрудничеству, быстрее и спокойнее идут на контакт с администрацией и педагогами. Количество запросов на индивидуальные

консультации с педагогом-психологом и администрацией среди законных представителей Реализация проекта успешно продолжается.

Таким образом, адаптация детей с ОВЗ к условиям детского сада представляет собой сложный процесс, требующий комплексного подхода и участия многих специалистов. Только благодаря совместной работе педагогов, психологов и родителей возможно создать оптимальные условия для гармоничного развития и социализации каждого ребёнка.

Литература

1. Иконникова, Е.А. Психолого-педагогические особенности дошкольников с ОВЗ / Е. А. Иконникова // 2021. – № 8. – С. 60-63.

2. Кузьмичева, Т. В. Стратегия взаимодействия педагогов в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Т. В. Кузьмичева //– 2021. – № 6. – С. 66-73.

3. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М., 2020.

4. Посохова, С. Т. Психология инклюзии: диалог детей с разными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / С. Т. Посохова, Е. Е. Белан. – Санкт-Петербург: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2020. – 172 с.

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

А.И. Абрамова, К.А. Петрова, М.В. Ружьева
МБДОУ «Детский сад №133» город Чебоксары
cheb-detsad133@rchuv.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос организации работы по развитию грамматической стороны речи у дошкольников с ОВЗ. Отмечается, что формирование грамматической стороны речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья – это сложный, но важный процесс, который требует системного подхода, индивидуализации и активного вовлечения как педагогов, так и родителей.

Ключевые слова: грамматическая сторона речи, дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, логопедическая работа.

Формирование грамматической стороны речи у детей, особенно у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), представляет собой сложный и многоступенчатый процесс. Грамматика, как система правил,

регулирующих построение осмысленных высказываний, играет важнейшую роль в успешной коммуникации и дальнейшем обучении в школе.

Однако у детей с ОВЗ этот процесс протекает с определёнными трудностями, которые обусловлены характером их первичных нарушений, будь то задержка психического развития, нарушения слуха или зрения, интеллектуальные расстройства или расстройства аутистического спектра. Основная проблема заключается в том, что грамматика является высокоабстрактной системой. Для эффективного усвоения грамматических правил ребёнку необходимо не только запомнить отдельные слова, но и интуитивно понять, как эти слова изменяются и сочетаются, а также осознать логические связи между ними в предложении. У детей с ОВЗ часто наблюдаются трудности именно в этой способности к обобщению языковых закономерностей. В результате их речь может содержать аграмматизмы – это ошибки, которые проявляются в неправильном употреблении падежных окончаний, нарушении предложно-падежных конструкций и ошибках в согласовании слов. Например, ребёнок может сказать «еду на машине», когда правильным вариантом будет «еду на машине», или использовать выражение «мяч под столом», когда он на самом деле лежит на столе. Также могут возникать трудности в построении сложных предложений, что ещё больше усложняет их коммуникацию. Таким образом, развитие грамматического строя у детей с ОВЗ не может быть стихийным и не должно полагаться исключительно на языковую среду.

Л.В. Бесполудина [1] отмечает, что необходима целенаправленная, систематическая и максимально индивидуализированная коррекция, которая основывается на ряде важных принципов. Во-первых, работа по развитию грамматической стороны речи должна основываться на практическом понимании и использовании грамматических форм в живом, эмоционально насыщенном общении. Для детей с ОВЗ теоретические объяснения правил часто оказываются бесполезными. Задача педагога заключается в создании таких игровых и бытовых ситуаций, в которых правильное использование грамматической конструкции становится необходимым для достижения желаемого результата. Например, чтобы получить спрятанный предмет, ребёнку нужно не просто указать на него, а сказать: «Дай, пожалуйста, КРАСНУЮ машинку» или «Положи мяч ПОД стул». Такие ситуации помогают детям не только запоминать слова, но и осваивать их правильное употребление в контексте.

Во-вторых, важным аспектом является параллельное развитие всех компонентов речи. Грамматика неразрывно связана со словарным запасом, фонематическим слухом и другими аспектами речевого развития. Поэтому необходимо работать над всеми этими компонентами одновременно. Например, обогащение словарного запаса через игры, чтение книг и активное взаимодействие с окружающим миром способствует лучшему усвоению грамматических форм. Развивая фонематический слух, мы помогаем детям

различать звуки и интонации, что также важно для правильного построения предложений.

К тому же, следует учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка. Коррекционная работа должна быть адаптирована под конкретные потребности и возможности каждого ребёнка с ОВЗ. Это может включать использование специальных методик, таких как игры на развитие речи, занятия с логопедом, а также использование наглядных материалов и технологий, которые помогут ребёнку лучше понять и усвоить грамматические правила.

Также стоит отметить, что важным аспектом в развитии грамматической стороны речи является создание положительной эмоциональной атмосферы во время занятий. Дети с ОВЗ часто сталкиваются с неуверенностью в своих силах, и задача взрослого – поддерживать их, поощрять за успехи и помогать преодолевать трудности. Игровая форма обучения, использование положительных эмоций и мотивации могут значительно повысить эффективность коррекционного процесса.

Кроме того, важно привлекать родителей к этому процессу. Они могут стать активными участниками в развитии речевых навыков своих детей, создавая дома условия для практики грамматических форм. Совместные игры, чтение книг и обсуждение прочитанного – всё это может стать отличной основой для улучшения грамматической стороны речи.

С.А. Ильина [2] пишет, что формирование грамматического строя речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, который сталкивается с целым рядом стойких препятствий. Эти трудности носят системный характер и коренятся не только в речевых, но и в когнитивных и психофизиологических нарушениях, специфичных для каждой категории ОВЗ. В отличие от нормы, где ребёнок интуитивно, по подражанию усваивает языковые закономерности, у детей с ОВЗ этот механизм «впитывания» грамматики оказывается нарушенным.

Центральной проблемой является несформированность языковых обобщений. Для правильного употребления падежных окончаний, предлогов, согласования слов в роде, числе и падеже ребёнку необходимо неявно вывести для себя внутренние правила и законы языка. У дошкольников с ОВЗ (с ЗПР, интеллектуальными нарушениями, тяжелыми нарушениями речи) эта способность к анализу и синтезу языковых явлений резко ослаблена. Они с трудом улавливают сходство и различие в грамматических формах, не переносят усвоенную конструкцию в новую ситуацию. Например, запомнив фразу «нет шапки», ребёнок может по аналогии сказать «нет пальты», не сумев обобщить правило образования родительного падежа для существительных женского рода.

Ещё одним серьёзным препятствием выступает крайняя бедность и недифференцированность словарного запаса. Грамматика не существует сама по себе — она строится на базе имеющегося лексического материала. Если у ребёнка в активном словаре мало глаголов, прилагательных, наречий, то у него

просто нет «строительных блоков» для составления правильных и развёрнутых фраз. Затруднено усвоение не только грамматических значений, но и самих грамматических категорий, таких как время, число, род. Ребёнок может говорить «мальчик играла» или «синий платье», потому что для него понятия мужского и женского рода, а также правила их согласования остаются абстрактными и неусвоенными.

Характерной и ярко выраженной трудностью являются стойкие аграмматизмы в самостоятельной речи. Они проявляются на всех уровнях:

1. На уровне словоизменения: ошибки в падежных окончаниях («еду на машине»), в употреблении предложно-падежных конструкций («мяч под столом» – когда он на столе), в нарушении числовых и родовых окончаний глаголов («девочка сидят»).

2. На уровне словообразования: неумение образовывать слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («стулик» вместо «стульчик»), притяжательные прилагательные («лисий хвост» называют «лисый хвост»).

3. На уровне синтаксиса: трудности построения сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Речь остаётся на уровне простых, часто нераспространённых фраз, в которых могут опускаться даже главные члены предложения.

Кроме сугубо лингвистических проблем, существенное негативное влияние оказывают сопутствующие нарушения познавательной деятельности. Сниженная слухо-речевая память мешает удержать в голове грамматический образец, который даёт взрослый. Недостаточность внимания приводит к тому, что ребёнок не замечает окончаний и предлогов в речи окружающих. Слабость мышления, в частности, операций сравнения и анализа, препятствует самостоятельному выявлению грамматических закономерностей. У детей с расстройствами аутистического спектра к этому добавляется отсутствие мотивации к коммуникации и подражанию, что делает бессмысленными для них попытки освоить «чужие» правила речи.

Таким образом, трудности в развитии грамматики у дошкольников с ОВЗ – это не отдельные погрешности, а системное проявление их основного нарушения. Преодоление этих трудностей требует от логопеда и дефектолога не механической отработки падежей и предлогов, а комплексного подхода, направленного на развитие высших психических функций, обогащение словаря и создание таких условий, в которых ребёнок почувствует практическую необходимость в правильном и точном грамматическом оформлении своей мысли.

Литература

1. Бесполудина, Л.В. Формирование лексико-грамматического строя у детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QQJGK

2. Ильина, С.А. Формирование лексико-грамматических категорий и развитие связной речи у дошкольников с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://педпроект.рф/edu-10-2023-pb-131463/

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Н. Азизова, Е.М. Романова
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»
Минобразования Чувашии, г.Чебоксары
katenka_2605@mail.ru

Одним из перспективных методов, способствующих решению задач при работе с детьми с ОВЗ, является **организация проектной деятельности.** Прежде всего, проектная деятельность связана с развивающим, личностно - ориентированным обучением. Во-вторых, проектная деятельность позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике. В-третьих, проектная деятельность является уникальным средством обеспечения сотрудничества между детьми и взрослыми. В работе над проектом происходит взаимодействие всех: педагогов, детей, родителей. С каждым годом эта работа всё больше и больше увлекает педагогов и учеников.

Рассмотрим основные принципы организации проектной деятельности.

- **Индивидуализация и дифференциация**. Учёт уникальных особенностей, уровня развития и интересов каждого ребёнка. Например, для детей с нарушениями слуха можно предлагать визуальные задания, а для детей с двигательными ограничениями — задания, требующие минимального физического напряжения.
- **Групповая работа и сотрудничество**. Парная или командная деятельность помогает детям с ОВЗ чувствовать себя значимыми участниками процесса, развивает коммуникативные навыки и умение работать в коллективе.
- **Практическая направленность**. Проекты должны решать реальные задачи или создавать продукты, которые можно использовать в жизни (учебные пособия, макеты, инструкции).
- **Исследовательский компонент**. Включение методов исследования, анализа, экспериментирования для развития критического мышления.
- **Адаптация этапов работы**. Разбивка проекта на понятные этапы с чёткими задачами, использование наглядных материалов, схем, памяток.

Актуальная тема, которая волнует как педагогов, так и родителей — это развитие патриотического воспитания у младших школьников с особыми образовательными потребностями (ОВЗ).

В современном обществе патриотизм является важным элементом формирования гражданской идентичности и активной жизненной позиции у

детей. Особенно важно уделять внимание патриотическому воспитанию у детей с ОВЗ, так как это способствует их социальной адаптации, формированию уверенности в себе и уважения к своему окружению.

Проект "Мой край" был разработан с учётом интересов и возможностей наших ребят. В его рамках мы стремились создать условия для знакомства детей с историей, культурой и природой нашего региона. Мы хотим, чтобы каждый ребёнок смог ощутить себя частью большего — частью родной земли, её традиций и ценностей.

Основные цели проекта:

✓ Формирование у детей понимания значимости родного края.

✓ Развитие чувства гордости за достижения своего региона.

✓ Способствование культурному обмену и сотрудничеству между детьми с ОВЗ и их сверстниками.

✓ Как же мы реализуем эти цели? В рамках проекта "Мой край" мы организуем различные мероприятия:

Экскурсии по знаковым местам нашего региона, где дети могут на практике увидеть исторические и культурные памятники.

Тематические занятия и мастер-классы по народным ремёслам, где ребята знакомятся с традициями и обычаями.

Встречи с местными жителями и ветеранами, которые могут поделиться своими историями и опытом, что помогает детям лучше понять значимость патриотизма.

Важно, чтобы в этих мероприятиях принимали участие не только дети с ОВЗ, но и их сверстники, что способствует развитию взаимопонимания, дружбы и уважения друг к другу. Мы также активно привлекаем родителей к участию в проекте, что помогает создавать комфортные условия для воспитания патриотических чувств.

Кроме того, мы используем современные технологии и подходы, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребёнка. Например, созданные нами интерактивные материалы помогают учителям адаптировать занятия под нужды каждого ученика, что делает процесс обучения более эффективным и увлекательным.

Воспитание патриотизма у детей с особыми образовательными потребностями — это не только задача учителей, но и всего общества. Важно создать среду, в которой каждый ребёнок сможет реализовать свой потенциал и почувствовать свою значимость.

Давайте вместе продолжим развивать патриотическое воспитание, чтобы наши дети могли гордиться своей Родиной и своим краем!

Литература

1. Брдовская З. В. Организация проектной деятельности в системе работы учителя начальных классов / З. В. Брдовская // Как организовать проектную деятельность младших школьников. – Новосибирск, 2021. – С. 92–101.

2. Прохницкая И. А. Проектная деятельность обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья как одна из форм инклюзивного образования // Публикация. – 2023. – С. 1–10.

3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И. С. Сергеев. – М.: Просвещение, 2019.

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

С. Н. Айдарова, Т. А. Краснова
БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
svetaaidarova@yandex.ru tatianacras@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации работы с неговорящими детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Отмечается, что основная цель здесь – не столько достичь чисто вербальной речи, сколько выстроить эффективную и понятную для ребёнка систему коммуникации, которая позволит ему выражать свои потребности, чувства и желания, а также понимать обращённую к нему информацию.

Ключевые слова: тяжёлые и множественные нарушения развития, ТМНР, инклюзивное образование.

Работа с неговорящими детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения развития (ТМНР), представляет собой особое направление в педагогике и требует комплексного, индивидуального и многофакторного подхода. Основная цель здесь – не столько достичь чисто вербальной речи, сколько выстроить эффективную и понятную для ребёнка систему коммуникации, которая позволит ему выражать свои потребности, чувства и желания, а также понимать обращённую к нему информацию. Это кропотливый и долгий процесс, основанный на установлении глубокого эмоционального контакта и доверия.

Фундаментом всей работы является создание насыщенной коммуникативной среды. Это означает, что взрослый постоянно сопровождает свои действия комментариями, говорит просто и чётко, используя одни и те же ключевые слова и фразы в повторяющихся бытовых ситуациях («Моем руки», «Надеваем ботинок», «Даём сок»). Речь идёт не о пассивном фоновом звучании, а о активном «озвучивании» того, что происходит здесь и сейчас с самим ребёнком. При этом крайне важно наблюдать за малейшими реакциями ребёнка: вздохом, изменением взгляда, движением пальца, напряжением или расслаблением мышц. Любая реакция может быть попыткой ответа, и педагог

должен немедленно на неё отреагировать, придав ей смысл («Я вижу, ты отвернулся, тебе не нравится»).

Одним из ключевых методов является стимуляция сенсорных каналов восприятия. Поскольку слуховой и речедвигательный каналы могут быть нарушены, необходимо задействовать тактильный, зрительный, обонятельный и вкусовой анализаторы. Это включает в себя:

1. Тактильные игры с материалами разной фактуры (песок, вода, крупы, желе, пухлые краски), массаж ладоней и пальцев, совместное складывание рук на предметах.

2. Зрительную стимуляцию с помощью ярких, контрастных, светящихся игрушек, мыльных пузырей, медленно движущихся мобилей. Взрослый всегда находится в поле зрения ребёнка, его лицо и артикуляция должны быть хорошо видны.

3. Использование ритма и вибрации. Пропевание звуков и простых слов, когда ребёнок чувствует вибрацию гортани взрослого, приложив к ней руку; использование барабанов, музыкальных инструментов, передающих ритмический рисунок.

4. Центральным направлением в работе становится введение альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Это не замена речи, а «мостик» к ней, способ дать ребёнку инструмент для выражения себя. К методам АДК относятся:

5. Коммуникация с помощью предметов. Ребёнку дают определённый предмет, который символизирует действие или потребность. Например, дать в руку чашку перед едой, ложку – перед кормлением, полотенце – перед походом в ванную. Постепенно предметы заменяются на пиктограммы или фотографии – более абстрактные, но наглядные изображения.

6. Жесты и «ручная» речь. Используются простые, интуитивно понятные жесты («дай», «на», «хочу», «нет»), которые взрослый постоянно использует сам и физически помогает их воспроизвести ребёнку, формируя его руку.

7. Карточки PECS (The Picture Exchange Communication System). По мнению Н.А. Макаровой [2] это структурированная система, где ребёнок обучается обменивать карточку с изображением желаемого предмета на сам этот предмет. Это активно вовлекает его в коммуникацию и мотивирует её использовать.

8. Коммуникативные кнопки и устройства. Специальные устройства, при нажатии на кнопку которых воспроизводится заранее записанное слово или фраза (например, «я хочу пить»).

Важнейшим терапевтическим и развивающим приёмом является совместное действие или «разделённая деятельность». Взрослый не делает что-то за ребёнка, а делает это вместе с ним, физически направляя его руки. При этом он эмоционально комментирует процесс: «Вместе берём кисточку. Опускаем в краску. Ведём линию — вот она какая!». Этот приём помогает

ребёнку почувствовать себя субъектом действия, снижает тревожность и повышая уверенность.

Нельзя недооценивать роль адаптации окружающего пространства. Пространство должно быть безопасным, предсказуемым и понятным для ребёнка. Чёткое зонирование (зона для отдыха, для игр, для занятий), использование визуальных расписаний в виде последовательности картинок, которые помогают понять, что будет происходить дальше, — всё это снижает тревогу и высвобождает психическую энергию, которую ребёнок может направить не на страх, а на познание и коммуникацию.

О.В. Ермакова [1] отмечает, что применение даже самых прогрессивных и апробированных методов в работе с неговорящими детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения развития, наталкивается на комплекс серьёзных, порой кажущихся непреодолимыми, препятствий. Эти трудности носят не внешний или технический характер, а вытекают из самой глубины и сложности структуры нарушений ребёнка, превращая каждый педагогический приём в уникальный вызов, требующий от специалиста высочайшего уровня гибкости, терпения и творчества.

Одной из фундаментальных проблем является низкая и нестабильная активность самого ребёнка, а также трудности установления эмоционального контакта и совместного действия. Многие дети с ТМНР могут находиться в состоянии апатии, повышенной сонливости или, напротив, хаотичного беспокойства. Их произвольное внимание практически недоступно, а мотивация к какому-либо целенаправленному взаимодействию крайне слаба. Специалист подолгу ждёт малейшего признака отклика, но его может не последовать. Попытка организовать «разделённое действие» часто терпит неудачу из-за мышечной слабости, гипертонуса или непроизвольных движений у ребёнка, когда его рука не может быть направлена, а тело не слушается. Взрослый оказывается в позиции «играющего в одни ворота», когда его усилия не встречают ответной активности, что требует огромных эмоциональных ресурсов.

Другой пласт трудностей связан с тяжёлыми сенсорными нарушениями, которые искажают или блокируют каналы восприятия, через которые мы обычно доносим информацию. Слабовидящий или незрячий ребёнок не может воспринимать карточки PECS или жесты. При значительном снижении слуха бесполезно использовать пропевание звуков и ритмическое проговаривание. Тактильная защита, когда ребёнок остро негативно реагирует на прикосновения или определённые материалы, делает невозможными сенсорные игры и тактильную стимуляцию. В таких случаях педагог вынужден искать единственный, зачастую очень узкий, сохранный канал, через который можно «достучаться» до ребёнка, и этот поиск может занимать месяцы.

Крайне сложной задачей становится интерпретация и дифференциация сигналов ребёнка. Движения, звуки, взгляды детей с ТМНР часто носят рефлекторный, нецеленаправленный характер. Вокализация может быть

вызвана не дискомфортом, а физическим напряжением; отведение взгляда — не отказом от деятельности, а усталостью или судорожной готовностью. Велик риск приписать действиям ребёнка тот смысл, которого в них нет. Специалист постоянно находится в ситуации неопределённости, задаваясь вопросами: «Это поведенческая реакция или соматическое недомогание? Это попытка коммуникации или случайное движение?» Неверная интерпретация может закрепить неэффективные формы поведения или даже причинить вред.

Даже при успешном начале работы возникает барьер обобщения и переноса навыков. Ребёнок может научиться обменивать карточку на печенье в кабинке логопеда с конкретным педагогом в определённое время дня, но он не сможет перенести этот навык в новую обстановку — в столовую, на улицу, с другим взрослым. Каждое умение оказывается «привязанным» к конкретным условиям, и его генерализация требует многократного, изнурительного повторения в десятках разных контекстов, что замедляет прогресс до минимума.

Наконец, существуют организационные и ресурсные трудности. Работа по выстраиванию коммуникации требует постоянства и единого подхода со стороны всех участников процесса: педагогов, родителей, тьюторов, медицинского персонала. На практике же часто возникает разрыв между стратегией, выработанной специалистом, и её реализацией в домашних условиях или в классе. Отсутствие необходимых технических средств (коммуникаторов, специальных кресел, сенсорного оборудования), недостаток времени на индивидуальные занятия и высочайшая эмоциональная нагрузка на взрослых усугубляют ситуацию.

Таким образом, работа с неговорящим ребёнком с ТМНР – это искусство быть чутким интерпретатором его состояний. Это диалог, в котором сначала говорит только один участник, но второй делает всё возможное, чтобы услышать, понять и дать ответ. Через установление доверия, насыщенную среду, использование всех доступных каналов восприятия и введение альтернативных средств общения мы даём ребёнку самый главный дар — возможность быть понятым и вступить в контакт с окружающим миром.

Литература

1. Ермакова О.В. Эффективные методики запуска речи у неговорящих детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QQAj6

2. Макарова Н.А. Альтернативная и дополнительная коммуникация как инструмент взаимодействия с неговорящими детьми с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2022. № 51 (446). С. 199-201.

«СЧАСТЬЕ В ДОМЕ»: КАК РАННЯЯ ПОМОЩЬ МЕНЯЕТ СУДЬБЫ ДЕТЕЙ И СЕМЕЙ В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Н.В. Алексеева, Э.С. Молоствова, Н.Г. Никитина
КУ «Специализированный Дом ребенка «Малютка»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
malutka@rchuv.ru

Аннотация. В статье представлен опыт создания и работы нового Центра компетенций «Счастье в доме» открытого на базе КУ «Специализированного Дома ребенка «Малютка» Минобразования Чувашии. Рассматриваются ключевые принципы, целевые группы и комплексный подход Центра, направленный на профилактику социального сиротства, укрепление семьи и оказание ранней помощи детям с особыми потребностями в развитии. Особое внимание уделяется роли междисциплинарной команды и межведомственного взаимодействия как основы для построения эффективной системы поддержки самых уязвимых семей.

Ключевые слова: ранняя помощь, профилактика социального сиротства, дети с особыми потребностями, межведомственное взаимодействие, Центр компетенций.

В современном обществе защита детства и поддержка семьи перестают быть просто сферой социальной работы — они становятся индикатором зрелости и гуманности общества. Особенно остро этот вопрос стоит для семей, воспитывающих самых маленьких детей с особыми потребностями в развитии, и для семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Именно для них в Чувашской Республике создан Центр компетенций «Счастье в доме» открытого на базе КУ «Специализированного Дома ребенка «Малютка» Минобразования» Чувашии.

«Это больше, чем учреждение. Это — философия надежды и реальной помощи», — так определяет суть Центра его представитель, старший воспитатель специализированного Дома ребенка «Малютка». Цель проста и сложна одновременно: стать опорой там, где она нужнее всего. Фокус внимания Центра — три наиболее уязвимые группы:

· дети раннего возраста с ограничениями в здоровье;

· семьи, оказавшиеся в сложных обстоятельствах и чувствующие себя одинокими;

· дети, чье детство проходит в социально опасном положении.

Идеологическим стержнем работы является убежденность в том, что каждый ребенок заслуживает расти в родной, любящей семье, а раннее вмешательство — ключевой инструмент для воплощения этого принципа в жизнь.

Миссия Центра выходит за рамки разовых услуг. Речь идет о выстраивании комплексной системы поддержки. Для этого решаются две взаимосвязанные задачи.

1. Усиление родительской компетенции. Задача специалистов — не заменить родителей, а дать им в руки инструменты и вселить уверенность. Через индивидуальные консультации и обучение родители становятся главными и самыми эффективными помощниками для своего ребенка.

2. Выстраивание межведомственного взаимодействия. Помощь не может быть фрагментарной. Центр активно создает сеть партнерства с органами опеки, комиссиями по делам несовершеннолетних, медицинскими и социальными учреждениями. Только так поддержка становится всесторонней и приходит вовремя.

Вся деятельность строится на незыблемых основах, которые гарантируют уважение и эффективность:

Доступность — помощь для каждой нуждающейся семьи.

Добровольность — решение всегда остается за семьей.

Конфиденциальность — как фундамент доверия.

Непрерывность — долгосрочное сопровождение, а не разовая акция.

Уважение к личности — признание уникальности каждой семьи и ребенка.

Теория воплощается в конкретных услугах. Ядро работы — междисциплинарная команда, которая реализует широкий спектр направлений: от профилактики социального сиротства и выездной работы мобильной службы до комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения.

Особая гордость Центра — группа кратковременного пребывания для детей до трех лет. Именно здесь, в безопасной и развивающей среде, кипит интенсивная работа. Логопед помогает малышу обрести голос, дефектолог — освоить окружающий мир, а психолог формирует устойчивую психику и навыки общения. Это пространство, где закладывается фундамент будущих успехов ребенка.

По сути, «Счастье в доме» — это и есть тот самый мост. Мост от растерянности к уверенности, от изоляции к поддержке сообщества, от риска распада семьи — к ее сохранению и укреплению.

Центр открыт для диалога и сотрудничества, понимая, что масштабные социальные изменения возможны только при объединении общих усилий.

Его опыт — это практический пример того, как через профессионализм, уважение и системный подход можно менять к лучшему судьбы детей и родителей, делая «счастье в доме» не просто красивой фразой, а достижимой реальностью для каждой нуждающейся семьи в республике.

Литература

1. Федеральный закон № 651-ФЗ от 25.12.2023 года «О внесении изменений в отдельные законодательные акты».

2. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РОссийской Федерации» от 24 ноября 1995г. № 181-ФЗ.

МУЛЬТИЦЕЛЕВОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО ПОСОБИЯ «ЛЭПБУК «СЕМЬЯ»

К.О. Александрова, Н.Н. Кириллова
МБДОУ «Детский сад № 128» г.Чебоксары
ksun-88@mail.ru, kirilnatali@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы учителей-логопедов. Описаны варианты использования игрового пособия «Лэпбук «Семья» с целью развитие билингвальной и двукультурной личности у детей с особыми возможностями здоровья.

Ключевые слова. Семья, дети, дошкольники, ТНР, ОВЗ, родной язык, чувашский язык чувашская культура, семейные ценности, традиции, коммуникативные навыки, билингвизм.

22 ноября 2023 года Президент РФ Владимир Путин подписал Указ, согласно которому 2024 год объявлен Годом семьи в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей. В Год семьи особое внимание уделено сохранению традиционных семейных ценностей. К ним относятся любовь, верность, уважение, взаимопонимание и поддержка. Эти ценности являются основой крепкой и счастливой семьи. Крепкая семья – это залог стабильности и процветания общества.

Цель пособия: развитие билингвальной и двукультурной личности.

Задачи:

- формировать представление о понятии «семья» («çемье»);
- формировать любовь к своей семье, семейным традициям, к родному языку.
- закреплять представления о семейных обязанностях всех членов семьи;
- воспитывать чувство признательности ко всем членам семьи, уважения к старшему поколению.
- прививать любовь к родному языку, чувашской культуре, к семейным национальным традициям.
- формировать коммуникативные навыки, культуру общения с окружающими людьми.
- развивать лексико-грамматические категории, связную речь.

Содержание игрового пособия.

1 страница лэпбука. Игровое упражнение «Кто это?»

Цель: учить называть свое имя на русском (чувашском) языке

Это я. Меня зовут Даша. Мне 6 лет.

(Ку эпĕ. Эпĕ Даша ятлӑ).

2 страница лэпбука. Игровое упражнение «Назови членов семьи».

Цель: учить называть всех членов семьи на русском (чувашском языке).

- Это дедушка – асатте, Иван Петрович.
- Это бабушка – асанне, Роза Ивановна.
- Это папа – атте, Василий Иванович.
- Это мама – анне, Ольга Петровна.
- Это брат – пичче, Коля.
- Это сестра – аппа, Катя.
- Это сестрёнка - йӑмӑк, Маша.
- Это братишка - шӑллӑм, Петя.

Это моя семья – çемье.

3 страница лэпбука. Игровое упражнение «Рассажи о своей семье» (по плану):

Цель: учить составлять рассказ о своей семье по плану (картинке), развивать связную речь.

1. Как зовут твоих родителей?
2. Сколько человек в твоей семье?
3. Где работают мама и папа?
4. Расскажи о своем брате и сестре?
5. Как ты помогаешь дома?
6. Какие традиции есть в твоей семье?

4 страница лэпбука. Игровое упражнение «Что такое семья?»

Цель: Закрепить поговорки и пословицы о семье на русском (чувашском языке).

- Семья – это любовь!
- Семья – это счастье!
- Семья - это уважение!
- Семья – это забота!
- Семья – это внимание!
- Семья – это доверие!

Игровое упражнение: «Назови пословицы о семье»

-Какова семья, такова и работа- Мĕн чухлĕ йыш, çавăн чухлĕ ĕç.

-Куда иголка, туда и нитка, куда муж, туда и жена.-Йĕп ăçта, çип унта.

5 страница лэпбука. Игровое упражнение «Назови семейные традиции»

Цель: учить называть и ценить семейные традиции, воспитывать любовь к родной семье.

1. Посещение театра, концертов.
2. Совместное проведение отпуска.
3. Рассматривание семейных фотографий.
4. Празднование дня рождения.
5. Совместные поездки за город.
6. Встреча Нового года и т.д.

- Назови чувашские праздники: Çене Çул, Ниме, Çăварни, Мăнкун.

6 страница лэпбука. Игровое упражнение: «Семейное дерево».

Цель: закрепить название всех членов семьи на русском (на чувашском языке). Формировать знания о древе жизни.

7-8 страница лэпбука. Сказка «Репка» («Çарăк»)

Цель: Учить пересказывать сказку «Репка» на русском языке. (Вспомнить и закрепить название героев на чувашском языке).

9-10 страница лэпбука. Игровое упражнение: «Кто дома?»

Цель: Закрепление членов семьи на русском (чувашском языке). Обучение дошкольников составлению предложений о семье.

- Дома мама, папа, дедушка, бабушка, сестра, брат.
- Кильте асатте, асанне, атте, анне, аппа, пичче и т.д.

Пособие можно использовать как на индивидуальном занятии, так и с подгруппой детей.

Таким образом, через использование игрового пособия «Лэпбук "Семья" у детей формируются представление о понятии «семья», закрепляются представления о семейных обязанностях членов семьи, воспитывается чувство признательности ко всем членам семьи, уважения к старшему поколению, любовь к родному языку, чувашской культуре, к семейным национальным традициям, формируются лексико-грамматические категории, развиваются коммуникативные навыки. Развивается билингвальная и двукультурная личность.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИИ В ДОУ И В СЕМЬЕ

Л.Н. Александрова, Н.И. Андреева, Н.И. Иванова
МБДОУ «Детский сад №133» город Чебоксары
cheb-detsad133@rchuv.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос организации преемственности развития инклюзии в ДОУ и в семье. Отмечается, что настоящая инклюзия должна быть представлена не только в стенах детского сада, но и продолжаться и поддерживаться в домашней обстановке, создавая для ребенка единое, понятное и принимающее пространство.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение, семья.

Преемственность в развитии инклюзии в детском саду и в семье представляет собой основополагающее условие, необходимое для формирования целостной и эффективной системы поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Это не просто параллельное сосуществование двух образовательных институтов, а их взаимосвязанное и осознанное взаимодействие, нацеленное на достижение общих целей.

Настоящая инклюзия должна быть представлена не только в стенах детского сада, но и продолжаться и поддерживаться в домашней обстановке, создавая для ребенка единое, понятное и принимающее пространство.

На практике, однако, достижение такой преемственности сталкивается с множеством сложностей. Часто родители и педагоги действуют разрозненно, что порождает «эффект разорванного пространства». Для детей, особенно тех, кто имеет особенности в развитии, крайне важна предсказуемость и последовательность. Если в детском саду ребенку прививают одни правила и навыки, а дома эти требования совершенно игнорируются или противоречат тем, что были усвоены в детском саду, это может привести к дезориентации, тревоге и свести на нет все усилия педагогов, направленные на коррекцию и развитие. Например, стратегии коммуникации, которые успешно применяются логопедом или дефектологом для развития речи, должны быть хотя бы частично поняты и использованы родителями в повседневной жизни. Без этого навыки не закрепляются и не переносятся в реальные жизненные ситуации, что значительно затрудняет процесс обучения и социализации ребенка.

Ключевым аспектом в решении этой проблемы является необходимость выстраивания диалога между семьей и детским садом на основе партнерских отношений, а не взаимных претензий. Родители детей с особыми образовательными потребностями могут испытывать стресс, неуверенность и иногда занимать оборонительную позицию, воспринимая замечания педагогов как критику своей родительской компетентности. С другой стороны, воспитатели, не получая обратной связи или сталкиваясь с нежеланием семьи к сотрудничеству, могут испытывать разочарование и профессиональное бессилие. Преодоление этого барьера требует от дошкольного учреждения активной позиции: не просто информировать родителей о происходящем, но и вовлекать их в совместную деятельность, создавая атмосферу доверия и взаимопомощи.

О.П. Максименко [3] пишет, что важно, чтобы родители чувствовали себя частью процесса, а не сторонними наблюдателями. Эффективным инструментом для достижения преемственности становится индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), который разрабатывается и реализуется совместно с участием всех заинтересованных сторон. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой динамичный документ, который разрабатывается с учетом уникальных потребностей и возможностей каждого ребенка. В его создании участвуют не только воспитатели и специалисты, работающие с ребенком, но также и родители, которые могут внести свой вклад, поделившись своими наблюдениями и опытом. Такой подход обеспечивает более глубокое понимание потребностей ребенка и создает условия для его успешного развития.

Важно отметить, что ИОМ не является статичным документом. Он должен регулярно пересматриваться и корректироваться в зависимости от изменений в состоянии ребенка, его потребностях и прогрессе. Это позволяет

семье и педагогам оставаться на одной волне и адаптироваться к новым вызовам, которые могут возникнуть в процессе обучения и развития.

Таким образом, создание единого пространства для ребенка с особыми образовательными потребностями, где детский сад и семья работают в тесном сотрудничестве, является ключевым условием для успешной инклюзии. Это требует от всех участников процесса готовности к открытому диалогу, взаимопониманию и совместным усилиям. Только так можно обеспечить ребенку необходимую поддержку и помочь ему развиваться в комфортной и безопасной обстановке, что в конечном итоге приведет к более успешной социализации и интеграции в общество. Создание такой системы требует времени и усилий, но результаты стоят затраченных ресурсов. Когда родители и воспитатели работают вместе, они могут создать для ребенка не только образовательную, но и эмоциональную поддержку, что является важным аспектом его общего благополучия. Важно, чтобы все стороны понимали, что их цель – это не просто обучение, а всестороннее развитие ребенка, его социализация и адаптация в обществе.

О.Н. Богомаз [1] отмечает, что организация преемственности в развитии инклюзивного образования между детским садом и семьей представляет собой сложный многоуровневый процесс, сталкивающийся с рядом системных и психолого-педагогических трудностей. Несмотря на осознание важности такого партнерства, на практике его реализация часто оказывается фрагментарной и недостаточно эффективной.

Одной из ключевых проблем является разрыв в понимании целей и методов инклюзивного образования. Педагоги и родители могут по-разному интерпретировать суть инклюзии: для воспитателей это часто образовательный процесс с определенными методиками, тогда как для семьи – прежде всего вопрос социальной адаптации и эмоционального благополучия ребенка. Эта разница в восприятии приводит к рассогласованности действий: то, что развивается в детском саду, не всегда находит поддержку и продолжение в домашних условиях, и наоборот.

Серьезным барьером выступает эмоциональное состояние и ресурсность родителей. Семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, часто находятся в ситуации хронического стресса, что может проявляться в двух крайностях: либо в гиперопеке и нежелании передавать часть ответственности специалистам, либо, наоборот, в пассивности и делегировании всех полномочий детскому саду. В обоих случаях это нарушает принцип партнерства и делает преемственность односторонней или формальной.

Со стороны образовательного учреждения также существуют значительные ограничения. Недостаток времени и кадровых ресурсов у педагогов не позволяет выстраивать индивидуальную работу с каждой семьей. Стандартные формы взаимодействия – такие как общие родительские собрания или краткие консультации – часто не отвечают специфическим потребностям

родителей детей с ОВЗ. Кроме того, многие воспитатели испытывают дефицит знаний и навыков для работы со сложными семейными ситуациями и не готовы к тонкому и длительному процессу сопровождения семьи.

По мнению И.Д. Емельяновой [2] еще одной существенной трудностью является отсутствие единой системы координации и документирования. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) ребенка, который должен быть основным инструментом преемственности, часто остается формальным документом, не отражающим реального взаимодействия между семьей и ДОУ. Родители не всегда понимают его содержание, а педагоги не учитывают в полной мере домашний контекст и наблюдения семьи. Отсутствие удобных и современных каналов коммуникации (например, совместных цифровых платформ) усугубляет эту проблему, приводя к потере важной информации о динамике развития ребенка.

Наконец, существует социокультурный барьер – неготовность общества в целом к полноценной инклюзии. Это проявляется в стереотипах и предубеждениях, которые могут существовать как среди других родителей, так и в отдельных случаях — внутри педагогического коллектива. Такая атмосфера создает неявное, но ощутимое сопротивление построению равноправного партнерства между семьей ребенка с ОВЗ и детским садом.

Таким образом, трудности в организации преемственности носят комплексный характер, затрагивая ценностные, эмоциональные, ресурсные и методические аспекты взаимодействия. Преодоление этих барьеров требует целенаправленной работы по формированию общего понимания инклюзии, создания системы психологической поддержки всех участников процесса, развития профессиональных компетенций педагогов и внедрения эффективных моделей сотрудничества, основанных на взаимном уважении и доверии.

В заключение, преемственность в развитии инклюзии между детским садом и семьей — это не только задача для педагогов, но и вызов для родителей. Успех в этом направлении зависит от взаимных усилий, открытости и готовности к сотрудничеству. В конечном итоге, это создаст для ребенка условия, в которых он сможет максимально реализовать свой потенциал и стать полноценным членом общества.

Литература

1. Богомаз О.Н. Преемственность в организации инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QPNKS

2. Емельянова И. Д. Дошкольник в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник БГУ. 2014. №1.

3. Максименко О.П. Преемственность педагога и родителя в организации учебно-воспитательной работы для ребенка с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QPMvJ

4. Сидорина Т.П. Взаимодействие педагогов детского сада и семьи в условиях инклюзивного образования дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.vospitatelds.ru/categories/4/articles/1691

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Л.В. Александрова
Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Цивильская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Министерства образования Чувашской Республики
г. Цивильск
lili_aleksandrova@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматриваются упражнения, формы работы, направленные на развитие памяти детей с ОВЗ на уроках и во внеурочное время.

Ключевые слова: память, технология, текст, упражнения, обучающиеся.

Каждый день мы узнаем много нового, с каждым днем обогащаются наши знания. Все, что узнает человек, может быть надолго сохранено в «кладовых» мозга. Мозг не только сохраняет наши знания об окружающем мире, но и обладает способностью по нашему желанию воспроизводить эти знания.

Развитие памяти детей с ограниченными возможностями здоровья имеет первостепенное значение для их дальнейшего физического, психического развития и социализации в обществе.

У детей с ОВЗ отмечается:

- значительное ослабление памяти (ограниченный объем запоминания);
- продолжительность запоминания смысловой информации;
- склонность к механическому заучиванию материала;
- сложности с воспроизведением словесного материала;
- сложности в самоорганизации мнемонической деятельности.

Следствия нарушения памяти:

- трудности в усвоении информации и программы;
- снижение продуктивного потенциала;
- социальная дезадаптация.

Развитие памяти ребенка должно обязательно идти через игру, интересные упражнения. Необязательно заниматься развитием памяти отдельно, лучше всего включать это в повседневное общение с ребенком. Существуют определенные приёмы работы с запоминаемым материалом, такие

как: группировка, классификация, опорный пункт, аналогии, схематизации, достраивание материала.

Какие условия нужно учитывать при развитии памяти детей с ОВЗ? Это, прежде всего, уровень развития учебной деятельности и произвольности познавательных процессов. Затем использование наглядности; обучение рациональным приёмам осмысленного заучивания; повышение продуктивности запоминания; обучение решению и решение различного рода логических заданий (ребусы, кроссворды, шарады, загадки и др.); формирование опосредованного запоминания через использование знаков-символов [6].

Игра может быть настольно-печатной, подвижной, музыкальной, но в каждом случае осуществляется в тесном контакте со взрослым. Центральным звеном в организации игры является создание активной творческой зоны, непосредственно развивающей игровой среды, в которой ребенок получит возможность выполнять игровые действия, осуществляя развитие различных видов памяти (двигательную, эмоциональную, слуховую, зрительную, тактильную).

В игре создаются условия, когда ребенок может при многократных повторениях определенных действий, накапливать информационный багаж при эмоционально положительном отношении к поставленной учебной задаче. Игра включает в себя развивающую цель, игровые правила и действия. Игру организует взрослый и остается с ребенком полноправным участником, направляя игровые действия ребенка или группы детей. Взрослому необходимо проявить заинтересованность в игре, соучастие, чтобы вызвать эмоциональный отклик у ребенка, интерес, желание продолжать игру.

Существуют различные методы развития памяти детей с ОВЗ на уроке и во внеурочной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Работа с текстом. Прочитать текст вслух, быстро и точно ответить на вопросы. *Упражнение «Пересказ по кругу».* Дети внимательно читают текст, пересказывают по очереди по одному предложению, дополняя друг друга.

Очень важно использовать разные формы урока, в том числе нестандартные, интересные. В связи с этим во внеурочное время я часто использую викторины, ребусы, кроссворды, как средство развития познавательного интереса младших школьников [1;3;4].

Развитие долговременной памяти. Активизация словарного запаса. За 1 минуту написать по 7 слов по темам.

«Художник». Развитие образной памяти. Необходимо подготовить чистый лист белой бумаги и простой карандаш. Вы описываете любого сказочного персонажа или предмет. Выбираете для этого что-то нестандартное. Например, пейзаж, инопланетянин, карнавальный костюм, царский дворец. Ребенок внимательно слушает, а затем пробует изобразить на бумаге то, что Вы описали.

Запоминание слов. Прочитайте эти слова и попробуйте запомнить сначала первый столбик. Закройте эти слова и попробуйте написать их на бумаге в алфавитном порядке. Затем прочитайте и запомните слова второго столбика.

Игры на развитие памяти

«Кто больше услышит и запомнит? Учащиеся распределяются на команды. Одной команде даётся задание запомнить все слова, в названии которых есть определённый звук. Задание для второй команды – аналогичное, но запоминать надо слова с другим звуком. После этого педагог называет 20 – 25 слов. Затем по команде педагога один из членов команды перечисляет всё, что запомнил, остальные члены команды дополняют.

«Повтори и продолжи». Ребёнок называет какое-нибудь слово. Следующий участник игры повторяет это слово и добавляет новое. Таким образом, каждый из участников повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце новое слово. [2;5;7].

Запомнить большой объём информации интересно и быстро позволяет такой эффективный метод запоминания, как интеллект-карта («ментальная карта», «карта ума»).

Интеллект – карта - **это инструмент, позволяющий:**

- проще работать с информацией: запоминать, понимать, восстанавливать логику; удобно использовать для презентации материала и наглядного объяснения своей позиции собеседникам; позволяет проще принимать решения, создавать планы, разрабатывать проекты.

Требования: в центре должно быть ключевое понятие, не более 7 элементов, использовать разные цвета, рисунки, символы, должна быть логична.

Очень важно использовать разные формы урока, в том числе нестандартные, интересные. В связи с этим во внеурочное время я часто использую викторины, ребусы, кроссворды, как средство развития познавательного интереса младших школьников [1;3;4].

Развитие памяти и опора при этом на уровень развития учебной деятельности (его повышение при необходимости), позволяет говорить об успешном обучении с учетом следующих действий: организация запоминания при помощи осмысления; организация занятий в игровой форме; целенаправленная и периодическая работа по развитию памяти также и на других уроках в других условиях. Таким образом, уделяя внимание развитию памяти, мы тем самым помогаем ребенку с ОВЗ лучше воспринимать учебный материал, вникать в него, а также правильно использовать различные мнемические приемы в своей деятельности. [4;6].

Наиболее эффективными в нашей работе являются такие упражнения (приёмы): интеллект-карта, викторина, кроссворд, анаграмма, ребус, запоминание слов. У детей повышается мотивация к предметам, улучшается усвоение материала. Данные упражнения применялись как во внеурочной деятельности, так и на уроках родного языка, литературного чтения.

Литература

1. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – М.: Педагогика, 2001. – ISBN 5-931341-29-3.

2. Крылов А.А., Маничева С.А., Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. Издательство: СПб: Питер; Издание 2-е, перераб. и доп., 2005 - ISBN: 5-8046-0100-8

3. Лахман Н.И., Влас А.А. Тайны памяти//Психолог в школе. – 2017.- №2.

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте-М. : Просвещение, 1983, 96 с.

5. Общие основы психологии : Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 3 книгах / Р.С. Немов – 5-е издание. – Москва : Владос, 2004. – 687 с. – 43 усл. печ. л. – ISBN 5-691-01346-7.

6. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2002. – №5

7. Проект о головном мозге и нервной системе - URL: - https://vsepromozg.ru/razvitie/uprazhneniia-na-razvitie-pamiati-u-mladshikh-shkolnikov (дата обращения: 25.10.22) – Текст: электронный.

8. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.:Прсвещение, 2003.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДАУНА

В.Н.Алексеева
МБДОУ «Детский сад № 179 «Дюймовочка», город Чебоксары
valentina21alekseeva@gmail.com
М.П.Бычкова
МБДОУ «Детский сад № 46 «Россияночка», город Чебоксары
marisha_994@mail.ru
Н.В.Михайлова
МБДОУ «Детский сад № 179 «Дюймовочка», город Чебоксары
nadya26091985@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об инклюзивном образовании дошкольников с синдромом Дауна. Отмечается, что преимущества инклюзии для всех участников процесса неоспоримы: для ребенка с синдромом Дауна – это мощнейший стимул для развития во всех областях, возможность научиться социальным нормам в естественной среде, сформировать навыки общения, которые станут основой для будущей жизни в обществе.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дошкольный возраст, синдром Дауна.

Интеграция детей дошкольного возраста с синдромом Дауна в общеобразовательные учреждения предполагает не просто их нахождение в обычном детском саду, а полноценное вовлечение в коллектив, активное участие в занятиях и установление межличностных отношений. Данный подход основан на признании ценности каждого ребенка, вне зависимости от его развития, и уверенности в том, что совместное обучение приносит пользу всем участникам процесса.

Важнейшим условием успешной интеграции ребенка с синдромом Дауна является своевременное начало и всесторонняя поддержка. Чем раньше такой ребенок начинает развиваться в среде обычных сверстников, тем более органично его присутствие воспринимается окружающими. Однако просто поместить ребенка в группу недостаточно. По мнению К.П. Корнуковой [2] необходимо обеспечить особые условия для обучения, включающие в себя:

1. Всестороннюю психолого-педагогическую оценку и создание Индивидуальной Программы Развития (ИПР). Этот документ служит ориентиром для всех специалистов. Он учитывает сильные стороны ребенка (зачастую это имитация, проявление эмоций, зрительное восприятие) и области, требующие коррекции (речь, моторика, познавательные навыки). ИПР адаптирует задачи основной образовательной программы к возможностям ребенка.

2. Корректировку окружающей обстановки. Это может включать в себя создание четко определенных функциональных зон, использование визуальных подсказок (последовательности изображений, демонстрирующих распорядок дня), наличие дополнительных средств для развития двигательных навыков и тактильного восприятия.

3. Комплектация штата. Для действенной инклюзии необходим штат квалифицированных специалистов:

3.1 Воспитатель, выполняющий роль координатора и фасилитатора групповых процессов. В его задачи входит создание благоприятной атмосферы, стимулирование общения между детьми, а также модификация учебных задач.

3.2 Ассистент (тьютор). Зачастую этот специалист является определяющим фактором успеха. Он помогает ребенку с особенностями развития понять указания, участвовать в играх, выполнять сложные действия, а также тактично регулирует его общение со сверстниками.

3.3 Логопед и педагог-дефектолог проводят индивидуальные и групповые занятия, направленные на стимулирование речи, когнитивных процессов, внимания и других высших психических функций.

3.4 Психолог-педагог оказывает поддержку не только ребенку в процессе адаптации, но и его ровесникам, воспитателям и родителям.

В группе основные направления деятельности сосредоточены на ключевых сферах развития:

1. Социально-коммуникативное развитие: является приоритетным направлением. Посредством сюжетно-ролевых игр, совместных проектов и повседневных ситуаций ребенка учат устанавливать контакты, соблюдать очередность, делиться, понимать и придерживаться правил поведения.

2. Когнитивное развитие: обучение базируется на визуальных материалах, многократном повторении и учете интересов ребенка. Задания по сенсорному восприятию, конструированию, формированию математических представлений адаптируются, разбиваются на простые этапы.

3. Развитие речи: постоянная стимуляция речевой деятельности через взаимодействие, игры с пальчиками, логоритмические упражнения, использование альтернативных средств коммуникации для снятия напряжения и поддержки в выражении желаний и мыслей.

4. Физическое развитие: акцент на развитии крупной и мелкой моторики, что тесно связано с развитием познавательных способностей и речи.

Преимущества инклюзии для всех участников процесса неоспоримы:

Для ребенка с синдромом Дауна – это мощнейший стимул для развития во всех областях, возможность научиться социальным нормам в естественной среде, сформировать навыки общения, которые станут основой для будущей жизни в обществе.

Для нормотипичных детей – это бесценный урок человечности, эмпатии, терпимости и принятия различий. Они учатся помогать, общаться с тем, кто не похож на них, и ценить индивидуальность каждого.

Для педагогов и родителей – это переосмысление ценностей, развитие педагогического творчества и понимание, что образование – это не про усредненные стандарты, а про раскрытие личного потенциала каждого ребенка.

Конечно, на пути инклюзии встречаются трудности: недостаток ресурсов, необходимость постоянного повышения квалификации педагогов, риски изоляции ребенка внутри группы. Однако при системном и грамотном подходе инклюзивное образование открывает для дошкольника с синдромом Дауна дверь в большой мир, а для общества – путь к становлению по-настоящему гуманного и открытого сообщества.

Е.Ф. Архипова [1] отмечает, что внедрение инклюзивного образования для дошкольников с синдромом Дауна, несмотря на свою очевидную гуманистическую ценность, сопряжено с комплексом серьезных вызовов. Эти трудности носят системный характер и затрагивают организационные, методические и социальные аспекты процесса. Рассмотрим их ниже.

Одной из наиболее значимых проблем является неподготовленность педагогического коллектива. Большинство воспитателей в обычных детских садах не обладают специализированными дефектологическими знаниями и не готовы к работе с детьми, имеющими особенности интеллектуального и речевого развития. Специфика синдрома Дауна, включая характерные

трудности с концентрацией внимания, замедленный темп деятельности, особенности поведения и необходимость многократного повторения материала, требует от педагога владения особыми методиками и стратегиями. Без этого воспитатель испытывает профессиональную беспомощность, которая может приводить к его эмоциональному выгоранию и непреднамеренному игнорированию потребностей особого ребенка.

Крайне остро стоит вопрос ресурсного обеспечения. Для успешной интеграции ребенка с синдромом Дауна необходимы не только пандусы, но и тьюторское сопровождение. Без персонального тьютора, который помогает ребенку понять инструкцию, включиться в общую деятельность и регулировать свое поведение, его пребывание в группе часто превращается в формальность. Он физически находится среди детей, но не участвует в жизни коллектива. Кроме того, необходимы услуги узких специалистов – дефектолога, логопеда, психолога, чье штатное расписание в массовых детских садах, как правило, не рассчитано на постоянную и интенсивную работу. Финансирование же для создания таких условий выделяется далеко не всегда.

Серьезным барьером является непонимание и сопротивление со стороны родительского сообщества. Родители нормотипичных детей нередко выражают опасения, что присутствие ребенка с особенностями развития будет тормозить учебный процесс и отнимать все внимание воспитателя. Они могут опасаться, что их собственные дети начнут подражать нежелательному поведению или что программа группы будет «обеднена». Преодоление этих стереотипов требует от администрации детского сада проведения кропотливой разъяснительной работы, которая не всегда приводит к успеху.

Еще одной трудностью становится создание подлинной социальной инклюзии, а не просто физического присутствия. Ребенок с синдромом Дауна может находиться в группе, но при этом оставаться в социальной изоляции. Ему может быть сложно инициировать и поддерживать общение со сверстниками из-за речевых трудностей. Другие дети, не понимая его особенностей, могут просто не знать, как с ним взаимодействовать, и обходить его стороной. Задача педагога – не просто организовать среду, а целенаправленно выстраивать мосты между детьми, создавая ситуации сотрудничества и взаимопомощи, что требует высочайшего педагогического мастерства.

Наконец, существует архитектурно-пространственная и методическая проблема. Далеко не все здания детских садов адаптированы для детей с сопутствующими нарушениями, например, опорно-двигательного аппарата. Отсутствие специально разработанных дидактических материалов, игр и адаптированных программ, учитывающих визуальный и тактильный тип восприятия детей с синдромом Дауна, также значительно затрудняет образовательный процесс.

Таким образом, основная трудность заключается не в самом ребенке с синдромом Дауна, а в неготовности системы принять его. Без преодоления этих

системных барьеров – кадровых, финансовых, социальных и организационных – инклюзивное образование рискует остаться лишь красивой идеей на бумаге, не дающей ребенку реальных возможностей для развития и социализации.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Ребенок с синдромом Дауна в инклюзивной группе ДОО // СДО. 2017. №6 (78).

2. Корнукова К.П. Осуществление процесса социализации детей с синдромом дауна в инклюзивном образовании // Вестник науки. 2018. №9 (9).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ СКОРОЧТЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Е.Н. Алендеева
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
lena.alendeeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыка чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Обосновывается целесообразность адаптации нетрадиционных приемов скорочтения для решения коррекционных задач: развития зрительного восприятия, расширения поля чтения, преодоления артикуляции и повышения мотивации. Представлены конкретные игровые упражнения и методики, которые могут быть интегрированы в работу учителя-логопеда и учителя начальных классов.

Ключевые слова: младшие школьники с ТНР, скорочтение.

Одна из важнейших задач начальной школы – это формирование у детей навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования. Чтение – это не только тот предмет, которым нужно успешно овладеть ребенку, но и предмет, посредством которого он будет осваивать другие дисциплины.

Как научить детей читать рационально, эффективно и сознательно? Решение этой проблемы я нашла в применении приемов скорочтения на логопедических занятиях.

Скорочтение – это навык, который помогает быстро структурировать и усваивать текстовую информацию. Задача скорочтения – оптимизировать процесс чтения, чтобы воспринимать более крупные единицы информации, используя способность мозга «достраивать» недостающие части картины по имеющимся данным.

Традиционно методика скорочтения ассоциируется с работой с одаренными или старшими школьниками, уже владеющими устойчивым

навыком беглого чтения. Однако для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), у которых страдает не только техника, но и смысловая сторона чтения, отдельные элементы скорочтения, грамотно адаптированные, могут стать мощным коррекционным инструментом.

Рассмотрим основные причины, почему дети медленно читают и не понимают прочитанное: неправильное движение глаз при чтении (пропускает слова, теряет строчку, не может найти нужный фрагмент текста); слабость артикуляционного аппарата; регрессии (возвратное движение глаз при чтении); узкое поле зрения (ребенок, который читает медленно, одновременно видит лишь от двух до шести символов (букв)); неустойчивое внимание; низкая скорость переработки информации (вязь «увидел → узнал → понял» работает медленно из-за бедности словаря и проблем с грамматическим структурированием); отсутствие стратегии чтения.

Только поборов все эти причины, или хотя бы часть из них, ребенок научится читать быстрее и лучше понимать прочитанное. Важно понимать: речь не идет о том, чтобы научить ребенка с ТНР читать тысячу слов в минуту. Цель – использовать нетрадиционные приемы для развития базовых предпосылок чтения: зрительного внимания, памяти, антиципации (предвосхищения), подавления внутреннего артикулирования и формирования целостного восприятия слова и текста.

Исходя из причин, была произведена классификация упражнений, направленных на их устранение (приемы будут представлены в виде упражнений). Предлагаемые приемы носят игровой характер и должны использоваться систематически, в качестве «гимнастики для мозга» в начале или в середине занятия.

Упражнения на преодоление неправильного движения глаз при чтении: «Зачеркушки» – ребенку нужно зачеркнуть разными способами как можно больше знаков за 1 минуту; «Найди букву» – зачеркнуть какую-нибудь определенную букву; «Прятки» – подчеркнуть слова среди букв; «Слово-фигура-число» – ребенку нужно вести взгляд слева направо и называть то, что находится в круге: фигуру, число либо написанное слово; «Путаница» – расставить слова в предложении правильном порядке.

Для преодоления нарушения артикуляции уместны следующие упражнения: дыхательные упражнения – для развития речевого дыхания; «Зарядка для языка»; «Песенка Гномов» – артикуляция гласных и согласных звуков; чтение слоговых таблиц, игры со словами; чистоговорки и скороговорки.

Упражнения для преодоления регрессии: «Чтение с пальцем» – в этом упражнении необходимо читать, ведя указательным пальцем под текстом и избегая возвратных движений; «Текст за шторкой» – читаем текст и закрываем прочитанное «шторкой» (листом бумаги, календариком и др.), с каждым занятием скорость введения «шторки» немного увеличиваем.

Для расширения оперативного поля зрения применялись следующие упражнения [2]:

- «Таблицы Шульте». Таблица Шульте состоит из чисел, букв расположенных в произвольном порядке. Сфокусировав взгляд в центре таблицы, боковым зрением ребенок находит цифры по порядку. Вместо цифр также используем картинки, слоги или короткие слова, которые ребенок сейчас отрабатывает с логопедом.

- «Клиновидные таблицы». Цель задания – глядя на центральную линию, увидеть цифры или буквы, которые находятся по разным сторонам.

Упражнения, направленные на развитие внимания, памяти, межполушарного взаимодействия:

- «Лабиринты». Ребенок ищет путь в лабиринте только глазами, не указывая карандашом или пальцем.

- «Струп-тест». Это упражнение представляет собой последовательность слов, обозначающих цвета. Например, слова «фиолетовый», «зеленый», «красный», «синий», и т.д. написаны разными цветами, при этом цвет букв не соответствуют значению слова: слово «зеленый» - желтого цвета, слово «красный» - зеленого. Ребенку нужно внимательно читать про себя и называть не само слово, а цвет, которым оно написано. Методика помогает развить способность воспринимать слово, как целостный образ, а не как набор определенных букв [2].

- «Рисование двумя руками». Ребенок обводит симметричный рисунок сразу двумя руками.

- «Алфавит». Ребенок громко называет верхнюю букву в клеточке и одновременно поднимает правую руку, если под ней буква «П», или левую руку, если там буква «Л». Если же это буква «О», то он поднимает обе руки.

Приемы для подавления артикуляции и развития антиципации:

- «Чтение под ритм». Ребенок читает текст не в своем темпе, а отстукивая карандашом или метрономом определенный ритм. Ритм должен быть чуть быстрее его комфортной скорости.

- «Молния». Текст открывается на 1-2 секунды, и ребенок должен успеть «схватить» взглядом и понять хотя бы одно-два слова. Постепенно время экспозиции увеличивается. Используются не сплошные тексты, а отдельные слова или короткие фразы, написанные крупным шрифтом.

- «Зашумленные тексты». Ребенку предлагается текст, часть букв в котором закрыта или зашумлена (например, серым цветом). Это упражнение тренирует умение догадываться о содержании по зрительному облику слова и контексту, что активно развивает лексико-грамматическую сторону речи и прогнозирование.

Приемы для развития смысловой догадки и работы с целостными единицами:

- «Угадай слово по началу/концу». Показывается начало слова (первый слог или 2-3 буквы), ребенок должен его угадать, опираясь на контекст или картинку. Например: «На лугу пасется ко...» (корова).

- «Чтение «вверх ногами». Предложить ребенку короткое предложение, напечатанное в перевернутом виде. Этот нестандартный прием заставляет мозг отключиться от привычного побуквенного анализа и воспринимать слово как целостный «образ».

Упражнения для развития навыков чтения (приемы чтения текстов) [1]:

1. «Очередь». Сначала текст читает взрослый, затем – ребенок. Взрослый задает темп, читает правильно, быстро, чётко, ясно проговаривая слова. Ребенок старается повторить произношение и интонацию.

2. «Гусеничка». Читаем текст со слитными словами. Упражнение учит выделять слова, быстро их узнавать, лучше понимать прочитанное.

3. «Кенгуру». Ребенок читает текст вслух через слово, то есть одно слово читаете вслух, другое – про себя. Затем нужно, не подглядывая, кратко пересказать прочитанное.

4. «Жужжащее чтение». Обучающийся читает текст про себя, вполголоса произнося слова, как будто жужжит. Упражнение помогает избавиться от двойного чтения – про себя и вслух.

5. «Робот». По команде «Пуск» ребенок начинает читать текст. Услышав команду «Стоп», он закрывает глаза и кладет руки на колени. Затем снова следует команда «Пуск». Ребенок находит в тексте место, где остановился, и продолжить чтение.

6. «Волшебный квадрат». Это упражнение помогает структурировать прочитанный текст и подготовит младшего школьника к пересказу.

Использование нетрадиционных приемов скорочтения в работе с младшими школьниками с ТНР позволяет подойти к коррекции нарушений чтения комплексно. Эти методы не заменяют традиционную логопедическую работу, а эффективно дополняют ее, воздействуя на глубинные механизмы, мешающие становлению беглого и осмысленного чтения. Игровая форма, соревновательный момент и нестандартный подход повышают мотивацию детей, превращая сложный процесс коррекции в увлекательную игру, что в конечном итоге способствует не только улучшению техники чтения, но и росту уверенности ребенка в собственных силах.

Литература

1. Абдулова Г.Ф. Скорочтение для детей: от азов до уверенного чтения. – М.: Издательство АСТ, 2019. – 495 с.

2. Ахмадуллин Ш.Т. Скорочтение для детей. Как научить ребенка быстро читать и понимать прочитанное. Книга-тренинг для младших школьников от 6 до 9 лет. – М.: Филипок и К, 2020. – 192 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

И. Н. Андреева, А. В. Гридасова, Н. Н. Розоренова
МБДОУ «Детский сад №133» город Чебоксары
cheb-detsad133@rchuv.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации инклюзивного образования в условиях детского сада. Отмечается, что основной целью инклюзивного подхода в детском саду является не столько академическое усвоение знаний, сколько формирование инклюзивной культуры. В такой культуре толерантность, эмпатия и готовность прийти на помощь становятся естественными нормами поведения.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение.

Инклюзивное образование в детском саду представляет собой не просто образовательную практику, а целую философию, которая направлена на создание единой и развивающей образовательной среды, доступной для каждого ребенка вне зависимости от его индивидуальных особенностей, состояния здоровья, стартовых возможностей или культурного бэкграунда. Это более чем просто совместное нахождение детей в одной группе – это продуманный и осознанный процесс, в центре которого находится ценность каждого человека и его право на качественное образование и социализацию с самого раннего возраста.

По мнению С.А. Аймурзиной [2] основной целью инклюзивного подхода в детском саду является не столько академическое усвоение знаний, сколько формирование инклюзивной культуры. В такой культуре толерантность, эмпатия и готовность прийти на помощь становятся естественными нормами поведения. Это особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями (ООП), которые могут иметь различные нарушения, такие как проблемы с опорно-двигательным аппаратом, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, а также нарушения слуха, зрения или речи. Для таких детей детский сад становится первой и ключевой ступенью интеграции в более широкое общество. Здесь они учатся выстраивать коммуникацию, следовать общим правилам, играть и взаимодействовать со сверстниками, что закладывает основу для их дальнейшей жизни.

С другой стороны, дети, которые развиваются в стандартном режиме, получают бесценный опыт человеческого разнообразия. Они учатся принимать и ценить индивидуальность каждого, развивают в себе отзывчивость, терпимость и понимание. Таким образом, инклюзивное образование становится взаимовыгодным процессом, где обе группы детей обогащают друг друга.

О.Е. Потапова [3] пишет, что реализация инклюзивного подхода в дошкольном учреждении требует системных преобразований, которые можно

разделить на несколько ключевых компонентов. Один из них – создание специальных образовательных условий. Это включает в себя комплекс мер, направленных на адаптацию образовательного процесса к нуждам детей с ООП.

Первым шагом является адаптация образовательной программы. Для каждого ребенка с особыми потребностями разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), который учитывает его сильные стороны и зоны ближайшего развития. Это позволяет адаптировать цели и содержание образовательной деятельности, чтобы они были максимально эффективными и полезными для конкретного ребенка.

Следующим важным аспектом является адаптация среды. Организация безбарьерного пространства включает в себя создание условий, которые помогут детям с ООП чувствовать себя комфортно и безопасно. Это может включать установку пандусов, поручней и специального оборудования, а также наличие зон для сенсорной разгрузки.

Визуальное расписание и доступные дидактические материалы также играют важную роль в создании инклюзивной среды.

Техническое оснащение является еще одним важным компонентом инклюзивного образования. Использование специальных устройств и программ, таких как коммуникаторы для детей с нарушениями речи, программы для детей с нарушениями слуха и зрения, а также адаптивные клавиатуры, может значительно облегчить процесс обучения и общения. Эти технологии помогают детям с ограниченными возможностями интегрироваться в образовательный процесс и взаимодействовать с окружающими.

Кроме того, важным аспектом инклюзии является подготовка педагогов и воспитателей. Они должны быть обучены работать с детьми с различными особенностями, понимать их потребности и уметь применять индивидуальный подход. Это требует постоянного повышения квалификации, участия в семинарах и тренингах, а также обмена опытом с коллегами.

Также стоит отметить, что инклюзивное образование в детском саду требует активного участия родителей. Родители детей с ООП должны быть вовлечены в процесс обучения и социализации, а также в разработку индивидуальных образовательных маршрутов. Взаимодействие между родителями, педагогами и специалистами позволяет создать поддерживающую среду, в которой каждый ребенок сможет развиваться и достигать своих целей.

Несмотря на свою гуманистическую направленность и очевидные преимущества, практическая реализация инклюзивного образования в условиях детского сада сталкивается с комплексом серьезных трудностей. Эти вызовы носят системный характер и затрагивают все аспекты жизни дошкольного учреждения.

Одной из наиболее значимых преград является неготовность кадров. Большинство воспитателей, обладающих классической педагогической подготовкой, не имеют достаточных знаний и навыков для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Столкновение с тяжелыми

нарушениями развития, расстройствами аутистического спектра или сложными формами ДЦП часто вызывает у педагогов профессиональную растерянность, стресс и эмоциональное выгорание. От них требуется не только владение специальными методиками, но и высочайшая гибкость, готовность к импровизации и колоссальное терпение, что при отсутствии системной поддержки и супервизии становится непосильной задачей.

Н.В. Арсентьева [1], К.П. Назарова [1], Н.Н. Рябухина [1] отмечают, что второй ключевой проблемой выступает дефицит ресурсного обеспечения. Создание по-настоящему доступной среды требует значительных финансовых вложений. Речь идет не только о пандусах и поручнях для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, но и о специальном оборудовании: сенсорных комнатах для разгрузки, акустических системах для слабослышащих детей, тактильных дорожках, адаптивных игрушках и дидактических материалах. Кроме того, эффективная инклюзия невозможна без участия узких специалистов – дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов, чье штатное расписание в большинстве обычных детских садов просто не предусмотрено. В результате воспитатель остается один на один с проблемами, которые не в силах решить в одиночку.

Сложной социально-психологической трудностью является непонимание и сопротивление со стороны родительского сообщества. Родители нормотипичных детей часто выражают опасения, что присутствие ребенка с особыми потребностями будет тормозить учебный процесс, отнимать внимание воспитателя и даже может представлять угрозу для их собственных детей. С другой стороны, родители ребенка с ООП могут испытывать стресс от помещения его в новую среду, опасаться неприятия и изоляции. Преодоление этих взаимных страхов и формирование атмосферы сотрудничества требует от администрации детского сада проведения огромной разъяснительной работы, которая далеко не всегда приводит к успеху.

Нормативно-правовая база, хотя и провозглашает принципы инклюзии, на практике зачастую носит формальный характер. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) нередко превращается в бюрократическую процедуру, отнимающую много времени и не обеспеченную реальными методическими ресурсами. Отсутствие четких регламентов, регулирующих работу тьюторов, распределение нагрузки среди специалистов и механизмы финансирования, приводит к тому, что каждое учреждение вынуждено самостоятельно «изобретать велосипед», сталкиваясь с непреодолимыми административными барьерами.

Наконец, существует архитектурно-пространственная проблема. Многие здания детских садов, построенные давно, физически не приспособлены для комфортного и безопасного пребывания в них детей с ограниченной мобильностью. Переоборудование существующей инфраструктуры – задача крайне затратная и не всегда технически выполнимая.

Таким образом, инклюзивное образование в условиях детского сада – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Это не только возможность для детей с особыми потребностями получить качественное образование, но и шанс для всех детей научиться принимать различия, развивать в себе ценности терпимости и уважения к другим. В конечном итоге, инклюзия в детском саду закладывает фундамент для формирования более справедливого и гуманного общества, где каждый человек, независимо от своих особенностей, имеет право на достойную жизнь и возможность реализовать свой потенциал.

Литература

1. Арсентьева Н.В., Назарова К.П., Рябухина Н.Н. Инклюзивная среда образования в условиях дошкольного образовательного учреждения // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 5 (53). – С. 24-26.

2. Аймурзина С.А. Особенности инклюзивного дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://scienceforum.ru/2017/article/2017039073

3. Потапова О.Е. Инклюзивные практики в детском саду: метод. рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Андреева Екатерина Аркадьевна - учитель
МБДОУ «Детский сад № 16» города Чебоксары Чувашской Республики,
alogoped@internet.ru
Краснова Александра Ильинична
МБДОУ «Детский сад № 16» города Чебоксары Чувашской Республики

Аннотация. Нейропсихологи утверждают, что нарушение межполушарного взаимодействия является одной из причин недостатков развития речи, а далее чтения и письма. Сегодня число детей с проблемами развития нервной системы заметно растёт. Самая частая причина проблем – повреждение ЦНС во время беременности или родов. И в этом случае нейропсихологическая коррекция –одна из популярных методик в работе с малышами.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, нейропсихологический подход, логопедическая коррекция.

Нейропсихологический подход в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи является очень важным для эффективной

коррекции и реабилитации таких детей. Этот подход базируется на понимании взаимосвязи между функционированием мозга и развитием речи.

Логопед должен использовать нейропсихологическую диагностику для выявления уровня и характера нарушений. Это включает тесты на память, внимание, восприятие, мелкую моторику и другие когнитивные функции. После диагностики логопед разрабатывает индивидуальную программу, которая может включать: фонематический анализ (развитие восприятия и различения звуков), моторные упражнения (для развития артикуляции и дыхания), логопедические игры (для стимулирования речи и моторных навыков), работа с памятью и вниманием (для улучшения когнитивных функций, которые поддерживают развитие речи)

Методы нейропсихологической коррекции речи

1. Артикуляционные упражнения

Для детей с нарушениями артикуляции, например, при дизартрии или моторных афазиях, важно развивать точность и координацию движений речевых органов.

2. Упражнения на развитие фонематического восприятия. Дети с нарушениями речи часто имеют проблемы с восприятием звуков. Для их коррекции можно использовать следующие методы: Распознавание звуков: использование игр с карточками, на которых изображены предметы, начинающиеся на определенные звуки (например, «с» — солнце, сыр, собака).

3. Методы работы с памятью и вниманием. Нарушения речи у детей могут быть связаны с проблемами в когнитивных функциях, таких как память и внимание. Здесь важно использовать упражнения для тренировки этих навыков: игры на внимание. Попросите ребенка найти из множества предметов или картинок те, которые начинаются с определенного звука или слога.

Тренировка зрительной и слуховой памяти: игры с карточками, на которых изображены предметы, а затем их нужно воспроизвести. Упражнения, где ребенку нужно повторить услышанные слова или короткие фразы.

4. Методы нейропсихологической коррекции с помощью игр. Игры являются не только эффективным, но и увлекательным методом нейропсихологической коррекции. Вот несколько типов игр, которые можно использовать: игры на развитие речевого восприятия. Слушай и повтори. Ребенок слушает короткое предложение и повторяет его вслух, стараясь воспроизвести звуки и слова точно.

5. Техники по развитию речевой моторики. Мимика и дыхательные упражнения: упражнения на расслабление мышц лица, на растяжение губ и языка, что улучшает координацию движений. Дыхательные упражнения: дыхание через нос с задержкой и медленный выдох через рот. Это развивает контроль над речевыми органами.

6. Нейропсихологические методы работы с памятью

Дети с тяжелыми нарушениями речи часто сталкиваются с проблемами краткосрочной и долговременной памятью. Чтобы стимулировать эти функции,

можно использовать следующие методы: игра на запоминание: игры на воспроизведение последовательности событий или предметов (например, «Что было вначале?»).

8. Пальчиковая гимнастика. Для детей с патологиями речи (например, задержка речевого развития, общее недоразвитие речи и т.д.) пальчиковые игры необходимы. Как правило, у таких ребят мелкая моторика плохо развита, им сложно показать даже самые простые фигуры («коза», «заяц» и т.д.). Благодаря различным техникам пальчиковой гимнастики удаётся сделать кисть руки более гибкой. Сопровождать такие игры желательно потешками и стихами, к примеру, использовать пособие «Пальчиковые шаги», авторы Е.И. Чернова и Е.Ю. Тимофеева.

10. Межполушарное рисование

Если полушария работают не слажено, то дети часто испытывают трудности в обучении, так как не происходит полноценного обмена информацией между мозговитыми «соседями». Межполушарное рисование позволяет улучшить эти связи. Предложите ребёнку нарисовать одновременно двумя руками какую-либо фигуру.

11. Кинезиологические упражнения. Они бодрят, тонизируют, буквально заставляют «напрячь мозги». Выполнять их можно вместе с детьми, потому что лишние нейронные связи взрослым тоже не помешают. Вот несколько вариантов игр. Упражнение «Ухо – нос». Левой рукой взять себя за кончик носа, правой – за левое ухо. Одновременно поменять руки: правой взяться за кончик носа, левой – за правое ухо. Повторить несколько раз.

Благодаря использованию на индивидуальных и подгрупповых занятиях нейропсихологических приемов, в организме ребенка происходит положительные структурные изменения, которые способствуют развитию силы, равновесия, подвижности, а пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Таким образом, использование нейропсихологических методов и приемов способствует преодолению и коррекции имеющихся у детей нарушений: интеллектуальных, речевых, двигательных, поведенческих расстройств и способствует созданию базы для успешного преодоления психоречевых нарушений, даёт возможность логопедам более качественно вести свою работу.

Литература

1.Беляева Ю.А. Развитие межполушарного взаимодействия головного мозга средствами кинезиологических упражнений у детей с нарушениями речи / Ю.А. Беляева. – Текст: непосредственный // 1 сентября – 2022. - № 2 (11). – С.56-60.

2.Забудская Е.П. Применение нейропсихологического подхода в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2-23 № 2 (43). – С.11-13.

3.Чердакова Е.М. Использование нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений / Е.М. Чердакова. – Текс: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. - № 48 (443). – с. 517-518.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЧЕРЕЗ СОВМЕСТНУЮ КОНСУЛЬТАТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОО И ШКОЛЫ

Н.В. Андреева, Т.В. Ласточкина
МАОУ «СОШ №61им.С.В. Капранова», г. Чебоксары
Nataliatim89@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется необходимость взаимодействия специалистов ДОО и школы. Приводятся обоснования создания единого образовательного маршрута для ребенка с ТНР в дошкольном и младшем школьном возрасте. Отмечается успешность совместной работы логопедов детских садов и школ в сопровождении детей с нарушениями речи.

Ключевые слова. Дети с ТНР, взаимодействие специалистов, ДОО, школа, логопед, образовательный маршрут.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей с ТНР. Нарушения речи выявляются как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте, при отсутствии помощи специалистов сохраняясь на долгие годы. Ранняя диагностика и коррекция способствует успешному развитию ребенка и снижает вероятность возникновения вторичных нарушений. Комплексная коррекционная работа как специалистов, так и родителей ребенка дает наивысшую динамику в преодолении нарушений.

Одним из важных аспектов в работе по исправлению нарушений речи детей выступает всесторонняя диагностическая и коррекционная помощь разных специалистов. Взаимодействие специалистов позволяет выстроить единый образовательный маршрут, не дублируя программу и не пропуская необходимые этапы. Как отмечает Н. Ф. Виноградова, анализируя преемственность в работе детских садов и школ «следует подчеркнуть, что наименьшее взаимодействие между дошкольными работниками и учителями младшей школы наблюдается в целях и содержании обучения. Сегодня технология обучения дошла до такого уровня, что любое знание может быть адаптировано к любому возрасту ребенка» [1]. Данная проблема актуальна и в работе логопедов различных образовательных учреждений. Ребенок, посещающий логопеда в детском саду и имеющий необходимость в логопедической помощи в начальной школе, зачастую в какой-то мере дублирует изученный материал на групповых занятиях, когда логопед в школе организует работу с детьми, не посещавшими логопеда ранее. Для снижения подобной вероятности рекомендуется составление общего образовательного

маршрута для данного ребенка, что возможно при сотрудничестве и взаимодействии специалистов ДОО и школы.

В ДОО в старшем дошкольном возрасте организуются «уроки для будущих первоклассников», которые проводят учителя из ближайших школ. Как отмечает Е. П. Арнаутова, данное направление работы дает возможность оценить уровень подготовленности детей, наметить дальнейшую образовательную стратегию, выявить сложности в предстоящем освоении программы. Работа проводится не только непосредственно с детьми, организуются беседы с родителями будущих первоклассников, где образуется возможность консультативной помощи по интересующим вопросам [2]. В методическом пособии «Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе» предлагается дополнительно проводить совместные педагогические советы с педагогами ДОО и школ, где налаживается взаимодействие в организации единого образовательного вектора «старший дошкольник – младший школьник» [3]. В таких формах работы возникает возможность сотрудничества логопедов. Логопед школы начинает раннее курирование детей дошкольного возраста, которым в дальнейшем имеется необходимость логопедической помощи при учебе в школе. А логопед ДОО имеет возможность выстроить образовательный маршрут ребенка-дошкольника с учетом материалов, которые будут освоены в начальной школе, тем самым не дублируя, но и не создавая пробелы в работе школьного логопеда.

Важным фактором в преемственности специалистов ДОО и школы выступают родители детей с ТНР. Предшествующая работа логопеда ДОО с родителями позволяет адекватно выстроить взаимодействие, не вызывая непринятия необходимости дальнейшего логопедического сопровождения их ребенка. Зачастую родители детей с особенностями развития испытывают стеснение и страх при поступлении их ребенка в школу и стремятся не сообщать заранее о необходимой помощи специалистов в обучении. Основой данных мотивов выступают опасения отрицательного отношения к их ребенку вплоть до отчисления ребенка из школы по месту жительства. Организация совместных консультаций логопеда ДОО и школы позволяет снизить подобные страхи, дает возможность родителю спокойно принять преемственность в работе специалистов для организации дальнейшего логопедического сопровождения их ребенка на протяжении школьного обучения.

Такие совместные консультации организуются и для дошкольников, не посещавших логопеда в ДОО, но имеющих необходимость в данном направлении работы. Взаимодействие двух специалистов разных образовательных организаций дает возможность родителям адекватно оценить уровень развития ребенка и его дополнительные образовательные потребности и не воспринимать оценку речевого развития логопедом ДОО как ошибочную или поддающуюся самостоятельному исправлению с возрастом.

Значительным фактором взаимодействия логопедов ДОО и школы является возможность организации консультаций для воспитателей. Большая часть деятельности по развитию речи воспитанников детских садов входит в должностные обязанности воспитателей, тем самым вызывая трудность между имеющимися методическими возможностями в работе с нормотипичными детьми и недостаточными знаниями, и методической базой в работе с детьми ТНР, особенно старшего дошкольного возрастов. Логопед школы в данных консультациях может дополнить теоретическую и практическую базу воспитателей по организации речевого развития детей с нарушениями речи, с учетом их дальнейшего обучения в школе.

Таким образом, необходимость взаимодействия специалистов дошкольного и начального школьного образования является обязательным условием успешной коррекции нарушений речи детей на разных возрастных этапах. Наличие общего образовательного маршрута ребенка с ТНР логопедов ДОО и школы способствует всестороннему развитию и снижает срок необходимой коррекционной работы. Взаимодействие специалистов разных образовательных организаций облегчает взаимодействие с родителями будущих учеников и дает возможность для грамотной и полноценной логопедической работы с ребенком.

Литература

1. Виноградова Н. Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. 2006. №7. С. 5-15.

2. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников : методическое пособие / Е. П. Арнаутова [и др.]. Москва : ТЦ Сфера, 2006. 126 с.

3. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе / Р. А. Должикова, Г. М. Федосимов, Н. Н. Кулинич, И. П. Ищенко. Москва : Школьная Пресса, 2008. 126 с.

МНЕМОТЕХНИКА - ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Антипова О.О.,
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии, г. Цивильск.
vip.an2014@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается использование мнемотехники как эффективного средства для развития связной речи у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описываются основные методы и приемы мнемотехники, их влияние на формирование речевых

навыков и улучшение когнитивных процессов. Подчеркивается важность применения мнемотехники в коррекционной работе с целью облегчения запоминания и воспроизведения речевого материала у обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: мнемотехника, связная речь, обучающиеся с ОВЗ, коррекционная работа, когнитивное развитие, речевые навыки.

Развитие речи является одной из ключевых составляющих общего образовательного процесса, особенно для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети сталкиваются с множеством трудностей, которые могут значительно затруднить их обучение и социализацию. Важно отметить, что речевые навыки играют критическую роль в формировании личности, обеспечивая возможность общения, самовыражения и взаимодействия с окружающим миром. Однако, несмотря на значимость речевого развития, многие дети с ОВЗ испытывают серьезные затруднения в освоении речевых навыков, что требует разработки и внедрения специальных методик и подходов к обучению.

Одним из наиболее эффективных инструментов в этой области является мнемотехника — система методов, направленных на облегчение запоминания и воспроизведения информации. Мнемотехника позволяет не только облегчить процесс запоминания информации, но и сделать его более увлекательным и доступным для детей, что особенно важно в контексте работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Внедрение методов мнемотехники в образовательный процесс может значительно повысить его эффективность и помочь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья лучше адаптироваться в обществе.

Мнемотехника представляет собой набор методов и приемов, направленных на оптимизацию процессов запоминания и восприятия информации, это особенно актуально в контексте работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Этот подход основан на создании ассоциативных связей между материалом, который требуется запомнить, и образами, что способствует более эффективному обучению. По мнениям экспертов, применение мнемотехники не ограничивается только развитием речевых навыков. Она может быть успешно интегрирована в игровые формы обучения, что делает учебный процесс более увлекательным и доступным. Таким образом, методика способствует заинтересованности детей в учебной деятельности и повышает эффективность усвоения знаний.

История мнемотехники насчитывает более 2500 лет. Понятие «Мнемотехника» происходит от греческого «mnemonikon» – искусство запоминания. Считается, что это слово придумал Пифагор Самосский (6 век до н.э.). Инновационный характер данной технологии заключается в целесообразном слиянии наглядности, плана высказывания и игрового характера деятельности.

Действуя с пособиями, обучающиеся получают возможность использовать три сенсорных канала:

1. кинестетический (ощупывают поверхность пособия, совершают практические действия с ним),
2. визуальный (видят картинку-схему, особенности цвета и фактуры),
3. аудиальный (слышат пояснения педагога и рассказы сверстников).

Данные пособия индивидуализируют коррекционный процесс:

- позволяют учитывать особенности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в области познания.

- расширяют представления об окружающем мире, развивают психические процессы, формируют связанную речь, что в приводит к развитию познавательной активности и коммуникативных навыков, которые в свою очередь помогают в социальной адаптации обучающихся, его успешности в школе.

Как и любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному.

На первом этапе начинают работу с применения мнемоквадратов. Упор делается на описание слов-предметов. Формируется представление об объекте. На втором этапе -это мнемодорожки. Мнемодорожка также несет обучающую информацию, но в небольшом количестве. Показываем не одно слово, а словосочетание, простое предложение. И на третьем этапе начинается работа с мнемотаблицами. Мнемотаблица - это средство, орудие, которое помогает детям выделить в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание предложения, рассказа, стиха, сказки, пословицы.

Содержание мнемотаблицы - это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и другое путём выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Суть мнемотаблиц заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы – рисунки ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию. Для изготовления таблиц не требуются художественные способности, любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу.

Работа на логопедических занятиях по мнемотаблицам состоит из трех этапов.

1 этап: Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2 этап: Преобразование из абстрактных символов в образы.

3 этап: Пересказ при помощи символов.

Не менее важным является выбор материалов и задач, которые будут использоваться в процессе обучения. Упражнения должны быть адаптированы под уровень развития речи и умственных способностей обучающихся. Это может включать в себя игры на ассоциации или рассказывающий сюжет с использованием картинок. Важным моментом является создание ситуации

успеха, когда даже небольшие достижения ребенка поддерживаются и поощряются. Высокая степень вовлеченности и участие в образовательном процессе напрямую влияют на общие результаты обучения.

Особое значение мнемотехника приобретает в коррекционной работе с детьми, имеющими выраженные речевые нарушения. В таких случаях мнемотехнические приемы позволяют значительно облегчить процесс усвоения речевого материала. Например, при обучении грамматическим структурам или освоении новых слов могут использоваться специальные мнемокарты, где визуальные образы ассоциируются с конкретными словами или грамматическими конструкциями. Это позволяет детям быстрее усвоить и запомнить сложные для них элементы речи.

Также мнемотехника способствует развитию у детей навыков самостоятельного построения высказываний. Например, при составлении рассказов или описаний событий дети могут использовать мнемосхемы, которые помогают им последовательно излагать свои мысли. Это улучшает не только связность речи, но и общую коммуникативную компетенцию обучающихся, что важно для их успешной социализации и дальнейшего обучения.

В итоге можно сделать вывод, что мнемотехника является эффективным средством развития связной речи у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Её использование в логопедической практике способствует улучшению памяти, развитию когнитивных процессов и повышению мотивации к обучению. Благодаря мнемотехнике дети с ОВЗ получают возможность более успешно осваивать речевой материал и развивать свои коммуникативные навыки, что значительно облегчает их адаптацию в образовательной среде и обществе в целом.

Литература

1. Вопельник, О. М. Мнемотехника как средство развития связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья / О. М. Вопельник. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 51 (289). — С. 332-333.

2. Хрущева Н. Н., Лачина А. Ю. Мнемотехника в познавательно-речевом развитии детей с ОВЗ // Специальное образование, 2016. – С. 256-260.

3. Использование мнемотехники, как эффективного приема... [Электронный ресурс] // www.defectologiya.pro - Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/ispolzovanie_mnemotexniki,_kak_effektivnogo_priema_korrekczionno_razvivayushhej_rabotyi/, свободный. - Загл. с экрана

4. Технология мнемотехники на уроках в коррекционной школе [Электронный ресурс] // infourok.ru - Режим доступа: 27 https://infourok.ru/tehnologiya-mnemotehniki-na-urokah-v-korrekcionnojshkole-4041619.html, свободный.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ

Артемкина Елена Николаевна
Лаврентьева Надежда Валерьевна
Сорокина Анастасия Юрьевна
МБДОУ "Детский сад № 15" г. Чебоксары
kormirs@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об обучении и воспитании дошкольников с алалией в общеразвивающем ДОУ. Отмечается, что основой успешной инклюзии становится командная работа логопеда-дефектолога, воспитателя и психолога.

Ключевые слова: алалия, неговорящий ребенок, инклюзивное образование, дошкольный возраст, общеразвивающий детский сад.

Инклюзивное образование дошкольников с алалией представляет собой особый, комплексный процесс, требующий глубокого понимания структуры этого тяжелого речевого нарушения. Алалия – это не просто отсутствие или скудность речи, это системное недоразвитие всех ее компонентов при первично сохранном слухе и интеллекте. Ребенок с алалией испытывает трудности не только в произнесении слов, но и в их понимании, восприятии, различении, а главное – в формировании внутренних языковых правил, которые позволяют конструировать осмысленные высказывания. Поэтому его интеграция в общеразвивающую группу детского сада не может быть простым «присутствием»; она требует создания специальных условий, которые станут для него «речевым протезом» и мостом к общению с миром.

Основой успешной инклюзии становится командная работа логопеда-дефектолога, воспитателя и психолога. Логопед проводит интенсивные коррекционные занятия, направленные на «запуск» и структурирование речи, опираясь на сохранные анализаторы – зрение, тактильное восприятие, двигательную память. Он использует глобальное чтение, жестовые символы, ритмизацию, специальные приемы для накопления пассивного и активного словаря и формирования грамматического строя. Однако вся эта работа будет бесполезной, если ее результаты не будут перенесены в жизненные ситуации группы. Именно воспитатель становится тем проводником, который помогает ребенку использовать зарождающиеся речевые навыки в реальном времени: во время игры, приема пищи, одевания на прогулку. Он создает в группе атмосферу принятия, где все дети понимают, что их друг может общаться по-разному – с помощью карточек, жестов или отдельных звуков, – и это нормально.

Е. В. Потапова [1], Л. И. Муратова [1], Е. В. Малахова [1] пишут, что крайне важным аспектом является адаптация образовательной среды и методов работы. Для ребенка с алалией вербальные инструкции, особенно длинные и

сложные, часто недоступны. Воспитатель должен сопровождать свою речь наглядностью: показом, использованием пиктограмм, визуальных расписаний, предметов-заместителей. Пространство группы должно включать в себя зоны для уединения и сенсорной разгрузки, так как речевая деятельность для такого ребенка является колоссальной умственной нагрузкой и быстро приводит к утомлению. При этом его не следует изолировать от коллектива; напротив, нужно целенаправленно создавать ситуации успешного невербального и вербального взаимодействия со сверстниками через совместные игры с простыми правилами, парные задания, продуктивную деятельность.

Продолжая мысль об адаптации среды, важно подчеркнуть, что все эти меры должны работать не изолированно, а как единая система. Например, визуальное расписание помогает не только ребенку с алалией, но и другим детям структурировать свою деятельность, снижая общую тревожность в группе. Однако создание такой интегрированной системы требует от воспитателя глубокого понимания специфики нарушения и высокой профессиональной гибкости.

Ключевым становится принцип «речевой экономии» – воспитатель учится формулировать инструкции кратко, подкрепляя их четким визуальным рядом. Фраза «Саша, убери машинку в коробку и садись на коврик» разбивается на два этапа с демонстрацией каждого действия. При этом паузы между инструкциями должны быть достаточными для обработки информации ребенком. Такой режим работы замедляет темп занятия, но постепенно становится органичной частью жизни группы, принося пользу всем воспитанникам, развивая у них навыки последовательного выполнения задач.

По мнению Д.Е. Шевелевой [2] особого внимания требует организация коммуникативных ситуаций. Простого нахождения среди сверстников недостаточно – необходимы специально смоделированные «точки контакта». Это может быть совместное строительство башни, где невербальное взаимодействие (передача кубиков, жесты одобрения) становится основой для будущего диалога. Воспитатель выступает медиатором, мягко вводя в эти ситуации простые речевые формулы («Дай», «На», «Помоги»), которые ребенок с алалией может усвоить и присвоить как собственный коммуникативный инструмент. При этом важно избегать искусственности в создании таких ситуаций. Они должны вытекать из естественной логикой дня – совместное приготовление к обеду (раздача салфеток), уборка игрушек, подготовка материалов для занятия. Именно в этих бытовых моментах, повторяющихся изо дня в день, формируется прочная основа для коммуникации, где речевые усилия ребенка подкрепляются наглядным контекстом и практическим результатом. Таким образом, адаптация среды – это не набор технических приемов, а философия взаимодействия, при которой взрослый постоянно балансирует между необходимостью дать ребенку речевую модель и терпеливым ожиданием его ответной реакции. Это создает среду

«обучения без принуждения», где речевые попытки поощряются, а молчаливые периоды воспринимаются как естественная часть процесса освоения языка.

Инклюзивное образование ребенка с алалией – это не столько его адаптация к требованиям стандартной программы, сколько гибкая адаптация самой образовательной среды к его особым потребностям. Это кропотливый процесс, где взрослые выступают в роли терпеливых переводчиков и помощников, постепенно выводящих ребенка из мира молчания в мир полноценной коммуникации. Успех возможен только тогда, когда все участники процесса – педагоги, родители и сами дети – объединены общей верой в его возможности и готовы идти по этому пути вместе.

Организация инклюзивного образования для дошкольников с алалией сопряжена с комплексом серьезных трудностей, обусловленных спецификой этого тяжелого речевого нарушения. Алалия представляет собой не просто отсутствие или ограничение речи, а системное недоразвитие всех компонентов языковой системы при сохранном слухе и интеллекте. Это определяет многогранность вызовов, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса.

Фундаментальная трудность заключается в самой природе алалии, которая создает парадоксальную ситуацию: ребенок с потенциально сохранными познавательными способностями оказывается в информационной изоляции из-за невозможности полноценно воспринимать и продуцировать речь. В условиях общеразвивающей группы, где общение и вербальные инструкции являются основным каналом передачи информации, такой ребенок постоянно находится в положении «иностранца», не понимающего языка окружающих. Даже простые задания типа «возьми красный кубик и положи его в коробку» могут быть для него недоступны, что приводит к накоплению учебной неуспешности и формированию вторичных нарушений – познавательного развития, поведения и социальной дезадаптации.

Кадровая проблема проявляется здесь особенно остро. Воспитатель массовой группы, как правило, не обладает специализированными дефектологическими знаниями для работы с алалией. Он может ошибочно интерпретировать речевое нарушение как интеллектуальную недостаточность или педагогическую запущенность, не понимая необходимости применения особых методов коммуникации. Без владения техниками альтернативной и дополнительной коммуникации (жесты, пиктограммы, карточки PECS), без умения адаптировать речевой материал и организовывать «речевую среду» педагог оказывается беспомощным в установлении контакта с ребенком. Это приводит к непроизвольному исключению ребенка из образовательного процесса - с ним просто перестают активно взаимодействовать, ограничиваясь формальным присмотром.

Социально-коммуникативный аспект проблемы проявляется в глубокой изоляции ребенка в детском коллективе. Сверстники, не понимая причин «молчаливости» или странной речи товарища, либо игнорируют его, либо

начинают дразнить. Неспособность выразить свои мысли, чувства и потребности вербальными средствами приводит к фрустрации, которая часто выливается в агрессивное или самоагрессивное поведение, еще больше усугубляя социальную депривацию.

Организационно-методические трудности связаны с невозможностью применения стандартных образовательных технологий. Программы массового детского сада предполагают определенный уровень речевого развития, которым ребенок с алалией не обладает. Создание адаптированной образовательной программы требует не просто упрощения материала, а принципиально иного подхода – с опорой на визуальную поддержку, тактильные ощущения, двигательные активности. Однако у воспитателей часто отсутствуют временные, материальные и профессиональные ресурсы для такой индивидуальной работы в условиях полной группы.

Таким образом, трудности инклюзии при алалии носят системный характер, затрагивая содержательные, организационные, кадровые и социально-психологические аспекты образовательного процесса. Их преодоление требует не отдельных разрозненных мер, а создания целостной системы психолого-педагогического сопровождения, основанной на междисциплинарном взаимодействии специалистов и целенаправленном формировании инклюзивной культуры во всем дошкольном учреждении.

Литература

1. Потапова Е. В., Муратова Л. И., Малахова Е. В. Ребенок с алалией в общеразвивающей группе детского сада. Пять галочек в записную книжку начинающего воспитателя // Молодой ученый. 2020. № 46 (336). С. 432-436

2. Шевелева Д.Е. Дети с нарушениями речи в инклюзивном детском саду: каким образом выстроить коммуникацию // СДО. 2023. № 2 (116).

КОРРЕКЦИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Афанасьева Мария Владимировна
МБОУ «СОШ №53» г. Чебоксары
marisha11_94@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Представлены особенности данной логопедической работы, а также примеры игр на коррекцию дизорфографии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дизорфография, младший школьный возраст, ограниченные возможности здоровья.

Коррекция дизорфографии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой сложную и многоплановую задачу, требующую от логопеда не только глубоких знаний специфики этого нарушения, но и понимания особенностей развития детей данной категории.

Дизорфография – это стойкая неспособность освоить орфографические навыки, несмотря на знание правил. Ребенок может правильно сформулировать правило, но не применять его на письме. У школьников с ОВЗ (например, с задержкой психического развития, легкой умственной отсталостью, тяжелыми нарушениями речи) это нарушение усугубляется такими особенностями, как сниженная познавательная активность, неустойчивость внимания, слабость процессов анализа и синтеза, а также часто сопутствующими проблемами в развитии устной речи.

Основная цель коррекционной работы при дизорфографии заключается не в механическом заучивании правил, а в формировании у ребенка прочного и гибкого орфографического навыка, основанного на развитии языкового чутья и способности применять знания в любых условиях. Эта работа должна быть строго систематизирована и построена с опорой на сохранные функции ребенка, при этом поэтапно развивая дефицитарные процессы.

На начальном этапе коррекции важно создать прочную базу для усвоения орфограмм. Это предполагает развитие у ребенка высших психических функций, которые являются фундаментом для грамотного письма. Ключевое внимание уделяется формированию навыков языкового анализа и синтеза — способности мысленно расчленять предложения на слова, слова на слоги и звуки, а также соединять их воедино. Без этого умения ребенок не сможет четко определить место орфограммы в слове. Параллельно ведется работа по развитию памяти, особенно слухоречевой и орографической, которая отвечает за запоминание образов слов, а также внимания, ведь многие ошибки — это следствие элементарной невнимательности. Особую роль играет развитие словесно-логического мышления, так как применение многих правил требует умения выделять существенные признаки (например, распознавать часть речи, чтобы правильно выбрать правило).

Следующий, основной этап работы, напрямую связан с коррекцией конкретных видов дизорфографии. Поскольку это нарушение редко бывает однородным, логопед выявляет слабые звенья в каждом конкретном случае. Если у ребенка страдает морфологический принцип письма, то есть он не видит орфограмм в значимых частях слова (приставке, корне, суффиксе, окончании), коррекция строится на углубленном и многократном изучении состава слова. Используются цветовые схемы, графическое выделение морфем, конструирование слов из частей. Ребенка учат подбирать однокоренные слова, чтобы проверить безударную гласную или сомнительную согласную, осознанно подходить к выбору окончаний.

При трудностях с усвоением правил на пунктуацию (запятые, тире и т.д.) и их применением, что часто связано с недоразвитием синтаксической стороны

речи, работа ведется над развитием умения анализировать структуру предложения. Дети учатся выделять грамматическую основу, находить однородные члены, понимать логику сложных предложений. Здесь эффективны схемы предложений, работа с деформированным текстом, составление предложений по заданной модели.

Важнейшим аспектом всей коррекционной работы является принцип коммуникативной направленности. Все упражнения, сколь бы простыми они ни были, должны быть вплетены в осмысленную речевую деятельность. Ребенок не просто вставляет пропущенные буквы, а пишет короткие заметки, составляет объявления, подписывает открытки, ведет дневник наблюдений. Это мотивирует его писать грамотно, так как письмо обретает реальный жизненный смысл.

По мнению А.М. Коснырevой [2], учитывая особенности младших школьников с ОВЗ, коррекционный процесс должен быть максимально индивидуализирован, насыщен игровыми и наглядными методами, опираться на положительное подкрепление и мелкую моторику. Каждое занятие должно быть построено так, чтобы ребенок испытывал ситуацию успеха, что постепенно формирует у него веру в собственные силы и устойчивую учебную мотивацию, без которой преодоление столь сложного нарушения, как дизорфография, практически невозможно. Таким образом, коррекция – это не просто «натаскивание» на правила, а целенаправленное, комплексное и долговременное формирование всей языковой системы ребенка.

Игровая деятельность является ведущей в коррекции дизорфографии у младших школьников с ОВЗ, так как она позволяет преодолеть учебное сопротивление, снизить эмоциональное напряжение и в увлекательной форме отработать сложные орфографические навыки. Игры должны быть направлены не на механическое заучивание правил, а на развитие языкового чутья, орфографической зоркости и способности применять знания в новых условиях.

Одной из эффективных игр для развития орфографической зоркости и навыков морфемного анализа является «Орфографический следопыт». Ребенку выдаются карточки с текстом или отдельными словами, где все орфограммы уже выделены цветом (например, безударные гласные — красным, парные согласные – синим). Его задача — не просто прочитать, а объяснить, почему именно эта буква оказалась «в опасности» и какому правилу она подчиняется. Постепенно «подсказки» в виде цвета убираются, и ребенок сам становится следопытом, который должен отыскать все «опасные места» в слове и обосновать свой выбор. Это учит его не пропускать орфограммы, а видеть структуру слова.

Для отработки правила проверки безударной гласной в корне и подбора однокоренных слов прекрасно подходит игра «Словесное гнездо». Логопед или учитель кладет перед ребенком картинку или карточку со словом, в котором есть безударная гласная (например, «моряк»). Задача ребенка — «поселить» это слово в большое гнездо, построив вокруг него как можно больше

«родственников» (однокоренных слов: «море», «морской», «приморский»). Можно использовать настоящие бумажные гнездо и яйца-карточки, на которых ребенок будет писать родственные слова. Этот игровой прием наглядно демонстрирует, что проверочное слово — это не что-то абстрактное, а самый настоящий «родственник», который всегда готов помочь.

И.Г. Данюшина [1] пишет, что чтобы сделать процесс запоминания словарных слов менее рутинным, можно использовать игру «Орфографический театр». Неподдающиеся проверке слова часто нужно запоминать зрительно. Предложите ребенку не просто заучить слово «собака», а «оживить» его. Пусть он представит, что буквы — это актеры. Например, проблемная буква «О» в слове «сОбака» может стать большим круглым животом, который ребенок и нарисует. Или можно придумать небольшую историю: «Большая сОбака сидела на Окошке». Соединение зрительного образа, мелкой моторики (рисования) и сюжета создает прочные ассоциации, помогающие запомнить написание.

Для развития умения дифференцировать части речи, что критически важно для применения многих правил (например, правописание мягкого знака у глаголов), подойдет игра «Сортировщик». Ребенку раздаются карточки со словами, которые нужно быстро разложить в три разные коробки (или на три части листа), обозначенные как «Имя существительное», «Глагол», «Прилагательное». Чтобы усложнить задачу, можно брать слова-омофоны, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному в зависимости от части речи (например, «плов» — существительное, «пловец» — существительное, но уже с другим корнем, «плавать» — глагол). Эта игра в быстром темпе тренирует оперативный анализ и умение определять грамматическую природу слова.

Очень полезна для профилактики и коррекции дизорфографии, связанной с неусвоением синтаксических норм, игра «Знаки препинания». Дети часто пропускают запятые при однородных членах. Чтобы сделать эту тему наглядной, можно использовать цветные кружочки или человечков. Пусть ребенок представит, что предложение «Он купил яблоки, груши, апельсины» — это очередь в магазин. Каждое слово («яблоки», «груши») — это отдельный человек. А запятая — это расстояние между ними, чтобы они не столкнулись. Ребенок может выкладывать такие «очереди» из карточек, расставляя между однородными членами знаки-препятствия (запятые).

Для закрепления материала можно усложнить задачу, добавляя в предложение союзы. Например, «Он купил яблоки, груши и апельсины». Объясните ребенку, что союз «и» – это как специальный пропуск, который позволяет членам предложения стоять ближе друг к другу, без запятой. Можно ввести еще одного персонажа – союзного человечка, который встает между однородными членами и отменяет необходимость в запятой-расстоянии.

Важно, чтобы все игры сопровождались положительным подкреплением, элементами соревновательности (если это не вызывает у ребенка стресса) и были включены в контекст интеллектуальной деятельности, чтобы ребенок видел практическую пользу от своих усилий.

Литература

1. Данюшина И.Г. Проблема дизорфографии у младших школьников с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2023/10/11/problema-dizorfografii-u-mladshih-shkolnikov-s-ovz

2. Коснырева А.М. Коррекция дизорфографии у младших школьников 4 класса с задержкой психического развития и дизартрией https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/58792/2/2024kosnyrevaam.pdf

КОРРЕКЦИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР: СТРАТЕГИИ ВИЗУАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ, ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ

М.В. Борисова

БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары,Чувашская Республика,

marinaborisova08@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема преодоления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Обосновывается актуальность разработки и использования современных коррекционных практик, направленных на формирование лексико-грамматического строя речи как основы успешного освоения письма. Представлен комплекс игровых методик, реализующих три взаимодополняющие стратегии: визуальное моделирование грамматических конструкций, организация игрового взаимодействия и персонализация учебного материала.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, тяжелые нарушения речи (ТНР), дети младшего школьного возраста, коррекция дисграфии, визуальное моделирование, организация игрового взаимодействия, персонализацию учебного материала.

Для детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) одним из наиболее значительных барьеров на пути к полноценному овладению навыков письма является стойкое нарушение письменной речи, в частности, аграмматическая дисграфия. И.К. Колповская, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.Б. Яковлев отмечают, что предпосылками к аграмматической дисграфии является недоразвитие грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений, проявляющееся на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, являющееся составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое характерно для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Актуальность разработки и использования современных практик для коррекции аграмматической дисграфии обосновывается тем, что этот вид

дисграфии является одним из наиболее стойких и сложных проявлений системного недоразвития речи, оказывающим негативное влияние на успешность освоения письма как ключевого инструмента учебной деятельности. Механическое заучивание правил и выполнение стандартных упражнений часто оказывается недостаточно эффективным, поскольку не формирует у ребенка с ТНР целостного понимания грамматических закономерностей. Это создает потребность в создании и апробации системы коррекции, основанной на комплексном использовании стратегий визуального моделирования, игрового взаимодействия и персонализации учебного материала.

Рассмотрим далее некоторые современные стратегии для коррекции аграмматической дисграфии, которые можно организовать на логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста с ТНР.

1. Стратегия «Визуальное моделирование»

Цель: превратить абстрактные грамматические правила в зрительные, осязаемые образы.

Игра «Собери схему предложения»

Оборудование: набор разноцветных карточек-символов: красный квадрат (подлежащее), синий треугольник (сказуемое), зеленый кружок (дополнение), желтая волнистая линия (определение).

Логопед показывает сюжетную картинку (например, «Девочка читает интересную книгу»). Задача ребенка — не записать предложение, а сначала выложить его схему из карточек-символов: [Красный квадрат] + [Синий треугольник] + [Желтая линия] + [Зеленый кружок]. Ребенок проговаривает: «Слово "девочка" - это подлежащее, красный квадрат. "Читает" - это действие, сказуемое - синий треугольник...»

Ребенок учится видеть и анализировать синтаксическую структуру предложения до того, как начать писать, что предотвращает аграмматизмы.

Игра «Лабиринт падежей»

Оборудование: игровое поле с дорожками-лабиринтами, ведущими от одного предмета к другому. Каждый поворот или мостик в лабиринте помечен вопросом падежа (Кого? Что? → Винительный падеж; Кому? Чему? → Дательный падеж и т.п.).

Ребенок ведет фишку от слова, например, «ПОДАРОК» к слову «ДРУГ». Чтобы пройти путь, он должен правильно ответить на вопрос: «Подарок (кому?) другу».

Таким образом, падежные вопросы и окончания ассоциируются с конкретным направлением движения, создавая зрительно-моторный образ грамматической конструкции.

2. Стратегия: Игровое взаимодействие

Цель: создать ситуацию естественной коммуникации и мотивации для применения грамматических правил.

Игра «Грамматический дуэль»

Оборудование: две колоды карточек со словами в именительном падеже (в одной колоде слова, отвечающие на вопрос «кто?», во второй – на вопрос «что?») и кубик с названиями падежей (от родительного до предложного).

Два ученика берут по карточке из разных колод (выпадает, например, «УЧЕНИК» и «КНИГА»). Затем, один бросает кубик — выпадает «Творительный падеж». Задача: быстрее соперника составить и произнести словосочетание, например, «ученик с книгой», либо предложение «Ученик идёт с книгой».

В условиях игры и соревнования со сверстниками дети младшего школьного возраста автоматизируют навык правильного согласования слов.

Игра «Живое предложение»

Оборудование: карточки с написанными словами одного предложения («Пушистый», «кот», «лакает», «молоко»).

Каждому ребенку раздается по одной карточке. По сигналу учителя-логопеда они должны встать в правильном порядке, чтобы получилось предложение. Остальные ученики проверяют и помогают.

Дети учатся чувствовать логику и порядок слов в предложении на физическом уровне, развивается невербальное взаимодействие и коллективное решение задачи.

3. Стратегия: Персонализация учебного материала

Цель: связать изучаемый грамматический материал с личным опытом и интересами ребенка.

Игра «Мой дневник путешественника»

Оборудование: индивидуальная тетрадь-«дневник», фотографии ребенка и его семьи, вырезки из журналов, рисунки.

Педагог предлагает ребенку вновь «отправиться» в зоопарк (или любое другое место, интересное ребенку). Просит для этого дома заполнить тетрадь-«дневник», а именно наклеить свою фотографию или сделать рисунок места, которое он посещал (например, зоопарк). А на индивидуальном занятии уже ребенок записывает под фотографией: «Именительный падеж. В зоопарке живет (кто?) слон, обезьяна… Родительный падеж. Я вижу (кого?) слона, обезьяну, попугая… Дательный падеж. Я радуюсь (кому?) слону, тигру…». Ребенок заполняет дневник, используя свои фотографии, рисунки и описывая реальные или воображаемые события.

Таким образом, ребенок использует грамматические конструкции для описания лично значимых событий. Это повышает мотивацию и прочность запоминания, так как речь идет о нем самом.

Игра «Грамматический конструктор моих интересов»

Оборудование: набор карточек с персонажами, предметами и действиями, которые любит конкретный ребенок (ученик может их нарисовать или вырезать дома при помощи родителей).

Учитель-логопед просит составить рассказ или предложения, используя эти карточки. Работа с персонализированным словарем делает коррекционный

процесс эмоционально окрашенным и релевантным для ребенка, что значительно повышает его вовлеченность.

Эти игры можно комбинировать и адаптировать под конкретного ребенка. Таким образом, благодаря использованию стратегий визуального моделирования грамматических конструкций, организации игрового взаимодействия и персонализации учебного материала повышается мотивация детей младшего школьного возраста к занятиям с учителем-логопедом, а работа по коррекции аграмматической дисграфии становится более эффективной.

Литература

1. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Нарушения письма у младших школьников: диагностика и коррекция. – М.: Сфера, 2020. – 208 с.

2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2019. – 224 с.

3. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: АПН РСФСР, 2021. – 312 с.

4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 2018. – 256 с.

5. Прищепова И.В. Коррекция дизорфографии у младших школьников с нарушением речи // Логопед. – 2022. – № 5. – 239 с.

РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТМНР

К.Е. Бычкова
воспитатель, БОУ ЧР «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
kb20081960@mail.ru

Аннотация. Представленная информация посвящена особенностям познавательного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в дошкольном возрасте. Дается определение ТМНР как сочетания выраженных психических и интеллектуальных отклонений с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и эмоционально-волевой сферы. Подчеркивается исключительное значение дошкольного периода для формирования познавательной активности и любознательности, а также роль взрослого и целенаправленных педагогических воздействий в этом процессе.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) – это дети, имеющие выраженные психические и интеллектуальные отклонения, которые сочетаются с другими нарушениями здоровья. А именно,

нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы.

Дошкольный возраст имеет исключительно большое значение в развитии познавательной сферы ребенка с ТМНР. В этот период закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности: познавательная активность, любознательность и другие. Способности не возникают сами по себе, как следствие возраста ребенка, требуют непременного участия взрослого и определенных педагогических воздействий.

Познание окружающего мира дошкольником начинается через ощущения, которые формируют начальные представления о предметном мире. Поэтому важным процессом в развитии познавательной сферы ребенка с ТМНР дошкольного возраста является развитие процесса восприятия предметов и явлений. Все другие формы познания - запоминание, мышление, воображение строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Восприятие — это непосредственное, чувственное отражение действительности в сознании, способность воспринимать, различать и усваивать явления внешнего мира.

Чувственный опыт дошкольники с ТМНР приобретают в процессе ориентировочно-исследовательской деятельности. Познавая мир, дети с ТМНР в основном используют хаотические действия, в процессе которых дошкольники действуют с предметом независимо от его функции - стучат, хватают, бросают, тянут в рот и т.п. Используя метод проб и ошибок, ребята с ТМНР в ходе исследования предмета осуществляют большое число проб, фиксируя правильные действия и отбрасывая ошибочные варианты. В ходе перцептивного способа ориентировки дошкольники с ТМНР сравнивают свойства предметом при непосредственной их близости и действуют в соответствии с результатами примеривания. При перцептивном способе ориентировки дошкольники с ТМНР сравнивают свойства предметов на расстоянии при помощи зрения. Опыт, полученный в процессе чувственного познания мира, ребенок с ТМНР может восстановить в памяти при помощи слова.

Восприятие происходит при непосредственном участии органов чувств. Уровень чувствительности к сенсорным раздражителям у дошкольников с ТМНР зависит от наследственности, состояния органов чувств, развития органов чувств и восприятия.

Невозможно представить себе жизнь без зрительных ощущений. Зрение позволяет воспринимать видимые свойства предметов и явлений.

В рамках сенсорного развития дошкольников с ТМНР педагоги знакомят с такими свойствами предметов и явлений, как цвет, форма, величина, количество, положение в пространстве.

Цвет является значимым свойством объектов окружающего мира. В процессе знакомства с цветом выделяем различение цветов по принципу «такой-не такой»; зрительное соотнесение цветов - восприятие цвета на

расстоянии, выбор цвета по образцу; закрепление представлений о цвете в слове.

Форма — это внешнее очертание, наружный вид предмета. Используя специальные игрушки, рассматривая плоские и объемные фигуры, рассматривая реальные предметы простой формы, используя настольные, подвижные игры педагоги знакомят дошкольников с геометрическими формами и закрепляют знания о них.

Величина — это размер, протяженность предметов. Педагоги, сравнивая пары предметов практически - способом приложения; сравнивая зрительно резко различающиеся по величине предметы; используя пирамидки, матрешки, вкладыши, доски Сегена, используя настольно - печатные, подвижные игры знакомят и закрепляют знания о величине у детей с ТМНР.

Знания детей о количестве предметов педагоги закрепляют не только в ходе специально организованных занятий, но и в процессе режимных моментов.

Пространство дошкольники изучают в ходе наблюдения; при манипуляции с предметами; в процессе занятий аппликацией, рисованием.

Восприятие предмета как целого лежит в основе освоения ребёнком окружающего мира. Сначала образы воспринимаемых предметов нечеткие расплывчатые. Развитие целостного восприятия предмета начинается с узнавания, которое развивается как спонтанно, так и в ходе специальных занятий. Специальные игры и занятия помогают ребёнку научиться узнавать знакомым предмет в новой ситуации, на рисунке, выделять его среди других предметов. Специальные игры и занятия помогают ребёнку научиться воспринимать предмет с любого ракурса; как совокупность отдельных частей; как один из похожих; воспринимать изображение незнакомых предметов.

Таким образом в дошкольном возрасте педагоги очень детей узнавания и развлечения предметов. При этом малышам предлагаются простые знакомые предметы, которые могут быть как целыми, так и разборными. Кроме того, дороги очень детей воспринимать изображение предметов на картинке.

Литература

1. Герасимова А.С. и др. Энциклопедия обучения и развития дошкольника. - А.С. Герасимова, О.С. Жукова, В.Г. Кузнецова.-СПб.: «Издательский Дом «Нева»»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2000.-352с.

2. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с Церебральным параличом: Младен., ранний и дошк. возраст.-М.: Просвещение, 1991.-159 с.: ил.-ISBN 5-09-003456-7.

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ (МУЗЕЙ) КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И МХК

Т.В. Вадейкина
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, г.Чебоксары
vadeikinatatyana@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается виртуальный музей (экскурсия) как эффективное средство формирования патриотизма и современный способ активизации познавательной деятельности обучающихся с ОВЗ на уроках истории и мхк. Также, в статье описан опыт применения виртуального музея.

Ключевые слова: патриотизм, виртуальный музей, виртуальная экскурсия, обучающиеся с ОВЗ, информационные технологии.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что образование в России должно соответствовать традиционным российским духовно – нравственным ценностям и ориентироваться на задачи развития государства и общества. Важнейшей ценностью, которая приобретает всё большую значимость и упоминается в указе Президента РФ № 809, является патриотизм. Патриотическое воспитание подрастающего поколения остаётся одним из главных и приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. История обладает большим воспитательным потенциалом в формировании у школьников чувства патриотизма, уважения к Родине, её культуре, традициям, духовным ценностям.

Современное общество стремительно развивается по направлению информационных технологий, которые все глубже проникают в разные сферы нашей жизни, в том числе, в образование. Учителя и ученики имеют большие возможности в использовании инновационных технологий, как на уроках, так и во внеурочное время. Сегодня система образования требует новые подходы и методы обучения, воспитания обучающихся. В системе патриотического воспитания подрастающего поколения все активнее начинает использоваться Интернет: создаются интернет-площадки, онлайн-платформы, онлайн-конкурсы, виртуальные музеи и экскурсии.

Чтобы воспитать патриотизм и чувство гордости за свою Родину, я использую метод виртуального музея для знакомства учеников с историческим и культурным наследием страны. Ведь не всегда есть возможность в силу особенностей детей с ОВЗ посетить музей, реальную экскурсию. Поэтому нам, педагогам, нужно использовать ИКТ, которые удобны и доступны для обучающихся с ОВЗ.

Виртуальная экскурсия — эффективная форма патриотического воспитания, которая позволяет открыть перед детьми богатство культурного

наследия страны. С её помощью обучающиеся могут «посетить» исторические места, музеи, памятники, не покидая стен школы. На уроках истории и мировой художественной культуры провожу виртуальные экскурсии, мы посещаем с ребятами виртуальные музеи, которые являются наглядным и удобным для восприятия учебным материалом. Они создают эффект присутствия, особую атмосферу погружения в предмет изучения, дают большой наглядный материал, вводят ученика с ОВЗ в мир культуры, чем и стимулируют познавательную активность обучающихся с ОВЗ. Виртуальной экскурсии можно посвятить как отдельный урок, так и включить её в урок как один из элементов.

Виртуальные экскурсии проводят крупнейшие российские музеи – Эрмитаж, Третьяковская галерея, Кремль, Оружейная палата и др. Они предлагают пользователям сети не просто слайд-шоу, а панорамные изображения залов и зданий музея. В результате такие виртуальные прогулки превращаются в настоящее увлекательнейшее путешествие, так как круговой панорамный обзор создаёт иллюзию включения в реальную музейную среду. Ведущей формой преобразования учебных занятий является виртуальный тур или интерактивный 3D тур. Такая форма представляет сочетание нескольких виртуальных панорам в 3D формате. Такие туры привлекают спецификой их содержания: полноэкранным изображением, применением графики, анимации, которые способствуют выделению важных мест в музейных артефактах. Применение анимационных заставок повышает эмоциональную атмосферу восприятия и заинтересованность обучающихся в овладении широким кругом знаний. Преимуществом виртуального музея является интерактивность. В ходе путешествия по музею можно приблизить или отдалить какой-либо объект, оглядеться по сторонам, подробно рассмотреть отдельные детали интерьера, обозреть панораму издалека, посмотреть вверх-вниз, приблизиться к выбранной точке или удалиться от нее, через активные зоны переместиться с одной панорамы на другую, например, погулять по отдельным помещениям и т. п. И все это можно делать в нужном темпе и в порядке, удобном конкретному зрителю.

Посетители сети Интернет могут совершить виртуальное путешествие по улицам и площадям разных городов. Большие возможности для проведения виртуальных экскурсий дает такой известный ресурс как Яндекс. Карты (https://yandex.ru/maps/). Он даёт возможность как панорамного, так и детального обзора, путешествия по улицам и площадям городов в режиме «панорамы улиц».

Конечно, особую ценность в патриотическом воспитании детей с ОВЗ представляют виртуальные экскурсии по родному городу Чебоксары, в ходе которой можно показать красоту родного города, раскрыть его уникальность. Рассказать, что родной город славен своей историей, своими традициями, достопримечательностями, лучшими людьми, дать понять, что наш город – частица нашей Родины. В ходе урочной или внеурочной деятельности можно

воспользоваться интерактивным 3D туром, например, посетить Мемориальный парк «Победа» или западную набережную Чебоксарского залива, посмотреть монумент «Мать – покровительница». (https://cheboksary.navse360.ru/kultura/memorialnyy-park-pobeda-monuments) (https://cheboksary.navse360.ru/kultura/mat-pokrovitelnica-monument-monuments) Возможно продумать виртуальную экскурсию «Памятники нашего города», «Исторические Чебоксары» или «Парки и скверы города Чебоксары».

Изучая на уроке мхк тему «Фундамент национальной классики: шедевры русской художественной культуры первой половины XIX в.», чтобы лучше понять и увидеть архитектуру XIX в., например С-Петербурга, можно посетить Казанский собор архитектора А.Н.Ворнихина, построенный в стиле русский ампир или высокий классицизм, включая небольшой элемент экскурсии на уроке.
(https://yandex.ru/maps/org/kazanskiy_kafedralny_sobor/1465212196/?l=stv%2Cst)

В ходе изучения темы: «Искусство во второй половине XIII - XVвеке» особое внимание можно уделить формированию архитектурного ансамбля Московского Кремля. Использование метода виртуальной экскурсии обогатит урок наглядностью и превратит его в увлекательное путешествие. При помощи Яндекс. Карты переходим к общей панораме Кремля и Москвы. (https://yandex.ru/maps/org/moskovskiy_kreml/1023322799/panorama/?l=stv%2Cs)

Можно предложить ученикам самим стать экскурсоводами и подготовиться к виртуальной экскурсии. Учитель начнёт рассказ о перестройке Кремля при Иване III, далее слово предоставит ученику – экскурсоводу, который сообщит об Успенском соборе (Архангельском соборе, Благовещенском соборе, Колокольне Ивана Великого). Осмотрев внешний облик собора, есть возможность посетить его внутри (https://assumption-cathedral.kreml.ru/virtual-tour/).

Так при изучении периода правления Петра Великого в 8 классе можно выбрать виртуальной визит в Эрмитаж в «Зал 159. «Интерьер петровского времени»», который находится на 2 этаже. Здесь представлена интересная экспозиция петровской эпохи. Обучающиеся могут увидеть предметы мебели, посуда, картины первой четверти XVIII века. (https://pano.hermitagemuseum.org/newpano/ru/main/#node820).Так же при изучении данного исторического периода можно воспользоваться виртуальной экскурсией в Эрмитаж в «Зал 160. «Токарня Петра I», где интересно посмотреть на токарные станки XVIII века. Ребята узнают о любимом увлечении царя.

При изучении темы по истории в 8 классе «Дворцовые перевороты» выбрать, например, виртуальный тур на 2 этаже в Эрмитаж в «Зал 161. «Эпоха императриц. Анна Иоанновна и Елизавета Петровна» и наглядно увидеть экспонаты того времени. В некоторых виртуальных турах предусмотрен аудиогид (кнопка в виде наушников) или видефайл с информацией об экспонате.

При похождении темы по истории в 8 классе «Недаром помнит вся Россия…», посвященной Отечественной войне с наполеоновской армией, возможно посещение «Зала 197. Военная галерея 1812года». Мемориальная галерея задумана была Александром I как памятник воинской славы русской армии. Интересно увидеть портреты генералов – участников войны 1812 года и заграничных походов русской армии.
(https://pano.hermitagemuseum.org/newpano/ru/main/#node11)

Изучая в 9 классе творчество художников – передвижников пореформенной эпохи, можно совершить экскурсию в Третьяковскую галерею и оказаться в зале художника И.И. Шишкина, В.М. Васнецова. (https://www.russia360.travel/things-to-do/msk/Museums_gall/gosudarstvennaya-tretyakovskaya-galereya/). Можно предложить ученикам стать экскурсоводами, провести экскурсию по залу, например, Василия Сурикова.

Изучая тему Великой Отечественной войны, готовясь к мероприятию, можно воспользоваться виртуальным 3 D туром, посетить мемориальный комплекс «Героям Сталинградской битвы» на мамаевом кургане. (https://mamaev-kurgan.stalingrad-battle.ru/).

Виртуальная экскурсия позволяет обучающимся с ОВЗ погрузиться в изучение темы всецело, создаст у детей положительные эмоции, повысит интерес к учёбе, но много будет зависеть от мастерства и умений педагога, использующего данный метод на своих уроках. При знакомстве с экспонатами культурного наследия, у обучающихся с ОВЗ формируется духовно – нравственное отношение к своей Родине, чувство сопричастности к культуре страны и, конечно, чувство гордости за своё Отечество.

Таким образом, виртуальный музей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом, делает процесс обучения и преподавания более интересным, качественным и результативным. Помогает обучающимся с ОВЗ расширить кругозор, сформировать гражданскую позицию.

Литература

1. Федеральный закон от 19 декабря 2023г. № 618 –ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в РФ» // Инфорационно – методическое письмо об особенностях преподавания учебного предмета «История» в 2025 – 2026гг.

2. Наумова, И. В. Виртуальный музей как один из методов обучения / И. В. Наумова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 46 (284). — С. 293-294. — URL: https://moluch.ru/archive/284/64067/

3.Педагогика искусства № 3, 2020 http://www.art-education.ru/electronic-journal

4. Виртуальные экскурсии как средство формирования патриотизма у дошкольников//Вестник Магистратуры 10-2, 2024: научный журнал /редактор Е. А. Мурзина. – с.36 – 38.

5. Шклярерская С.М. Годовой курс развивающих занятий: для детей 2-3 лет/ С.М. Шкляревская, Е.А. Родионова, Ю.А. Сафина. - Москва: Эскимо, 2019.- 304 с.: ил.- (Ломоносовская школа).

РЕСУРСНЫЙ КЕЙС УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: ОТ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДО АКАДЕМИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Л.Л. Ванеева
БОУ «Образовательный центр для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии г.Чебоксары
metodeg@mail.ru

Аннотация: В статье представлен опыт работы преодоления учебных трудностей через развитие и коррекцию базовых сенсомоторных и когнитивных функций.

Ключевые слова: Дети с ЗПР, РАС, СДВГ, тяжелыми нарушениями речи, другие варианты дизонтогенеза

Без эмоций невозможно наполнить жизнь красками. Для каждого человека это важный этап развития. А особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с сенсорными расстройствами, эти дети воспринимают мир не так, как мы с вами. В их системе восприятия много специфических черт, характерных только для них и мешающих им воспринимать мир в той же «системе координат», что и все остальные.

В нашем образовательном учреждении воспитываются и обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. У детей с ОВЗ отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации: невозможность целостно воспринять наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. С первых дней обучения в школе дети сталкиваются с серьезными трудностями. У большинства из них наблюдается отсутствие или недоразвитие речи, некоторые плохо передвигаются или же у них нарушена крупная моторика, недостаточно развита мелкая моторика, отсутствуют навыки самообслуживания. Практически у всех детей сниженный интерес к окружающему.Наблюдается дислексия, дисграфия и дискалькулия – проблемы с чтением, письмом (переписывание с доски), счетом. Они с трудом ориентируются на плоскости тетрадного листа. При чтении или письме путают сходные по начертанию буквы, переставляют звуки и буквы в словах, неправильно изображают букву. Испытывают затруднения в освоении числового ряда. Как следствие всего этого – страдает общая успеваемость. Неуспех, сопровождающий детей с первых дней обучения, снижает у них желание учиться, вырабатывает негативное отношение к школе. А причиной этих и ряда других трудностей является нарушение или дисфункция сенсорной интеграции. Всё это затрудняет процесс обучения, коррекции и социализации.

Мы считаем, что одним из возможных путей решения этих проблем является включение элементов сенсорной интеграции в общую систему коррекционно-развивающей работы.

Блок 1: Диагностический (Стартовая и текущая оценка)

Прежде чем строить маршрут, нужно понять "исходную точку".

1.1. Оценка сенсорной интеграции (по Джин Айрес):

Наблюдение: Как ребенок реагирует на прикосновения, звуки, свет, движение? Ищет или избегает сенсорных стимулов?

Пробы и тесты: Неформальные пробы (наблюдение за вестибулярными реакциями, проприоцепцией, тактильной чувствительностью). Использование адаптированных опросников (например, сенсорный профиль).

Что смотрим: тактильная система: Гипер-/гипочувствительность, нарушение дискриминации.

Вестибулярная система: Непереносимость качания/вращения или, наоборот, постоянная потребность в движении.

Проприоцептивная система: Нарушение схемы тела, "неловкость", сила нажима.

Слуховая и зрительная чувствительность.

1.2. Оценка базовых академических предпосылок:

Восприятие: Зрительное и слуховое (узнавание, различение, постоянство объектов).

Внимание: Устойчивость, переключение, объем.

Память: Зрительная и слуховая (кратковременная, оперативная).

Мышление: Наглядно-действенное, наглядно-образное.

Речь: Понимание обращенной речи, собственная речевая активность.

Моторика: Общая (координация, равновесие) и мелкая (захват карандаша, манипуляции).

1.3. Оценка академических навыков (по возрасту):

Графомоторные навыки: Умение держать карандаш, проводить линии, копировать фигуры.

Основы чтения: Знание букв, фонематический слух, слогослияние.

Основы математики: Счет, соотнесение числа и количества, понятие "больше-меньше".

Блок 2: Коррекционно-развивающий (Инструменты и методы)

Это ядро вашего кейса. Работа ведется последовательно, от базового уровня к более сложному.

2.1. Направление: Сенсорная интеграция и развитие базовых сенсомоторных функций

Цель: Нормализовать обработку сенсорной информации, улучшить модуляцию, сформировать схему тела.

Ресурсы и упражнения:

Тактильная система:

Ресурсы: Тактильные мешочки/коробки с крупами, песком, водой; массажные щетки, мячики с шипами, крем для рук.

Упражнения: Игры в крупе, "угадай на ощупь", рисование на песке, пальчиковые краски.

Вестибулярная система:

Ресурсы: Качели, гамак, балансировочные доски (диск, доска Бильгоу), фитбол.

Упражнения: Раскачивание в разных положениях, вращения, ходьба по линии, балансирование.

Проприоцептивная система:

Ресурсы: Утяжеленные жилеты/одеяла, эспандеры, терапевтические мячи.

Упражнения: "Толкание стен", перенос тяжелых предметов, ползание с сопротивлением, прыжки.

Слуховая система:

Ресурсы: Шумовые коробочки, музыкальные инструменты, аудиозаписи с разными звуками, наушники.

Упражнения: "Угадай, что звучит", различение громких/тихих звуков, слушание спокойной музыки.

Зрительная система:

Ресурсы: Светящиеся игрушки, мыльные пузыри, лавовые лампы, трафареты, мозаика.

Упражнения: Отслеживание предметов глазами, игры с сортером, пазлы.

2.2. Направление: Развитие высших психических функций (ВПФ)

Цель: На основе окрепшей сенсомоторной базы развить внимание, память, мышление, восприятие.

Ресурсы и упражнения:

Восприятие: "Найди отличия", "Что перепутал художник?", парные картинки, доски Сегена.

Внимание: Графические диктанты, таблицы Шульте (адаптированные), "Корректорская проба" (вычеркивать заданные буквы).

Память: "Запомни и повтори" (ряд фигур, слов), "Что исчезло?".

Мышление: Классификация предметов, "4-й лишний", простые логические загадки, последовательности "что сначала, что потом".

2.3. Направление: Формирование академических навыков

Цель: Сформировать готовность и непосредственно научить базовым школьным навыкам.

Ресурсы и упражнения:

Подготовка к письму (графомоторика):

Ресурсы: Пластилин, тесто для лепки, ножницы, клей, трафареты, штриховки, лабиринты, обводки.

Упражнения: Развитие пинцетного захвата, лепка, вырезание, рисование по точкам, обводка шаблонов.

Подготовка к чтению:

Ресурсы: Кубики Зайцева, карточки Домана, звуковые символы, магнитные буквы, слоговые таблицы.

Упражнения: Развитие фонематического слуха ("хлопни, если услышишь звук [С]"), деление слов на слоги, составление слов из кубиков/карточек.

Подготовка к математике:

Ресурсы: Счетные палочки, магнитные цифры, блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, игры с цифрами.

Упражнения: Счет предметов, соотнесение цифры и количества, игры "больше-меньше", составление ряда по порядку.

Блок 3: Организационно-методический

3.1. Принципы работы:

От простого к сложному: Не переходить к академике, пока не сформирован сенсомоторный фундамент.

Индивидуальный маршрут: Кейс — не догма, а основа для создания ИОМ.

Игровая форма: Все занятия проводятся в мотивирующей, игровой форме.

Повторение и закрепление: Многократное отработка навыков в разных контекстах.

Сотрудничество с семьей: Родители — главные союзники.

3.2. Взаимодействие со специалистами:

Невролог/психиатр: Для понимания медицинской картины и, при необходимости, медикаментозной поддержки.

Нейропсихолог: Для углубленной диагностики и построения маршрута.

Логопед: Для тесной работы над фонематическим слухом, звукопроизношением и развитием речи.

Эрготерапевт: Для развития навыков самообслуживания и тонкой моторики.

Пример связки "Сенсорная интеграция → Академический навык"

Проблема: Ребенок не может усидеть на месте во время занятия по письму, буквы "пляшут", нажим слишком сильный.

Гипотеза (дефицит): Слабость вестибулярной и проприоцептивной систем → потребность в движении + плохое ощущение своего тела в пространстве.

Коррекция на уровне сенсорной интеграции:

До занятия: 5-10 минут активной вестибулярной и проприоцептивной нагрузки (качание на качели, прыжки на фитболе, "тяжелая работа" — перенос книг).

Во время занятия: Сидение на коленях на балансировочной подушке, использование утяжеленного жилета/нарукавников.

Коррекция на уровне графомоторики:

Рисование на вертикальной поверхности (мольберт) для включения плечевого пояса.

Обводка фигур через кальку для тренировки нажима.

Лепка букв из пластилина.

Результат: После курса таких занятий способность к концентрации во время письма повышается, качество почерка улучшается.

Вывод: Такой ресурсный кейс позволяет учителю-дефектологу работать не с симптомами (плохой почерк), а с их первопричиной, выстраивая эффективный и физиологически обоснованный маршрут развития для каждого ребенка.

Литература

1. Балюкова И.Б. Сенсорная интеграция как направление психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи // Мир науки. Педагогика и психология.2023. Т.11.№1
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход. Спб.: Питер, 2008. 160 с.
3. Варенова Т.В. Метод сенсорной интеграции в профилакитке специфических расстройств школьных навыков // Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практич.конф. Минск, 25-26 окт.2018г, с.35-38.

РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА «ЦВЕТИК-СЕМИЦВЕТИК»

А. К. Васильева, Н. Н. Гордеева
БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашской Республики, г.Чебоксары
vasantkal@yandex.ru , gordeeva1959_yana@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта тема организации школьного театра для обучающихся с нарушениями зрения в «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии. Социализация данной категории детей играет немаловажную роль. Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и подражать внешним выразительным движениям окружающих накладывает трудности в усвоении и использовании обучающимися неязыковыми средствами общения. Это отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой, устной речи. Не пользуясь в своей речи этими средствами, ученики существенно обедняют свою речь, которая становится маловыразительной. Коррекционная работа тифлопедагога по формированию неречевых средств общения является основной задачей. Для достижения этой задачи и призвана театральная деятельность в школе-интернате.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, театральная деятельность, мимика, пантомимика, социализация.

Социализация и коммуникативное развитие детей с нарушениями зрения ограничены или лишены возможности овладеть неречевыми средствами коммуникации по зрительному подражанию. Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи, а также на внешнем оформлении речи. Дети не воспринимают или недостаточно хорошо воспринимают массу мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения. Не пользуясь в своей речи этими средствами, ученики существенно обедняют свою речь, которая становится маловыразительной.

В специфику развития речи слепых и слабовидящих детей включаются особенности усвоения и использования ими неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. Но, если в школе после уроков вдруг начинает действовать театр, если учителям удается театральные подходы "принести" с собой и на урок, то жизнь школы постепенно изменяется.

Использование различных видов творчества, культурно-досуговой деятельности для устранения речевых нарушений и формирование эмоциональных нравственных чувств пока не нашло широкого применения в логопедической практике. Как показала практика нашей школы, участие в спектаклях и театрализованной деятельности вырабатывает у детей четкую дикцию, правильную артикуляцию, умению интонировать и в целом правильно и красиво говорить, формированию коммуникативных навыков, преодолению социальной недостаточности. То есть важное место занимает работа по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, подготовке их к самостоятельной жизни в обществе.

Театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования выразительной речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. Она – неисчерпаемый источник развития чувств, переживания и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству.

Развитие неречевых средств общения у ребенка с нормальным зрением происходит по подражанию в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Дети с глубокими нарушениями зрения резко ограничены или лишены возможности овладеть неречевыми средствами коммуникации по зрительному подражанию. В результате некоторые слепые и слабовидящие дети в 7-8 лет не владеют неречевыми способами общения даже на уровне трехлетних зрячих детей. Поэтому коррекционная работа тифлопедагога по формированию неречевых средств общения является для них основным источником познания значения и способов общения с помощью выразительных движений.

В работе со слепыми и слабовидящими детьми первостепенное внимание следует уделять обучению тем общепринятым внешним проявлениям эмоций,

которые повышали бы взаимопонимание инвалидов по зрению с нормальными видящими. Выразительные движения человека слагаются из жестов, мимики и поз. Их необходимо сначала отрабатывать в отдельности. Закрепление и отработку выразительных движений лица и тела целесообразно осуществлять в этюдах и в играх, в театральных представлениях.

Мимика и пантомимика детей с нарушением зрения неадекватны тому эмоциональному состоянию, которое они испытывают. Детей с нарушенной функцией зрения просто не поймут! Это очень осложнит их коммуникативную деятельность, приведет к изоляции от своих зрячих сверстников, а дефицит общения сформирует комплекс неполноценности!

У слепого ребенка без посторонней помощи, спонтанно, навыки невербального общения не формируются. Работа должна вестись с учетом индивидуальных особенностей поэтапно:

1 этап – развитие мышц лица, тела.

2 этап – ознакомление с основными эмоциональными состояниями и способами их выражения через мимику, жесты, позы и комплексные выразительные движения.

3 этап – упражнение и закрепление выразительных движений в этюдах и игровой деятельности.

4 этап – перенос неречевых способов общения в самостоятельную коммуникативную деятельность.

В первую очередь появляется необходимость проведения упражнений на развитие и укрепление мышечного аппарата, участвующего в воспроизведении мимических, жестовых и пантомимических движений, то есть на развитие зоны бровей, мышц губ, щек, языка, шеи, плеч, моторики пальцев; на формирование умений напрягать и расслаблять мышцы ног, рук, туловища, шеи и лица.

Много внимания необходимо уделить обучению жестам. Жесты – результат социального научения. Они требуют активного зрительного контроля, четких словесных инструкций и постоянной тренировки. «Сожмите пальцы в кулак, кроме указательного пальца. Указательный поднимите вертикально вверх и прижмите к губам. Этот жест обозначает: «Тихо!». Так необходимо познакомить с жестами «это я», «да», «нет», «нельзя», «до свидания», «там», «здравствуйте», «низкий», «высокий», «не знаю», «иди ко мне» и т.д.

У некоторых детей присутствуют навязчивые движения (покачивание головой, корпусом). Важно тактично объяснить им, что некоторые движения (навязчивые), которые они используют в повседневной деятельности, могут быть неправильно поняты окружающими как признак интеллектуальной неполноценности. Чтобы не попасть в неловкую ситуацию, нужно избавляться от них.

Проведя диагностическое занятие у десятерых учеников начальных классов, в котором дети воспроизводили различные эмоциональные состояния с помощью мимики, выяснилось, что детям с нарушением зрения наиболее

доступна для выражения эмоция радости. С выражением всех остальных видов эмоций дети испытывали значительные затруднения.

В задании «Воспроизвести жестами» проверялись некоторые общеупотребляемые понятия и действия. Выяснилось, что легче всего дается жест согласия. Дети отказываются выполнять действия, поскольку они им не знакомы.

Без специального обучения при глубоких нарушениях зрения все выразительные движения ослаблены, что не раз подчеркивалось учеными-тифлологами (В.З. Денискина, Г.В. Григорьева, Л.И. Плаксина). Многие мимические структуры формируются на безусловно-рефлекторной основе, в то время как жестовые движения являются результатом длительного социального научения и требуют активного зрительного контроля.

При целенаправленной работе с незрячими детьми можно добиться определенных результатов по формированию неречевых средств выражения эмоций. Важно, чтобы постепенно дети усвоили, что характер мимики и жестов – это индикатор отношения к тем, с кем они взаимодействуют, общаются в данную минуту, что от их манеры держаться в обществе зрячих зависит, насколько правильно они будут поняты окружающими. Именно в этом развитии немаловажную роль сыграл детский школьный театр.

Театральный кружок «Цветик-семицветик» работает четвертый год в рамках реализации проекта с соответствующим названием. Решает 7 задач из 7 цветов: развитие высших психических функций, диалогическая и монологическая речь, мимика и пантомимика, моторика, эмоциональная сфера, коммуникативные навыки, ориентировка в пространстве. В театрализованной постановке «Доброе сердце» показана реализация задачи развития мимики и пантомимики. Мимикой, жестами и пластикой тела, без использования слов дети с ОВЗ - слепые и слабовидящие, постарались отразить хорошие и плохие поступки, проявление щедрости, сопереживание и сочувствие другим людям, желание помочь и делиться добром с окружающими.

На занятиях по театру приобретение знаний детьми происходил через их собственный опыт и самостоятельное творчество. Выполняя любое упражнение, ребенок проделывал тот же путь, что и большой актер при работе над ролью. Особенно важен сам процесс овладения искусством, не стоит ожидать немедленного результата. Воспитание в детях самостоятельности, активности, инициативности, желания творить, пробовать имеет первостепенное значение.

У многих детей обнаружились и развились творческие способности: художественные, музыкальные, поэтические. Иными словами, результаты обучения в начальном классе показывают, что у многих детей их способности стали формироваться в творческие потребности. В результате коррекционного обучения дети приобрели умение правильно соотносить элементы невербального общения с речевой деятельностью и адекватно использовать их в процессе естественной коммуникации.

Использование элементов театральной деятельности в работе с детьми с нарушением зрения, позволяет сделать следующие выводы:

- речь учащихся стала более эмоциональна, выразительна, благодаря мимическим движениям и жестам;

- учащиеся стали более уверены в общении с окружающими, ориентируются в окружающей обстановке.

Воспитанники учреждения с готовыми театральными постановками «Новые приключения Красной Шапочки», «Кошкин дом», с пантомимой «Доброе сердце», выходили в библиотеку им. Л.Н.Толстого, в библиотеку им. Х. Степанова, в МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида». Выступали на Республиканском конкурсе художественного творчества детей-сирот «Созвездие» г. Шумерля. Стали лауреатами V-го Всероссийского фестиваля творчества детей с ограниченными возможностями здоровья «САЛАВАТ КУПЕРЕ» в номинации «Оригинальный жанр» и победители Международного фестиваля-конкурса интеграционного творчества «ЛУЧ – Люди, умеющие чувствовать».

Перед коллективом БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» стоит задача – пропустить через школьный театр всех детей, создавая условия для реализации их личностных возможностей – ощущение комфорта, уверенности в своих силах и хорошие взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ И/ ИЛИ ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Д. Л. Васильева
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары, EDiana@bk.ru

Аннотация. Ранний возраст является важнейшим в стадии развития. Роль семьи в данном возрасте сложно переоценить. При наличии ограничений жизнедеятельности у ребенка необходима квалифицированная поддержка семьи.

Ключевые слова: ранний возраст, психологическая поддержка, раннее развитие.

Психологическое здоровье детей раннего возраста сегодня является ключевым вопросом, который прямо или косвенно способствует решению стратегических задач образовательной политики, что, несомненно, свидетельствует об актуальности заданной темы.

Раннее детство - уникальный и неповторимый период в жизни каждого человека. Самые близкие взрослые первыми дают ребенку опыт непосредственного эмоционального, нравственного, художественного,

эстетического, социального и личностного развития. Именно они создают в семье особый эмоциональный микроклимат, основанный на чувстве любви и принятия, благодаря которому у ребенка в раннем возрасте формируется особое отношение к себе, самооценка и мировоззрение. Однако не все родители понимают возрастные особенности детей до 3 лет и способны найти подходящие педагогические решения.

Особую категорию населения, нуждающуюся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, составляют семьи, воспитывающие детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Такие семьи, как правило, сталкиваются с серьезными социальными, психологическими и педагогическими проблемами [1].

Маленькому ребенку с ОВЗ необходимо создать в семье комфортные психологические условия, которые помогут сохранить и укрепить его здоровье. Для этого родителям необходимо четко понимать характер травмы и динамику развития ребенка. Без помощи специалистов не обойтись. Установлено, что дети достигают гораздо лучших результатов, когда родители и специалисты становятся партнерами в процессе реабилитации и решают поставленные задачи вместе. Важнейшей предпосылкой социализации ребенка с ОВЗ является сознательное участие семьи в социальном процессе его реабилитации. Вовлеченность родителей в этот процесс продлевает воспитательное воздействие на ребенка.

Комплексная психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ в раннем возрасте, является относительно новым направлением для специалистов. На сегодняшний день наблюдается недостаток работ, в которых бы описывались накопленные знания и опыт в этой области, что целью социально-психолого- педагогического сопровождения является помощь семье в создании благоприятных и безопасных условий жизни ребенка-инвалида. а также благоприятная среда для самой семьи.

Основной целью работы специалистов с родителями является своевременное информирование их об особенностях развития психики ребенка, характеристика фактического уровня развития, обоснование необходимости проведения целенаправленно и систематически специальных занятий; формирование активной позиции в воспитании и обучении и продуктивных форм взаимодействия с детьми[2].

При взаимодействии с родителями педагоги и специалисты руководствуются рядом принципов: индивидуально-ориентированный подход к каждой семье; соблюдение морально-этических норм в общении с каждой семьей; конфиденциальность в общении специалистов и родителей; оказание своевременной коррекционно-воспитательной помощи ребенку и семье; равноправное партнерство с семьей; педагогический оптимизм, нацеленность на положительный прогноз в развитии ребенка; комплексный подход в системе психолого-педагогической помощи семье, значительный обмен информацией в процессе сотрудничества педагогов и специалистов.

Алгоритм психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, можно представить в виде следующих шагов: изучить особенности функционирования семьи, выявить ее скрытые ресурсы, собрать информацию о ее социальном окружении, изучить потребности родителей и ребенка; установление контакта, работа над преодолением реакций психологических защит, мотивация на сотрудничество; оценка способов оказания психолого-педагогической помощи; выбор направлений работы по результатам диагностики; работа специалистов по психолого-педагогической помощи семье, направленная на активизацию социальной позиции родителей, восстановление и расширение социальных связей, поиск возможностей членов семьи опираться на собственные ресурсы; анализ эффективности достигнутых результатов.

Эффективное проведение данного мероприятия требует деликатности, такта, высокой наблюдательности и профессионализма со стороны педагогов. Время посещения семьи определяется родителями.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи с ребенком-инвалидом раннего возраста – это деятельность, направленная на обновление ресурсов семьи, гарантирующих эффективность ее функционирования, особенно в кризисные периоды, связанные с созданием и развитием семья. ребенок с ограниченными возможностями в раннем возрасте, что позволяет создать пространство, соответствующее возрасту ребенка, формировать и реализовывать воспитательные стратегии, соответствующие потребностям ребенка, исходя из конструктивных родительских установок и позиций по отношению к нему.

Литература

1. Аксенова Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития - № 3, 2002.

2. Закрепина А.В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью. // Дефектология - № 2, 2004.

3. Левченко И.Ю. Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2008.

КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е.С. Васильева, В.М. Васяткина

БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР, г. Чебоксары
lena.kerle88@mail.ru
vikavasyatkina@gmail.com

Аннотация. В условиях ограниченных вербальных возможностей, дети с ТНР часто сталкиваются с трудностями в освоении абстрактных понятий и развитии логического мышления, что является фундаментом для инженерной деятельности. Конструктивная деятельность, будучи наглядной, практикоориентированной и многоаспектной, предоставляет уникальные возможности для преодоления этих барьеров. В статье особое внимание уделяется специфике работы с детьми с ТНР, анализируются трудности, с которыми они сталкиваются при вербальном освоении инструкций и описании своих действий. Статья адресована педагогам, логопедам, психологам, родителям детей с ТНР, а также специалистам, занимающимся вопросами коррекционной педагогики и развития детей.

Ключевые слова: конструктивная деятельность, инженерные компетенции, тяжелые нарушения речи (ТНР).

В современном мире, где технологии играют все более значимую роль, развитие инженерных компетенций становится актуальной задачей для каждого ребенка. Однако для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) этот путь может быть сопряжен с дополнительными трудностями. Именно здесь на помощь приходит конструктивная деятельность – мощный инструмент, способный не только преодолеть речевые барьеры, но и заложить прочный фундамент для формирования будущих инженеров.

Конструктивная деятельность – это процесс создания чего-либо из готовых деталей или материалов. Это может быть сборка конструктора, лепка, моделирование, создание поделок из бумаги, картона, природных материалов и т.д. Для детей с ТНР конструктивная деятельность обладает рядом неоспоримых преимуществ:

Невербальный характер: конструирование не требует сложной речевой артикуляции или развернутых высказываний. Ребенок может выразить свои идеи, замыслы и действия через манипуляции с предметами, что снижает уровень фрустрации и повышает самооценку.

Развитие пространственного мышления: работа с деталями, их соединение, анализ форм и размеров – все это активно стимулирует развитие пространственного воображения, которое является ключевым для инженерной деятельности.

Формирование причинно-следственных связей: ребенок учится понимать, как одни действия приводят к определенным результатам. Например, если деталь вставлена неправильно, конструкция может развалиться. Это учит анализировать, искать ошибки и исправлять их.

Развитие мелкой моторики: точные движения пальцев, координация движений рук и глаз – все это неотъемлемые компоненты конструктивной деятельности, которые напрямую влияют на развитие речевого аппарата.

Стимуляция познавательной активности: процесс создания чего-то нового вызывает у ребенка интерес, желание экспериментировать, искать решения. Это формирует любознательность и стремление к познанию.

Развитие навыков планирования и целеполагания: даже простая задача, например, построить башню, требует от ребенка определенного плана действий и понимания конечной цели.

Социальное взаимодействие: совместная конструктивная деятельность с другими детьми или взрослыми учит сотрудничеству, умению договариваться, делиться идеями и помогать друг другу.

Инженерные компетенции – это не только знание формул и законов физики, но и способность мыслить системно, решать проблемы, проектировать, создавать и оптимизировать. Конструктивная деятельность закладывает основу для развития этих навыков.

Проектирование и моделирование: ребенок, собирая конструктор, фактически создает модель. Он учится представлять конечный результат, выбирать подходящие детали, продумывать последовательность сборки. Это первые шаги к пониманию принципов проектирования.

Тестирование и оптимизация: если построенная модель не соответствует ожиданиям (например, не стоит устойчиво), ребенок вынужден анализировать причины и искать пути улучшения. Это учит тестированию и оптимизации, которые являются неотъемлемой частью инженерной работы.

Понимание принципов механики и физики: дети интуитивно начинают понимать, как работают рычаги, как распределяется вес, как обеспечить устойчивость. Эти базовые знания, полученные через практический опыт, станут фундаментом для более глубокого изучения физических законов в будущем.

Развитие креативности и инновационного мышления: конструктивная деятельность поощряет поиск нестандартных решений, эксперименты с различными материалами и формами. Это развивает творческий подход к решению задач, что крайне важно для инженеров-новаторов.

Формирование навыков решения проблем: столкнувшись с трудностями при сборке, ребенок учится анализировать проблему, искать пути ее решения, не сдаваться перед трудностями. Это развивает настойчивость и умение преодолевать препятствия.

Развитие технического мышления: ребенок учится мыслить категориями «как это работает», «как это можно сделать лучше», «какие детали нужны для достижения цели». Это формирует основу для технического склада ума [1].

Для максимальной эффективности конструктивной деятельности с детьми, имеющими ТНР, необходимо учитывать следующие моменты:

Индивидуальный подход. Учитывать возрастные особенности, уровень речевого развития, интересы и возможности каждого ребенка.

Разнообразие материалов и инструментов. Предлагать широкий спектр конструкторов (от простых кубиков до сложных наборов с механическими элементами), а также материалы для лепки, моделирования, аппликации, строительства из природных материалов. Важно, чтобы материалы были безопасными и доступными для манипуляций.

Постепенное усложнение задач. Начинать с простых, наглядных заданий, постепенно переходя к более сложным, требующим планирования и анализа. Например, сначала предложить собрать простую фигурку по образцу, затем по схеме, а затем предложить придумать свою собственную конструкцию.

Визуальная поддержка. Использовать наглядные пособия, схемы, инструкции с картинками, которые помогут ребенку понять задачу и последовательность действий.

Стимулирование речевой активности (в доступной форме). Даже если ребенок не может говорить, можно поощрять его к использованию жестов, мимики, звуков для выражения своих намерений. Задавать наводящие вопросы, которые требуют коротких ответов или указания на детали. Например: «Что ты хочешь построить?», «Какую деталь ты возьмешь?», «Куда ты ее поставишь?».

Создание ситуации успеха. Важно хвалить ребенка за любые достижения, даже самые маленькие. Это повышает его мотивацию и уверенность в своих силах.

Игровой формат. Превратить конструктивную деятельность в увлекательную игру. Придумывать сюжеты, истории, связанные с создаваемыми объектами.

Сотрудничество с родителями. Вовлекать родителей в процесс, давать им рекомендации по организации конструктивной деятельности дома [4].

В своей работе мы используем следующие виды конструктивной деятельности, способствующей развитию инженерных компетенций у детей с ТНР:

- Сборка конструкторов LEGO, DUPLO: развивает мелкую моторику, пространственное мышление, умение следовать инструкциям и создавать по образцу.
- Строительство из деревянных кубиков и брусков: формирует понимание устойчивости, баланса, пропорций.
- Лепка из пластилина, глины: развивает мелкую моторику, пространственное воображение, умение создавать объемные формы.
- Создание моделей из картона и бумаги: развивает навыки работы с инструментами (ножницы, клей), умение следовать выкройкам, создавать плоские и объемные конструкции.
- Конструирование из природных материалов (шишки, желуди, веточки): развивает креативность, умение находить нестандартные решения, работать с разнообразными текстурами.

•Создание простых механизмов (например, из наборов для робототехники для начинающих): знакомит с основами механики, принципами работы шестеренок, рычагов.

Конструктивная деятельность является не просто увлекательным занятием для детей с ТНР, но и мощным, многогранным инструментом для развития их инженерных компетенций. Она позволяет обойти речевые барьеры, стимулируя при этом ключевые когнитивные и моторные навыки, необходимые для будущей инженерной деятельности. Через игру и творчество дети учатся мыслить логически, решать проблемы, планировать, создавать и оптимизировать – качества, которые будут востребованы в любой сфере жизни, и особенно в технической.

Литература

1. Алексеева Е. Р. Развитие конструктивных навыков у детей с нарушениями речи. // Логопед. – 2010. – № 3. – С. 45-52.

2. Никитина, Л. Е. Конструктивная деятельность как средство развития познавательных способностей детей с тяжелыми нарушениями речи. // Дефектология. – 2012. – № 4. – С. 56-63.

3. Петрова Е. А. Развитие конструктивно-игровой деятельности у детей с нарушениями речи. // Логопед. – 2015. – № 2. – С. 30-37.

4. Соколова, Н. В. Формирование инженерных компетенций у детей дошкольного возраста через конструирование. // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 5. – С. 78-85.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Васильева И. И, Зотова С.А.
Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ№ 3» Министерства образования Чувашской Республики
iv685420@gmail.ru
svetazotova123@gmail.com

Аннотация: в данной статье раскрыто формирование основных компонентов функциональной грамотности обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности, представлены методы, приемы для развития функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, внеурочная деятельность, читательская грамотность, математическая грамотность, естественно-научная грамотность

Функциональная грамотность — это умение ставить и изменять цели и задачи своей деятельности, планировать, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе, действовать в ситуации неопределенности.

Формирование функциональной грамотности у младших школьников с ОВЗ, происходит не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность направлена на достижение личностных и метапредметных результатов, результатов освоения основной образовательной программы, также способствует расширению образовательного пространства, создаёт дополнительные условия для развития учащихся. В ходе внеурочной деятельности обучающиеся не только должны узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения.

Формирование функциональной грамотности в начальной школе ведётся по четырем направлениям: читательская грамотность; математическая грамотность; естественнонаучная грамотность; финансовая грамотность.

Разработаны программы внеурочной деятельности по таким направлениям: общеинтеллектуальное – «Грамотеи», «Юный математик», общекультурное – «Любимая книга», естественно-научное - «Разведчики природы».

Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. Благодаря умению работать с информацией, читать прежде всего, знакомству с различными произведениями, накапливая опыт ориентирования в мире книг, читательская деятельность несёт радость преодоления трудностей и чувство успеха у детей.

Для развития читательской грамотности нужно начинать работать с **простыми текстами**, знакомясь с произведением, использовать **комментированное чтение** для понимания информации в тексте, научить читать **«между строк»** для понимания чувства, мысли героев, их мотивы, а также работать с интерпретацией.

Следующим этапом в анализе текста является **прогнозирование** - применить новые знания. Сделав паузу в чтении или закончив его, можно спросить у ребенка: «Как ты думаешь, что теперь будет делать герой?» Таким образом легко перевести нетерпение, которое испытывает ребенок, желающий читать дальше и дальше, в обсуждение прочитанного. А при следующем прочтении «проверить» версии. Такой подход позволяет проговорить, продумать и «прожить» большее количество ситуаций. Чтобы узнать, понимает ли ребенок всё, что до него пытаются донести используется приём «Толстые и тонкие вопросы» (нестандартные вопросы). На занятиях используются современные технологии: сторителлинг, «Портфель читателя. Интерактивные страницы».

Математическая функциональная грамотность – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет,

высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. Обучение математике на внеурочных занятиях «Юный математик» призвано сформировать у детей начальную математическую грамотность: знание начального курса арифметики, необходимые вычислительные навыки, умение проводить простейшие рассуждения в ходе решения текстовых задач, первичные навыки математической речи и письма. Для этого можно использовать различные ресурсы ИКТ. Это задания на платформе Учи.ру, онлайн-тренажёры, электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности Министерства просвещения Российской Федерации https://fg.resh.edu.ru/.

Естественно-научная грамотность – это способность учащихся использовать естественнонаучные знания для отбора в реальных жизненных ситуациях тех проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах, необходимых для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, а также для принятия соответствующих решений.

Эффективным способом формирования естественнонаучной грамотности во внеурочной деятельности является проектно-исследовательская деятельность, которая создаёт условия для развития личности ребёнка, его индивидуальности, творческих способностей, формирует потребность учиться на протяжении всей жизни. Создание проблемных ситуаций является важнейшим методическим ресурсом для обучения школьников с ОВЗ решению жизненных задач с помощью полученных знаний.

Хорошим подспорьем является пособие для внеурочной деятельности в начальной школе «Функциональная грамотность. Тренажёр для школьников» из серии «Учение с увлечением», авторов М.В. Буряк, С.А. Шейкиной.

На примере квест-игры «Мой первый заработок» разнообразные виды деятельности помогают учащимся обобщить знания по финансовой грамотности. Ребята учатся зарабатывать деньги интеллектуальным трудом. Три команды совершили путешествие по 6-ти станциям. У каждой команды свой маршрутный лист с указанием пути, названия станций. На станциях учащиеся получали различные задания и выполняли. За правильное выполнение этих заданий каждая из команд получала деньги, настоящие монеты номиналом в 1, 2, 5 рублей. На заключительной станции команды встретились, подсчитали количество заработанных денег и потратили их, правильно используя свой доход.

С учётом психологических особенностей и потребностей детей с ОВЗ младшего школьного возраста целесообразны игровые формы занятий: дидактические и ролевые игры, воображаемые ситуации, творческие импровизации и инсценировки. К специфике внеурочной деятельности

относится и большая возможность проявления индивидуальных интересов и способностей детей, которые свободны в определении своего вклада в общее дело, в реализации творческого подхода при решении поставленных задач.

Таким образом, занятия внеурочной деятельностью помогают решать задачи развития функциональной грамотности, эмоционального, творческого, литературного, интеллектуального развития учащегося, проблемы нравственно-этического воспитания.

Литература

1. Алексеева Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 66-2. - С. 10-15.

2. Козлова М.И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. - Петрозаводск, 2020. - с. 116-125.

3. Развитие функциональной грамотности обучающихся начальной школы: методическое пособие для педагогов / Под общей редакцией Л.Ю.Панариной, И.В.Сорокиной, О.А.Смагиной, Е.А.Зайцевой. - Самара: СИПКРО, 2019.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД УДАРЕНИЕМ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е.А. Васильева, О.Л. Васильева
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
iriska-katrin@mail.ru

Аннотация. В статье описывается познавательная игра как практический прием работы над ударением в начальных классах с обучающимися с нарушениями речи.

Ключевые слова: ударение, ударный слог, познавательная игра.

Если слог мы выделяем при его прочтении
Палочкой обозначаем сверху … (ударение).

Понятие "ударение" является не только одним из основных тем при изучении русского языка в начальной школе, но и очень сложным для обучающихся. Умение правильно ставить ударение и выделить ударный слог необходимо не только для развития навыков грамотного письма, но для того, чтобы воспитать произносительно-слуховую культуру младших школьников.

Ударение в русском языке имеет свои особенности.

Первая особенность: ударение в русском языке свободное, оно не привязано к определённому слогу в слове.

Вторая особенность: оно подвижное, может менять свое место в зависимости от формы слова.

Третья особенность: ударение изменчивое и с истечением времени меняет свое место в слове, приобретая новое произношение.

При изучении данной темы важно не только учить ставить ударение в слове более рациональным способом; определять ударные и безударные слоги; показать, что у слова будет другое лексическое значение, если ударение падает на другой слог; но и развивать словарный запас и общий кругозор обучающихся; и при этом сделать материал занимательным и интересным.

Для решения всех этих задач мы разработали познавательную игру и назвали ее «Слог + слог, а может еще слог – ***слово*** получается?». Наша игра включает следующие лексические темы: странные и редкие животные, удивительные растения, а также редко употребляемые слова в активной речи младших школьников. Можно разнообразить лексические темы. Эта игра хорошо вписывается в уроки русского языка и в логопедические занятия, эффективно применяется во время внеклассных мероприятий, дает положительные результаты и в индивидуальной работе. Удобно использовать, если она оформлена в виде мультимедийной презентации с анимацией.

Инструкция: отгадай загадки (реши ребус) и получи слово из ударных слогов.

Лексическая тема «Странные и редкие животные».

1. ЩЕЛЕЗУБ.

А) Где встречается такое,
Что земля над головою? (пе**ЩЕ**ра)

Пещера — это пространство под поверхностью Земли. Пещеры бывают разные. Одни вымывает дождевая вода, просачивающаяся сквозь трещины в земле, другие проделывают подземные потоки лавы.

Б) Гордая птица,
Воды не боится,
Очень пригожа,
На двойку похожа,
Как зовут, ответь!
Это белый … (**ЛЕ**бедь)

В) Головы нет, а есть нога
Похожа на толстый клин.
Высунет ногу, воткнет ее в песок,
Ракушка дрогнет и сдвинется с места. (без**ЗУБ**ка)

Беззубка – обитает на дне, зарываясь в грунт или песок. Раковина состоит из двух створок. Пропуская через свое тело огромное количество воды,

беззубки очищают ее от примесей и делают прозрачной. За это они получают название «Живой фильтр»

ЩЕ+ЛЕ+ЗУБ = **Щелезуб**

Щелезуб - это землеройное животное. Оно ядовитое. Яд находится в слюне зверя. Его длина составляет 32 сантиметра, а хвоста, в среднем, 25 см, масса животного – около 1 килограмма. Обитает на островах Куба и Гаити.

2. КАПИБАРА.

А) Вода не размочит,
Не съест его пламень.
Нож, саблю наточит,
Зерно мелет... (**КА**мень)
Б) Злая, как волчица,
Жжется, как горчица!
Что это за диво?
Это же … (кра**ПИ**ва)
В) Нет, не птица, но летает.
Высоко она порхает.
На цветочке посидит,
И раскраской всех манит.
Вся такая лапочка,
Маленькая… (**БА**бочка)
Г) Длинный домик под землей
Извивается змеей.
Этот коридор-дыра
Называется… (но**РА**)

КА + ПИ + БА + РА = **Капибара**

Капибара - Полуводное млекопитающее, самый крупный из современных грызунов. Является единственным представителем семейства водосвинковых. Длина тела взрослой капибары достигает 1—1,35 м, высота в холке — 50—60 см. Телосложение тяжёлое. Внешне капибара напоминает гигантскую большеголовую морскую свинку. Капибара встречается по берегам разнообразных водоёмов в тропических и умеренных частях Центральной и Южной Америки.

3. ГАЛАГО

А) Вот этот случай очень редкий –
На голове растут две ветки.
Можем встретить у оленей, а так у лосей. (ро**ГА**)
Б) По стволу сосны текла, янтарём густым… (смо**ЛА**)

Смола - Липкий пахучий сок хвойных и некоторых других растений, твердеющий на воздухе при выделении.

Г) Выносливая птица,
Усердно ищет корм,
И крошки подбирает,

Воркуя под окном! (**ГО**лубь)

ГА + ЛА + ГО = **Галаго**

Галаго - являются самыми многочисленными приматами в Африке; водятся практически в каждом крупном лесном массиве на континенте. Цвет меха — от коричнево-серого до светло-серого. Обитают на деревьях, способны на дальние прыжки. Иногда спускаются на землю и ходят как на четырёх, так и на двух лапах. Ночные животные.

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

Т. С. Васильева учитель-логопед
МБОУ «СОШ №48» г. Чебоксары
tayana.vasileva.1979@mail.ru

В статье рассматривается проблема развития графических навыков, которые составляют базис письменной речи у школьников. Описаны авторские методики по коррекции почерка, предложены формы организации работы с детьми по формированию каллиграфического письма в рамках школьного обучения.

Проблема с почерком — довольно распространённая в начальной школе. Она обнаруживается в первом классе и в значительном числе случаев сохраняется, проявляясь, при повышении требований к письменной речи, в старшей школе. Почерк человека неразрывно связан с высшей нервной деятельностью, и отработка графических навыков напрямую влияет на развитие интеллектуальной и эмоциональной сферы. Чем раньше начата работа по коррекции почерка и закреплению автоматических навыков каллиграфического письма, тем успешней будет учёба, улучшится память, внимательность и способность усваивать новые знания.

В настоящее время подавляющее большинство коммуникаций осуществляется с помощью клавиатуры или экрана планшета и смартфона. Дети чуть ли не с рождения овладевают жестами, необходимыми для операций с сенсорным экраном, а для письма оказываются неподготовленными. Сегодня многие ученики пишут элементы букв против всех графических правил, т.к. не отводится необходимое количество времени на закрепление графо-моторного навыка, который требует многократного повторения прописывания буквенных и поэлементных соединений. Многие дети не могут уследить за движением руки учителя, что говорит о недостаточном взаимодействии зрительного и моторного компонента. Таки образом получается, что дети копируют или срисовывают букву с доски так, как получится, лишь бы получилось похоже.

Умение писать красиво – это целое искусство, в современном мире практически исчезающее. Идеальные ритмы и пропорции, формы и стиль, использование особых техник и инструментов считаются незначительными и письмо теряет свою значимость как деятельность. Каллиграфический почерк в настоящее время такая же редкость, как и выразительное чтение. Возникает

вопрос: нужно ли обучать дошкольника письменным буквам, для облегчения овладения этим навыком в школе?

Ответ нейропсихологов - нет, этого делать не нужно. До школы важно развивать "фундамент" для овладения курсивным письмом.

Что составляет базу для успешного овладения навыком письма? Во-первых, общая моторная ловкость и сноровка. Она пригодиться для удержания осанки и усидчивости во время процесса письма. Ребенок должен научиться прыгать, бегать, выполнять простые физические упражнения, играть с мячом.

Во-вторых, ручные умения: лепка, рисование, конструирование, аппликация, которые развивают не только мелкую моторику, но и зрительно-моторную координацию, воображение и кинестетический контроль.

В-третьих, все виды восприятия, что позволит легко отличать одну букву от другой, формируя устойчивый паттерн оригинальной записи каждой буквы или буквослияния.

Таким образом, правильно заложенный фундамент позволит первокласснику за несколько месяцев научиться писать. Тогда как дошкольнику на это понадобятся трудоемкие упражнения и месяцы отработки, что в итоге приведет не к успешному овладению, а к отказу от письма, как от деятельности, неврозам и писчему спазму.

Существует огромное количество различных прописей, однако все они направлены на выработку механического двигательного навыка без учета особенностей формирования всех систем, участвующих в процессе письма. Овладение письменной речью означает усвоение сложной символической системы знаков. Поэтому письмо является результатом длительного развития высших психических функций, личности и поведения ребенка [с.21, 4].

Изучению письменной речи, подготовке детей к овладению грамотой посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований многих ученых: Р.Е.Левиной, Е.А.Логиновой, О.В.Правдиной.Н. Российской, И.Н. Садовниковой,О.А. Токаревой и др. Ими был выделен ряд психофизиологических компонентов, необходимых для овладения письменной речью и являющихся предпосылками усвоения письма. Современные ученые делают попытки применения методик развития графического навыка с учетом всех структурных компонентов процесса письма.

В коррекционной работе широкое распространение получили прописи по методике коррекции почерка О.В. Лысенко, методика графокоррекции Т.В. Гогуадзе, тренажер по исправлению почерка Л. Тарасовой и др. На данный момент недооцененной является методика «Коррекции почерка» Т. А. Трубниковой, предложенная в 1997 году. Эта авторская методика по формированию красивого почерка была представлена широкому кругу специалистов: учителям-логопедам, дефектологам, сурдопедагогам, учителям начальных классов, воспитателям Санкт-Петербурга, и получила высокую профессиональную оценку.

Кратко суть методики можно изложить так: обучающиеся воспринимают

графему (букву) или её часть, как отдельный самостоятельный элемент, имеющий образное название, и связывает этот элемент посредством «поводка», «хвостика» и «веревочки» с соседним элементом. При этом соединение производится по правилам, которые дети изучают в первом классе, но, к сожалению, не смогли усвоить.

Методика Т.А.Трубниковой предлагает «образное называние» каждого элемента графемы, и при прописывании ребенок «надиктовывает» этот набор образов-элементов и выводит каллиграфически букву, поскольку «образный шифр» элемента не позволяет написать иначе. Данную методику взяла за основу в коррекции диспраксической дисграфии О. В.Елецкая. Для того, чтобы восполнить нехватку практикоориентированного инструментария, позволяющего организовать и наполнить содержанием логопедические занятия, направленные на преодоление диспраксической дисграфии у школьников, ей был создан учебно-методический комплект «Логокаллиграфия», включающий в себя рабочую тетрадь и методические рекомендации [1,2]. В процессе апробации в базовую методику Т.А. Трубниковой авторами программы были внесены изменения, дополнения, уточнения, а также предложена своя система организации занятий по коррекции почерка у школьников. Итогом коррекционной работы является автоматизация графического навыка, а значит повышение эффективности обучения детей с речевыми нарушениями.

Нами предлагается один из вариантов использования данной методики - организация кружка в рамках дополнительной деятельности в основной и в адаптированной программе основного общего образования школьников. Универсальность данной методики позволяет применять её в работе с обучающимися, имеющими трудности формирования графического навыка, и с теми, у кого эти трудности обусловлены более серьезными нарушениями (задержка психического развития, тяжелые нарушения речи). Научившись выводить красивые буквы, дети получают эстетическое удовольствие и перестают относиться к письму как к каторжной работе, становятся более усидчивыми. Влияние каллиграфии сказывается не только в изменении отношения к процедуре письма. Каллиграфия незаметно помогает научиться самоанализу, формирует веру в себя, желание и упорство в достижении целей. В процессе письма активно развивается мелкая моторика. Во время каллиграфических упражнений активизируются те зоны головного мозга, которые «спят» во время работы на клавиатуре компьютера или при письме шариковой ручкой, активно работает и развивается механизм анализа причинно-следственных связей, трёхмерное видение.

Одним из дополнительных приемов развития графических навыков у обучающихся является введение в программу уроков по русскому языку в 1-4 классах пятиминуток чистописания с элементами методики Т.А. Трубниковой (3 минуты) и прописывание ритмов (2 минуты) для возбуждения и торможения в коре головного мозга, а так же поэтапный переход на письмо в тетрадях в широкую линейку не вызовет у обучающихся психо-неврологических проблем

и писчего спазма, что благоприятно скажется на обучении и воспитании детей как на уроках русского языка, так и на логопедических занятиях школьного логопедического пункта [с. 42, 5].

Литература

1. Елецкая О.В., Щукина Д.А. Коррекция диспраксической дисграфии: формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях: Методические рекомендации / О.В. Елецкая, Д.А. Щукина. — М.: Редкая птица, 2018. — 64 с. — (Серия «Школьный логопед»).

2. Логокаллиграфия: формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях: Рабочая тетрадь / О.В. Елецкая, Д.А. Щукина. — М.: Редкая птица, 2019. — 184 с. — (Серия «Школьный логопед»). О.В. Елецкая, Д.А. Щукина «Коррекция диспраксической дисграфии: формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях.

3. Волоскова Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. - М: Московский психолого-социальный институт.

4. Корнев А.Н. Нарушения письма и чтения у детей. СПб.: “Дом М и М”, 1997.

5. Антонова С.В., Русинова Ю.А. Педагогика и здравоохранение: теоретические проблемы и методические аспекты их реализации в современных условиях/Под ред. академика В.П. Сальникова. – СПб, 2013.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА «ЦВЕТИК-СЕМИЦВЕТИК» И ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ «ТАЙНЫ ВОЛШЕБНОГО ТЕАТРА» КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

А. К. Васильева, Н. Н. Гордеева, В. Л. Никитина, Н. Г. Савельева
БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
vasantkal@yandex.ru, gordeeva1959_yana@mail.ru, viktoriya-niki23@mail.ru, sng_Nata73@mail.ru

Аннотация. В статье на основе опыта педагогических работников раскрыта тема организации школьного театра для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно для детей с нарушениями зрения в условиях общеобразовательной школы-интернат. Кроме того, раскрыта роль театрализованной деятельности в обучении данной категории детей, показана ее воспитательная и коррекционная направленность. В

процессе театральной работы особое значение придаётся пространственной ориентировке слабовидящих и незрячих детей младшего школьного возраста: малому и большому пространству, пространственной ориентировке на сцене, за кулисами, развитие свободных и умелых движений по сцене, развитию элементов невербального общения (мимики, пантомимики) с речевой деятельностью и адекватно использовать их в процессе естественной коммуникации, расширению возможностей социализации.

Ключевые слова: школьный театр, театральное искусство, мимика и пантомимика, инклюзия, социализация.

Каким же образом сотворить собственный театр?..

Деятельность в данном непростом направлении должна начинаться, скорее всего, с вопроса «Для чего он необходим именно вашему образовательному учреждению?»

Как гласит знаменитая поговорка, «театр начинается с вешалки», но наш театр будет начинаться с наших детей! Ведь они – главные в этом сложном действе. Школьный театр никак не может начинаться с педагогов, с родителей. Конечно, в школе руководят учителя, но если глубоко вдуматься, то в школе все на свете определяют именно ученики. Их запросы, взаимоотношения, их трудности и проблемы, их сильные и слабые стороны, способности и возможности. Если ответить на вопрос «К чему театр нужен обучающимся, ведь мы включаем их в такую колоссальную деятельность?», то можно предположить, как ее стоит начать.

Большое внимание в учреждениях для обучения и воспитания детей с нарушением зрения должно уделяться формированию коммуникативных навыков, преодолению социальной недостаточности. То есть важное место занимает работа по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, подготовке их к самостоятельной жизни в обществе.

Театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования выразительной речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания, раскрывая личность детей и их индивидуальность. Она – неисчерпаемый источник развития чувств, переживания и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству. Подражая своим персонажам, дети перевоплощаются в героев, учатся быть другими, но при этом остаются самими собой.

В настоящее время современным детям не хватает живого общения. Игра в театре развивает коммуникабельность. Как правило, дети, обучаясь актерскому мастерству, довольно просто взаимодействуют с разновозрастными людьми, без трудностей умеют поддержать разговор, ведь им всегда есть, о чем поговорить. Дети учатся самоконтролю, произвольности поведения, не теряются, если в общении возникает неловкое молчание. Участие в спектаклях и театрализованной деятельности вырабатывает у детей четкую дикцию, правильную артикуляцию, умению интонировать и в целом правильно и красиво говорить.

Введение театрального искусства в общеобразовательную школу-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья способно результативно повлиять влияет на воспитательно-образовательный процесс в целом. Коллектив класса становится более сплоченным, расширяется культурный диапазон детей – и все это нам дает обучение через творчество на театрализованных занятиях в школе-интернате.

Большую роль театрализованное творчество учеников играет в начальном звене школы. Это помогает заложить фундамент творческой личности ребенка, закреплять морально-нравственные нормы и правила поведения в социуме, формировать такое важное сегодня качество личности, как духовность. Для этого активно используется игровая деятельность на внеурочных занятиях, где каждый ребенок с ОВЗ может проявить свою инициативу, активность, желания, образы и представления, учится координировать свои театрально-игровые действия с действиями других участников, с конкретными правилами.

Театр в школе-интернате для детей с ОВЗ не сводится только к подготовке постановок и выступлений, он дает возможность развивать детей и в познавательной сфере, и воспитывать личностные качества, а также несет коррекционно-педагогическую функцию.

Занятия с детьми сценической речью служат своего рода эталоном правильной речи: одновременно упражняют и развивают слух, дыхательную систему. Особую роль в театрализованной деятельности для слепых и слабовидящих детей играет пространственная ориентировка, развитие мимики и пантомимики: умению выражать разнообразные эмоциональные состояния (грусть, радость, злоба, удивление, восхищение), развитие зрительного восприятия.

В БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии театральные кружки под названием «Цветик-семицветик» и «Тайны волшебного театра» организованы в рамках внеурочной деятельности несколько десятилетий. Мы, молодое поколение, являемся преемниками и продолжаем добрые традиции.

У нас уже есть опыт успехов и неудач, есть опыт выездных выступлений и мероприятий. Первые наши выступления – на школьной сцене с экологической сказкой «Встреча в лесу» и «Новые приключения Красной Шапочки». Весной 2023-2024 гг. выступали на V и VI Республиканском фестивале-конкурсе творчества детей с ограниченными возможностями здоровья «Вдохновение», организованное Министерством образования Чувашии в г. Шумерля.

Воспитанники учреждения с готовыми театральными постановками «Кошкин дом», с пантомимой «Доброе сердце», выходили в библиотеки им. Л. Н. Толстого и им. Х. Степанова, в МБДОУ «Детский сад № 137 компенсирующего вида», «СОШ №18» г. Чебоксары. Творческий коллектив является лауреатом V-го Всероссийского фестиваля творчества детей с

ограниченными возможностями здоровья «САЛАВАТ КУПЕРЕ» в номинации «Оригинальный жанр» и победителями Международного фестиваля-конкурса интеграционного творчества «ЛУЧ – Люди, умеющие чувствовать» в 2025 году. Юные актеры стали лауреатами конкурса инклюзивных театров «Свободная сцена», выступив на сцене Чувашского государственного института культуры и искусств - БОУ ВО Министерства культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики и др.

В организации театральных постановок и изготовлении театральных атрибутов очень важной составляющей являются родители наших юных артистов. Вовлечение родителей в процесс театрального искусства способствует повышению творческой активности детей и родителей, оказывает положительное воздействие на эмоциональную сторону, обогащается внутренний мир и творческая деятельность детей.

Чем раньше начать работу по внедрению театрализованной деятельности в работу с обучающимися с ОВЗ, тем в будущем можно получить эффективный результат и в иных видах творчества. Наши педагоги стремятся, чтобы умения, которые дети сформировали под нашим руководством в школьном театре, принесли обучающимся пользу в их дальнейшей творческой жизни.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Васильева Т.В., Яранцева А.Г., Данилова К.О.
МБОУ «СОШ №18» г. Чебоксары
t.vasileva86@mail.ru, ygnonoc@mail.ru, Kristina9091@mail.ru

Аннотация: Данная статья фокусируется на актуальной проблематике речевого развития младших школьников, имеющих трудности в овладении речью. Проведён глубокий анализ психолого-педагогического портрета таких учеников, выявлены предпосылки возникновения нарушений. Подробно рассмотрен особый подход к обучению указанной категории обучающихся.

Ключевые слова: целенаправленный процесс, высокая результативность, инновационные эксперименты, игровые методики.

Термин "умственная работоспособность" широко используется в современной образовательной среде, однако его значение трактуется учёными неоднородно. Некоторые исследователи связывают данное понятие исключительно с процессом учебной деятельности, тогда как другие считают, что оно отражает итоговую успешность этой деятельности. Есть и третья группа авторов, полагающих, что умственная работоспособность охватывает гораздо больше аспектов и выходит далеко за рамки простой характеристики результата деятельности.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, умственная работоспособность

определяется способностью индивида выполнять как намеренные, так и случайные двигательные реакции, адаптироваться к внешним и внутренним сигналам, иными словами, реагировать на разнообразные внешние раздражители. [3]

По утверждению Н.Н. Поддъякова, существуют две формы проявления умственной работоспособности: индивидуальная активность самого ученика и дополнительная поддержка взрослого (родителя, учителя) [2]. Индивидуальное проявление работоспособности ребёнка, согласно этому исследователю, проявляется в двух основных аспектах: уникальном и общем. Оно включает разнообразные виды поведения, охватывая когнитивную сферу, эмоции, волю и личность ребёнка. Автор подчёркивает динамичность этого процесса, отмечая цикличность смены самостоятельной активности учащегося взаимодействием с взрослыми и последующим возвращением к индивидуальной работе.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование умственной работоспособности связано с активным участием самого ребёнка, её уровень обусловливается внутренней мотивацией и личным состоянием школьника.

Процесс учения рассматривается как творческая деятельность, в которой ученик самостоятельно выбирает цель, планирует стратегии и методы её достижения, обеспечивая удовлетворение собственных образовательных потребностей и целей.

Именно благодаря развитию умственной работоспособности, как утверждает Н.Н. Поддъяков, раскрываются творческие способности ребёнка. Однако важно отметить, что дети воспринимают и осваивают предложенный педагогом учебный материал, основываясь на своём предшествующем опыте, адаптируя его под собственные нужды и возможности.

Вторая форма умственной работоспособности подразумевает активную поддержку со стороны взрослого наставника. Здесь учитель организует и координирует учебную деятельность ребёнка, демонстрирует необходимые подходы, оказывает помощь и даёт пояснения. В результате такого взаимодействия ребёнок достигает поставленных учителем целей, приобретая полезные навыки и знания. [2]

Анализируя оба вида умственной работоспособности, следует подчеркнуть, что они редко проявляются изолированно друг от друга, поскольку глубоко взаимосвязаны в процессе детского сознания.

Обзор исследований отечественных учёных-психологов и педагогов, посвящённых диагностике уровня интеллектуального развития детей (работы Л.А. Венгера, Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, А.Г. Лидерс, А.К. Марковой, Т.Д. Марцинковской, Н.И. Поливановой, И.В. Ривкиной, Г.А. Урунтаевой и других), позволил выявить ключевые показатели, отражающие уровень умственной работоспособности ребёнка. К таким индикаторам относятся позитивное отношение ребёнка к умственному труду и желание активно включаться в такую деятельность; развитость мыслительных процессов, проявляющихся в целостном анализе объектов и креативном подходе к

решению задач; способность самостоятельно находить решение сложных ситуаций, применяя новые методы мышления; умение выстраивать рассуждения, выявлять причинно-следственные зависимости и формировать выводы.

Отечественная психология рассматривает умственное развитие человека как особую форму функционирования, отличающуюся появлением принципиально новых психологических структур и переходом всей психической системы на более высокий уровень эффективности (концепции Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина). Важнейшими показателями, определяющими степень развития умственной работоспособности, являются: внутренняя переработка, представляющая собой трансформацию реальных практических действий в абстрактные мыслительные процессы (идеи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной); обучаемость, понимаемая как способность быстро усваивать новую информацию и приёмы работы (исследования Б.Г. Ананьева, З.И. Калмыковой); способность применять общие принципы мышления в нестандартных ситуациях и условиях (теория Е.Н. Кабановой-Меллер).

Каждый возрастной этап, согласно исследованиям Л.С. Выготского, предполагает наличие двух уровней умственного развития: достигнутый и потенциальный. Первый уровень представляет собой сформированные на данный момент психологические структуры, фиксируемые стандартизированными тестами. Потенциальный уровень («зона ближайшего развития»), напротив, отражает способности, которые ребенок способен проявить лишь при поддержке взрослого специалиста. Эти скрытые резервы оцениваются методами обучения и специально разработанных диагностических процедур. Новый качественный уровень знаний, умений и навыков формируется вследствие активного участия ребёнка в познании окружающей действительности, выступая результатом формирования у него индивидуальных качеств, необходимых для успешного освоения учебного материала. Уже в начальной стадии школьного возраста закладываются основополагающие качества, обеспечивающие сознательное и эффективное выполнение умственных задач.

Эффективность и глубина развития умственной работоспособности зависят от педагогических условий и подходов, используемых в образовательном процессе. Исследования таких ученых, как Будильник, Кригер, Прохорова и другие, указывают на ряд факторов, влияющих на повышение умственной активности детей: включение учащихся в самостоятельный исследовательский процесс, позволяющий детям открывать новое знание; разнообразие видов интеллектуальной и практической деятельности; атмосфера интенсивной коллективной работы над поставленными задачами; интеграция нового материала с предыдущими жизненными впечатлениями ребёнка; предоставление ребёнку свободы выбора и инициативы в процессе изучения предметов и явлений окружающего мира.

Развитие умственной работоспособности у детей осуществляется преимущественно через логически выстроенные дидактические игры и задания, выполняющие роль целевых ориентиров в учебно-воспитательном процессе. Такой подход обоснован тем, что детский интеллект особенно интенсивно совершенствуется в игровой форме, когда ребенок незаметно для себя приобретает новые знания о реальности.

Исследования известных отечественных психологов и педагогов (Выготского, Давыдова, Запорожца, Леонтьева, Талызиной, Эльконина и других) убедительно демонстрируют важность учета собственной активности ребенка в обучении и воспитании. Они отмечают, что активная инициатива ребёнка должна превалировать над пассивным реагированием на внешние стимулы.

Ряд исследователей предлагают расширенную интерпретацию понятия, подчеркивая, что умственная работоспособность обусловлена естественной склонностью к интеллектуальной активности, независимо от конкретных способов её выражения (когнитивных, перцептивных или даже сенсорных). Взаимодействие активности и потребностей отражается в эмоциональных реакциях, сопровождающих любые действия ребенка. Эта мысль находит подтверждение в трудах Ананьева, Божович, Юркевич и других, подчеркивающих влияние эмоционального фона на возникновение и интенсивность умственной активности.

Проведённый анализ позволяет заключить, что ключевым компонентом умственной работоспособности являются когнитивные функции и процессы. Матюшкин подчеркивает, что формирование умственной работоспособности не подчинено жестким правилам тренировок, а строится на принципах комплексного подхода к воспитанию личности и развитию мышления. Основной задачей педагогического сопровождения является стимулирование и поощрение проявлений умственной активности, возникающей в социальных ситуациях, включая общение, взаимодействие с людьми разных возрастов, игровую и учебную деятельность.

Существуют разные взгляды на критерии оценки умственной работоспособности детей. Среди них выделяются следующие подходы:

- Самостоятельность и инициативность: Дети стремятся самостоятельно исследовать мир вокруг себя, ставить перед собой познавательные задачи и успешно справляться с ними (Вагнер, Давыдов, Дьяченко, Под Яковлев).
- Творческий подход: Способность находить оригинальные и необычные решения задач (Кудрявцев, Веракса, Нестеренко).
- Моделирующая деятельность: Создание ребенком упрощенных схем и образов для понимания связей между различными понятиями (Венгер, Лебедева, Салмина, Сапогова).

Умственная работоспособность трактуется учеными по-разному. Наибольшее внимание уделяют педагоги и психологи, изучавшие проблему воспитания детей (Богоявленский, Данилов, Добрынин, Жуйков, Левитов,

Леонтьев, Рубинштейн). Их вклад нашел отражение в описании признаков развитого мышления:

- Активное восприятие окружающего мира, постоянное стремление расширить границы своего знания и применить их в научной и практической деятельности.

- Наблюдательность, способность выделять главные особенности объектов и видеть их взаимосвязи.

- Творческое мышление, умение рассматривать ситуацию с разных сторон и находить нестандартные решения.

Эти признаки легли в основу современных научных концепций, сформулированных в рамках педагогической энциклопедии.

Исследование работ философов, психологов и педагогов привело к следующим выводам относительно умственной работоспособности:

- Она выражается в продуктивности выполнения учебных задач, требующих определенной степени мышления.

- Показателями умственной работоспособности служат устойчивость интереса к выполнению умственных задач, владение основными мыслительными операциями, умение использовать существующие знания для решения проблем, самоконтроль и коррекция ошибок, постановка и самостоятельное решение учебных задач.

Однако большинство исследований сходится в том, что умственная работоспособность интегрирует в себе совокупность способностей и навыков, которые позволяют ребенку полноценно функционировать в образовательной среде.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1996

2. Поддьяков А.А. Исследовательская активность ребенка / А.А. Поддьяков , 2004 - №2. – с. 24-26

3. Леонтьев А.Н. Деятельность , сознание, личность / А.Н. Леонтьев. Москва: Академия, 2005. – 352 с.

4. Волкова Г.А., Шаховская С.Н. Логопедическая работа в специальных учреждениях. Москва: Просвещение, 2003.

5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи. Москва: Эксмо, 2005.

6. Морозова Н.М. Развивающие занятия для детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва: Айрис-пресс, 2007.

7. Алиева А.Р. "Особенности интеллектуальной активности детей с нарушениями речи" // Дефектология, № 4, 2010.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.Н. Агашева, Н.Е. Ефимова
БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии, г.Чебоксары,
agasheva82@mail.ru, efimovvanad16@mail.ru

Аннотация: в статье подробно описаны здоровьесберегающие технологии, которые применяются в ДОУ.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, дети, здоровье.

В настоящее время проблема здоровья и его сохранение является одной из самых актуальных. Понятие «здоровьесберегающие технологии» прочно вошло в образовательную систему, начиная с дошкольных учреждений. Известно, что дошкольный возраст является решающим этапом в формировании фундамента физического и психического здоровья ребенка. В этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма. Сохранение здоровья детей в процессе воспитания и обучения- одна из приоритетных задач в педагогике.

В этой связи весьма актуальным становится вопрос о внедрении в практику работы ДОУ здоровьесберегающих образовательных технологий, т.е. такой организации образовательного процесса на всех уровнях, при котором качественное обучение, развитие и воспитание детей происходит без ущерба их здоровью, а наоборот способствует его укреплению.

Здоровьесберегающая технология- это система мер, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. Одной из главных задач дошкольного учреждения- создание условий, гарантирующих формирование и укрепление здоровья воспитанников. Ребенок, не имеющий проблему со здоровьем, гораздо лучше усваивает информацию. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ помогают сохранить психоэмоциональное и физическое здоровье детей.

Сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, как на занятиях, так и в свободное время важны для детей с ТНР, поскольку они соматически ослаблены и многие из них имеют хронические заболевания, комплексные нарушения. Поэтому в течение всего учебного года мы включаем в свою работу здоровьесберегающие технологии. Всеми используется закаливание, босохождение, сухое обтирание и другие актуальные здоровьесберегающие технологии.

Но хотелось бы подробнее раскрыть некоторые из технологий.

Профилактика зрительных нарушений- актуальная тема. **Гимнастика глаз** также важна, как и общие физические упражнения. Один из законов зрения -

движение. Когда глаз перемещается, он видит. Упражнения для зрительного прослеживания с применением специальных тренажеров очень эффективны. Здесь упражнения базируются на зрительно-поисковых стимулах. Данный тип упражнения заключается в слежении глазами в положении стоя с одновременным вращением головой и туловищем: все упражнения выполняются в позе свободного стояния.

После продолжительной зрительной работы вблизи (рисование, аппликация и др.) несущей большую зрительную нагрузку, необходимо провести упражнения для снятия зрительного напряжения с глаз. В этом нам помогают пособия **со зрительными стимулами**. На конце указки прикрепляют яркий предмет (бабочка, самолетики, предметы можно менять в соответствии с лексическими темами) и предлагаем отправиться в путешествие, работают глаза, голова не подвижна. Показ осуществляем в медленном темпе, чтобы ребенок до конца проследил его движение. Зрительный стимул находится выше уровня глаз впереди сидящих детей. Указку с символом можно заменить лазерным фонариком.

Неотъемлемая часть оздоровительного режима–**дыхательная гимнастика,** способствующая развитию и укреплению грудной клетки. Упражнения дыхательной гимнастики направлены на закрепление навыков речевого дыхания. Ведётся работа над развитием силы, плавности, длительности выдоха. Кроме оздоровительного значения, выработка правильного дыхания необходима для дальнейшей работы над коррекцией звукопроизношения. При проявлении утомления, снижении работоспособности, при потере интереса и внимания в образовательную деятельность включаются **физкультурные минутки.** Эта форма двигательной нагрузки является необходимым условием для поддержания высокой работоспособности и сохранения здоровья воспитанников.

Пальчиковая гимнастика. В процессе логопедической работы необходимо развитие мелкой моторики в целях повышения эффективности коррекционной работы с детьми с ТНР. У детей при ряде нарушений речи отмечается общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев, выраженные в различной степени, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией. Целесообразно сочетать упражнения по развитию мелкой моторики с собственно речевыми упражнениями.

Артикуляционная гимнастика укрепляет мышцы артикуляционного аппарата, развивает силу, подвижность органов, участвующих в речевом процессе. Способствует развитию основных движений органов артикуляционного аппарата.

Применяется на логопедических занятиях, в любой продуктивной деятельности, в физминутках, подвижных играх имитационного характера, в индивидуальной работе.

Психогимнастика- это курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы). Психогимнастика помогает создать условия для успешного обучения каждого ребенка. Коррекционная направленность занятий предполагает исправление двигательных, речевых, поведенческих расстройств, нарушение общения. Эти задачи успешно решаются во время динамических пауз на занятиях в психологических играх, в сюжетно - ролевых играх.

Ниткография - как средство развития зрительно-моторной координации. Ниткография- выкладывание с помощью нити контурных изображений различных предметов, т.е. «рисование» с помощью нити. Ниткография позволяет решать сразу несколько задач: совершенствует зрительное восприятие детей, развивает зрительно-моторную координацию, развивает воображение и связную речь ребенка. Используя данный прием на занятиях, мы не только закрепляем навыки изобразительной деятельности, но и расширяем знания детей по основным лексическим темам.

Ниткографию можно сочетать с развитием связной речи. После прослушивания сказки или рассказа имеет смысл дать ребенку задание изобразить героев. Таким образом, ниткография не только будет развивать моторику детей, но и сочетание с живым рассказом научит маленьких слушателей составлять план повествования с помощью несложных контурных «рисунков».

Использование вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий при проведении коррекционно-логопедической работы, а также создание наиболее разнообразной, интересной для ребёнка речевой среды, способствует решению задач гармоничного развития дошкольников более результативно, активизирует психические процессы, формирует у педагогов ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а у ребенка- стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Литература

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологогии обучения: индивидуально-ориентированный подход. Школа здоровья.Т.7. №2. 2000

2. Новиковская О.А. Ниткография. Санкт-Петербург: Паритет, 2008.

РАЗВИВАЮЩИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Волкова Ирина Иосифовна,
учитель-логопед МБДОУ «детский сад № 23»
Григорьева Алина Николаевна,
учитель-логопед МБДОУ «детский сад № 23»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании развивающих настольных игр в работе учителя-логопеда с дошкольниками. Отмечается, что в отличие от традиционных дидактических материалов, которые часто воспринимаются как обязательные задания, настольные игры способны формировать у детей устойчивую мотивацию к обучению. Они превращают процесс отработки речевых навыков из рутинного упражнения в интересное и захватывающее занятие.

Ключевые слова: игровая деятельность, настольная игра, развивающая игра, логопедическая работа, дошкольный возраст.

Развивающие настольные игры представляют собой важный инструмент в практике учителя-логопеда, работающего с детьми дошкольного возраста. Эти игры не только развлекают, но и имеют значительный коррекционный потенциал, позволяя создавать естественные условия для общения. В таких играх речевая деятельность становится неотъемлемой частью игрового процесса, что делает её более осмысленной и увлекательной для детей.

В отличие от традиционных дидактических материалов, которые часто воспринимаются как обязательные задания, настольные игры способны формировать у детей устойчивую мотивацию к обучению. Они превращают процесс отработки речевых навыков из рутинного упражнения в интересное и захватывающее занятие.

Игровой формат настольных игр предоставляет логопеду возможность одновременно решать несколько связанных задач. Во время игры активно развивается и обогащается словарный запас детей, совершенствуется лексико-грамматический строй речи, а также развиваются навыки фонематического восприятия и звукопроизношения. Эти аспекты особенно важны для дошкольников, поскольку в этом возрасте происходит активное формирование речевых навыков. Кроме того, настольные игры требуют от детей соблюдения определённых правил, что способствует формированию предпосылок к регулятивной деятельности. В процессе игры дети учатся контролировать свои действия, соблюдать очередность, принимать решения в условиях заданных ограничений, что, в свою очередь, способствует не только речевому, но и когнитивному развитию.

Настольные игры также имеют особую ценность для развития диалогической речи и социальной компетентности. В ходе игрового взаимодействия дети учатся формулировать вопросы и ответы, выстраивать реплики в соответствии с контекстом, аргументировать свою точку зрения и учитывать мнения своих партнеров по игре. Такие навыки крайне важны для успешного общения в будущем.

Я.А. Буюклян [1] отмечает, что создаваемая в процессе игры ситуация успеха положительно влияет на эмоционально-волевую сферу детей, снижая уровень тревожности и способствуя преодолению речевого негативизма. Это особенно актуально для детей, у которых имеются трудности в речевом

развитии. Таким образом, систематическое и методически обоснованное использование настольных игр в логопедической работе позволяет создать оптимальные условия для комплексного воздействия на речевую функциональную систему ребенка. Это способствует не только формированию необходимых речевых навыков, но и их переносу в ситуации естественного общения.

Важно отметить, что такие игры могут быть адаптированы под различные возрастные группы и уровни речевого развития, что делает их универсальным инструментом для работы с детьми. Логопеды могут использовать разнообразные настольные игры, чтобы поддерживать интерес детей к обучению, а также развивать их коммуникативные навыки в увлекательной и доступной форме.

В конечном итоге, настольные игры становятся не только средством коррекции речевых нарушений, но и важным элементом в общем развитии ребенка, способствуя его социализации и успешной интеграции в сообщество.

Л.Г. Мухамедшина [3] пишет, что в современном мире, где ритм жизни становится все более стремительным, можно заметить явную тенденцию, заключающуюся в том, что родители детей дошкольного возраста все реже вовлекают своих малышей в совместные настольные игры. Это явление можно объяснить целым рядом социальных, технологических и психологических факторов, которые действуют в нашем обществе.

Во-первых, стоит отметить, что высокий темп жизни и профессиональная загруженность родителей, а также повседневная усталость от домашних дел и работы оставляют мало времени и сил для организации игровой деятельности, которая требует не только эмоциональной вовлеченности, но и терпения. Совместные настольные игры требуют от взрослых значительных усилий для подготовки и создания комфортной игровой атмосферы, что становится настоящим испытанием для уставших родителей.

Во-вторых, многие родители подсознательно воспринимают настольные игры как нечто рутинное и менее привлекательное по сравнению с яркими и доступными цифровыми развлечениями. Современная технологическая среда предоставляет мощную альтернативу традиционным формам досуга. Гаджеты, смартфоны и интерактивные платформы предлагают мгновенное погружение в развлекательный контент, не требуя предварительной подготовки, изучения сложных правил или длительной концентрации на игре. В условиях постоянного дефицита времени и сил, родителям проще предложить своему ребенку посмотреть мультфильм или поиграть с развивающим приложением, чем организовать игровое пространство для настольной игры.

Кроме того, у многих взрослых отсутствует личный положительный опыт игры в настольные игры в детстве, что приводит к неуверенности в их организации и проведении. Они могут не знать, как правильно объяснить правила или как поддерживать интерес ребенка в процессе игры, что также становится психологическим барьером. В результате, многие родители

ориентируются на утилитарный подход к развитию своих детей, ставя в приоритет занятия, которые приносят видимый образовательный результат, такие как обучение чтению, счету или иностранным языкам. Это приводит к недооценке развивающего потенциала настольных игр, которые могут помочь в формировании критически важных навыков.

По мнению Я.А. Гуркиной [2] важно понимать, что именно в процессе игры у детей развиваются такие качества, как умение следовать установленным правилам, терпеть поражение, договариваться с другими участниками и стратегически мыслить. Настольные игры способствуют развитию самоконтроля и управлению эмоциями, что в дальнейшем помогает детям лучше адаптироваться в социуме. Таким образом, совместный досуг родителей и детей часто сводится к просмотру различных медиа-контентов или фрагментарным занятиям, а настольные игры остаются невостребованным ресурсом, который мог бы укрепить эмоциональную связь между родителями и детьми, а также способствовать комплексному развитию ребенка. Важно осознать, что настольные игры – это не просто развлечение, а важный инструмент для формирования навыков и умений, которые понадобятся ребенку в будущем.

Безусловно, использование настольных игр в логопедической практике, несмотря на свой высокий мотивационный потенциал, сопряжено с рядом специфических трудностей, которые логопеду необходимо учитывать и преодолевать.

Одной из ключевых проблем является сложность совмещения коррекционных задач с игровым процессом. Логопед вынужден балансировать между необходимостью соблюдения правил игры и потребностью в многократном, часто искусственном, повторении речевого материала. Чрезмерная акцентуация на правильности звукопроизношения или грамматического оформления фразы может разрушить игровую магию и вызвать у ребенка протест, превратив увлекательную игру в скучное учебное упражнение. С другой стороны, если позволить игре идти своим чередом, коррекционная составляющая может быть попросту утеряна, и занятие не достигнет своей первоначальной цели.

Другой существенной трудностью является индивидуальный темпо-речевой режим каждого ребенка. В групповой или даже парной игре дети с разными речевыми возможностями оказываются в неравных условиях. Ребенок, нуждающийся в большем времени для формулировки высказывания, может испытывать давление со стороны более быстрых сверстников, что провоцирует тревожность и приводит к отказу от коммуникации. Логопеду приходится выступать в роли арбитра, гибко модифицируя правила, чтобы обеспечить каждому участнику комфортные условия для речевой практики, что зачастую нарушает целостность и динамику игры. Кроме того, существует риск возникновения неконтролируемых речевых ситуаций. Азарт, соревновательный момент и эмоциональный подъем, естественные для игры, могут привести к

всплеску неправильной речи: ускорению темпа, проглатыванию окончаний, искажению звуков. Для логопеда это создает дилемму: постоянно поправлять ребенка, рискуя подавить его эмоции и интерес, либо закрыть глаза на ошибки, допуская их закрепление. Найти баланс между поддержанием непринужденной атмосферы и качественным контролем речи — одна из самых тонких профессиональных задач.

Литература

1. Буюклян Я.А. Настольные игры в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда / Я.А. Буюклян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QKgDa

2. Гуркина Я.А. Настольные игры в коррекционной работе логопеда / Я.А. Гуркина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QKgCZ

3. Мухамедшина Л.Г. Использование настольных игр в коррекционно-развивающей работе учителя логопеда с детьми с ТНР / Л.Г. Мухамедшина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QKgDK

КРУЖКОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Н.Е. Волкова
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашской Республики, г. Цивильск
natashazenit2002@mail.ru

Аннотация. Данная работа посвящена изучению роли кружковой деятельности как эффективного средства социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются особенности организации занятий в кружках, направленные на развитие коммуникативных навыков, творческих способностей и формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Ключевые слова: кружковая работа, социальная адаптация, дети с ограниченными возможностями здоровья, коммуникативные навыки, творческие способности.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой сложный процесс, включающий формирование необходимых социальных навыков, развитие личностных качеств и способности интегрироваться в общество. Одним из эффективных методов достижения этой цели является кружковая деятельность, организованная специально для детей с особыми потребностями.

В рамках целостного учебно-воспитательного процесса урочную работу дополняет внеурочная воспитательная работа, направленная на создание

условий для конструктивного использования школьниками своего свободного времени. Внеклассная работа направлена на активизацию творческих способностей обучающихся, расширение сферы общения детей, развитие межличностных отношений. Во внеурочное время задачи воспитания осуществляются с помощью индивидуальных и коллективных видов деятельности. Основа художественного творчества дает богатый развивающий потенциал для детей. Не только обучение, но и самореализация в творчестве, развитие творческих способностей, воспитание с учетом современных условий жизни.

Организация кружковой работы помогает развивать интересы и способности ребят. В основу организации кружковой работы положен принцип учета способностей детей к тому или иному виду деятельности, что обеспечивает их личностное развитие. Именно кружковая работа позволяет комплексно решать нравственно-волевые задачи, т. к. в основу ее деятельности положен личностно-ориентированный принцип.

Индивидуальный подход в работе с детьми создает благоприятную возможность для развития познавательных способностей. Именно индивидуальный подход в обучении дает возможность раскрыться и утвердиться социально незащищенному воспитаннику.

В кружке, как правило, меняется стиль общения, царит более неформальная обстановка, меняется круг общения, но т. к. интересы детей совпадают, общение становится более тесным, дружеским, плодотворным. Даже очень застенчивые дети становятся открытыми, эмоциональными. Занимаясь в кружке, достигая общей цели, дети развивают навыки общения, учатся решать конфликты, отстаивать свое мнение и находить компромиссы.

На практике эти задачи реализуются мной через занятия кружка «Волшебная акварель». Обучая детей нетрадиционным техникам рисования использую: рисование мятой бумагой; кляксографию с трубочкой; монотипию пейзажную; печать по трафарету; монотипию предметную; кляксографию; пластилинографию.

Становление опыта творческой деятельности обучающихся с нарушением интеллекта осуществляется с учетом индивидуальных особенностей их мышления, поиск решения учебных и практических задач организуется с использованием различных методик творчества. Кружковая среда и атмосфера творческого взаимодействия формируют общую культуру ребенка, способствуя, таким образом, становлению его личности, развивают и формируют соответствующие навыки межличностного общения, активно участвуя в социализации обучающихся. Занятия творчеством становятся инструментом адаптации ребенка к окружающему миру. Творческие занятия формируют правильное социальное поведение у детей, узнают много нового и интересного, учатся творчески мыслить и трудиться с удовольствием. Процесс превращения различных материалов из ненужных вещей в интересные и полезные поделки доставляет детям массу удовольствия и радости. В ходе

выполнения упражнений дети в игровой форме овладевают необходимыми трудовыми навыками. Программа кружка «Волшебная акварель» содействует выработке настойчивости, любознательности, желанию научиться тому, что дети еще не умеют. Программа расширяет возможности детей в изобразительной деятельности и позволяет успешно решать задачи социальной реабилитации. Результативность кружковой работы во многом зависит от умения педагога поддерживать интерес ребенка к собственным достижениям и успехам его товарищей через создание условий для демонстрации достижений каждого ребенка в форме участия в выставках, конкурсах, фестивалях, мероприятиях досугового плана.

В проведении занятий используются как индивидуальные, так и групповые и коллективные формы работы. Каждое занятие, как правило, включает теоретическую часть и практическое выполнение задания. Теоретические сведения – это объяснение нового материала, информация познавательного характера, общие сведения о предмете изготовления. Практические работы включают изготовление, оформление поделок, отчет о проделанной работе.

Таким образом, кружковая работа является важным инструментом социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Она способствует всестороннему развитию личности, улучшает качество жизни и повышает шансы на успешную интеграцию в общество.

Литература

1.Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможно стями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

2.Бабкина Н.В. Организация досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Мир науки, культуры, образования, 2019- №1.

3.Гордеева Ю.А. Организация внеклассной воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Монография.- Ростов-на-Дону: Феникс,2023.

4.Лубовский В.И. Специальная педагогика и коррекционная психология. Учебник для студентов педагогических специальностей. - М.: Просвещение, 2023.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Волкова Ольга Владимировна
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии, учитель русского языка и литературы, г. Чебоксары

ollga75@yandex.ru

Аннотация. В статье систематизированы теоретические основы и практические приёмы обучения русскому языку школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Автор раскрывает специфику освоения языковых навыков детьми с РАС и предлагает адаптированные педагогические стратегии, направленные на преодоление типичных трудностей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), русский язык, инклюзивное образование, адаптация заданий, визуальная поддержка, графомоторные навыки, связная речь, дифференцированный подход.

Обучение русскому языку детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – сложная, но крайне важная задача. Специфика речевого и когнитивного развития таких обучающихся требует особой организации учебного процесса и адаптации методических приёмов. В статье рассмотрены научно обоснованные подходы и проверенные на практике техники, позволяющие сделать изучение русского языка доступным и продуктивным для детей с РАС.

Особенности развития детей с РАС, влияющие на освоение русского языка:

– нарушения коммуникативной функции речи – затрудняют понимание контекста, диалогов, заданий с развёрнутым ответом;

– неравномерность развития психических функций – одни темы усваиваются легко, другие вызывают стойкие трудности;

– особенности восприятия – сложности с анализом текста, выделением главной мысли, пониманием переносных значений;

– трудности графомоторных навыков – проблемы с письмом, почерком, скоростью записи;

– потребность в предсказуемости – необходимость чёткой структуры урока, визуальных опор, пошаговых инструкций.

Дети с РАС демонстрируют неравномерность развития речевых и языковых навыков. При этом у многих детей с РАС наблюдаются сильные стороны: хорошая зрительная память (феномен «врождённой грамотности»); склонность к систематизации правил и алгоритмов; интерес к формальным структурам языка (например, к морфемному анализу).

Эффективное обучение базируется на следующих принципах:

Индивидуализация – учёт ИОМ (индивидуального образовательного маршрута) и рекомендаций ЦПМПК.

Наглядность – широкое использование визуальных опор (схемы, таблицы, картинки, цветовые маркеры).

Структурированность – чёткая последовательность этапов урока, предсказуемость заданий.

Поэтапность – от простого к сложному, с опорой на уже освоенные навыки.

Позитивное подкрепление – система поощрений за усилия и успехи.

Сенсорная комфортность – минимизация отвлекающих стимулов, учёт гипер–/гипочувствительности.

Сотрудничество с семьёй – единство требований и методов дома и в школе.

Теоретические положения задают рамку, но их реализация требует чётких технологических решений.

Опираясь на изложенные выше принципы обучения детей с РАС, перейдём к конкретным технологическим решениям. Ниже представлен систематизированный набор методов и приёмов, которые помогают перевести теоретические положения в повседневную педагогическую практику.

Каждый из предложенных инструментов проверен в работе с детьми с РАС и демонстрирует устойчивую результативность при условии постепенного внедрения и учёта индивидуальных особенностей обучающегося.

Адаптация учебного материала

Ключевая задача – сделать содержание урока доступным, не снижая при этом образовательных требований. Для этого используются следующие приёмы:

Упрощение инструкции к заданию: разбивка многоступенчатой инструкции на короткие шаги–алгоритмы, замена сложных формулировок пиктограммами или визуальными подсказками, дублирование устных инструкций письменными (например, карточка с пошаговыми действиями на парте).

Индивидуальный подбор стимульных материалов с опорой на интересы ребёнка: использование любимых персонажей или тем в текстах и заданиях, применение предметных опор, значимых для ученика (например, счёт на игрушечных машинках вместо счётных палочек).

Дополнительная визуализация содержания: иллюстрации к текстовым задачам, схематическое изображение языковых понятий (например, твёрдые/мягкие звуки – через образы «камешка» и «травки»), цветовые маркеры для выделения ключевых элементов (частей речи, орфограмм).

Сокращение объёма заданий при сохранении уровня сложности: выполнение 3–5 примеров вместо 10 для отработки навыка, списывание 2–3 предложений с последующим синтаксическим разбором вместо пяти, поэтапное выполнение задания с перерывами.

Упрощение содержания задания (для обучающихся с более низким уровнем развития): подбор картинок к простым предложениям вместо пересказа текста, замена сложных грамматических упражнений на базовые (например, подбор синонимов вместо анализа текста).

Минимизация двойных требований: разделение заданий на этапы (сначала списать текст, затем выделить орфограммы), фокус на главной цели (например, отработка правописания без одновременного требования к каллиграфии).

Использование опорных схем и шаблонов: карточки с образцами выполнения заданий, шаблоны для составления предложений или текстов, визуальные алгоритмы («Как проверить безударную гласную»).

Важно помнить, что адаптация вводится по мере необходимости и постепенно ослабляется по мере прогресса ребёнка, фронтальная инструкция

остаётся общей для класса, а индивидуальная поддержка осуществляется через жесты, подсказки или работу тьютора, степень адаптации подбирается индивидуально с учётом рекомендаций ЦПМПК и динамики развития ученика.

Визуальная поддержка:

– опорные схемы и таблицы (например, «Части речи», «Члены предложения»);

– цветовое кодирование (синий – согласный, красный – гласный; зелёный – глагол и т. п.);

– пиктограммы и символы для обозначения типов заданий;

– визуальное расписание урока (картинки/иконки этапов занятия);

– карточки-подсказки с алгоритмами (например, «Как проверить безударную гласную»).

Работа с текстом

– поэтапный анализ: выделение темы → главной мысли → ключевых слов → структуры;

– использование графических органайзеров (ментальные карты, кластеры);

– составление плана текста с опорой на визуальные маркеры;

– адаптация текстов (упрощение лексики, сокращение предложений, добавление иллюстраций);

– обучение пониманию контекста через ситуативные примеры и ролевые игры.

Орфографическая работа

– словарные диктанты с визуальной опорой (картинный диктант, диктант по загадкам);

– метод ассоциаций (связь слова с образом, цветом, жестом);

– проговаривание по слогам с тактильной поддержкой (проведение пальцем по рельефной букве);

– использование тактильных материалов (песок, манка для прописывания букв);

– игровые приёмы (кроссворды, ребусы, «найди ошибку»).

Развитие связной речи

– работа с готовыми шаблонами (начало предложения, клише);

– составление текстов по серии картинок;

– ролевые диалоги с опорой на карточкиреплики;

– ведение личного дневника (краткие записи с визуальными подсказками);

– создание «книги» на интересующую ребёнка тему (транспорт, животные, космос).

Графомоторные навыки

– штриховка, обводка по трафарету, пунктирным линиям;

– рисование «каёмочек» из элементов букв;

– письмо на песке/манке;

– использование специальных ручек/накладок для коррекции захвата;

– короткие сеансы письма с частыми перерывами.

Использование ИКТ

– обучающие приложения с визуальной и аудиоподдержкой;

– текстовые редакторы с автокоррекцией;

– интерактивные упражнения (соотнесение, заполнение пропусков);

– видеообъяснение правил с субтитрами.

Описанные выше методы и приёмы адаптации учебного материала – важный, но не единственный компонент успешного обучения. Чтобы они работали максимально эффективно, необходима чёткая организация учебного процесса: продуманная структура занятия, выверенный темп, баланс видов деятельности и система поддерживающих ритуалов.

Практика показывает, что дети с РАС лучше усваивают материал, когда урок выстраивается по устойчивому алгоритму, а переходы между этапами сопровождаются визуальными или вербальными сигналами. Это снижает тревожность, помогает сосредоточиться на содержании и даёт ощущение контроля над ситуацией.

Далее – модель организации урока русского языка, интегрирующая адаптированные приёмы в единую педагогическую систему. Рассмотрим, как сочетать различные методы на каждом этапе занятия, чтобы обеспечить плавное продвижение от простого к сложному и поддержать мотивацию ученика.

Структура занятия (пример):

Вводная часть (3–5 мин): приветствие по шаблону, визуальное расписание урока, разминка (артикуляционная гимнастика, ритмические упражнения).

Основная часть (20–25 мин): повторение пройденного (карточки, схемы), объяснение нового материала (наглядно, пошагово), практика (индивидуальные задания с дифференцированной поддержкой), физкультминутка/сенсорная пауза.

Заключительная часть (5–7 мин): рефлексия («Что узнал?», «Что было трудно?»), поощрение (стикер, словесная похвала), подготовка к следующему этапу (карточканапоминание).

Чёткая структура урока и продуманная система приёмов – необходимые условия успешного обучения, но без систематической оценки результатов невозможно понять, насколько эффективно ребёнок осваивает материал и в каком направлении корректировать работу.

Для детей с РАС оценка выполняет не только диагностическую, но и мотивационную функцию: грамотно организованный мониторинг достижений помогает ребёнку увидеть собственный прогресс, укрепляет уверенность в своих силах и поддерживает интерес к изучению русского языка.

При этом традиционные формы контроля (например, стандартные диктанты или развёрнутые письменные работы) часто оказываются малоприменимы. Они могут вызывать у ребёнка тревогу, не отражать реальный уровень знаний и маскировать успехи, достигнутые в ходе адаптированной работы.

Следовательно, требуется специальная система оценивания, учитывающая: индивидуальные образовательные маршруты; дифференцированные критерии для разных уровней освоения; динамику развития ребёнка (сравнение текущих

результатов с предыдущими); особенности освоения языковых компетенций при РАС; необходимость сочетания количественных и качественных показателей, альтернативные формы контроля (устный ответ, презентация, коллаж), использование портфолио (сбор работ, видеоотчётов, проектов);

Систематическая оценка результатов даёт ценную обратную связь: мы видим, что работает, что требует корректировки и в каком направлении двигаться дальше. Однако чтобы эти данные трансформировались в реальный прогресс ученика, необходима целенаправленная работа педагога – с опорой на выявленные сильные стороны и с учётом зоны ближайшего развития ребёнка.

Практика показывает, что даже самые эффективные методики остаются «инструментами на полке», если не выстроена последовательная система педагогической поддержки. Важно не просто знать приёмы, но и уметь гибко применять их в зависимости от состояния ребёнка, динамики его успехов и возникающих трудностей.

Педагогу необходимо выстраивать доверительный контакт до начала обучения (индивидуальные встречи, наблюдение), использовать постоянные ритуалы (приветствие, завершение урока), давать краткие и чёткие инструкции, предусмотреть сенсорные паузы (раскачивание, сжатие мячика).

При соблюдении этих условий даже сложные темы становятся доступными, а процесс обучения – осмысленным и мотивирующим для ребёнка.

Главное – помнить, что цель обучения русскому языку ребёнка с РАС не сводится к безупречному выполнению заданий. Это развитие коммуникативных навыков, формирование уверенности в своих силах, расширение возможностей для социальной адаптации, открытие языка как инструмента познания и самовыражения.

Только при таком подходе обучение становится не просто процессом усвоения правил, а шагом к большей самостоятельности и качеству жизни ребёнка.

Литература

1. Карпенкова, И. В. Использование компьютера в обучении детей с аутизмом: методическое пособие. – М., 2017.

2. Кознова, Н.Ю. Содержание и методика обучения русскому языку, литературе и развитию речи учащегося с расстройством аутистического спектра (синдромом Аспергера) в 5–9 классах: опыт работы. – Северск, 2021. – 107 с.

3. Лебединская, К.С., Никольская, О.С. Эмоциональное развитие детей с аутизмом. – М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1991. – 289 с.

4. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8–18.

5. Никольская, И.М., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.Г. Дети и подростки с аутизмом: психологопедагогическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2005. – 257 с.

6. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 226 с.

7. Ранняя помощь детям с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под ред. Е.А.Стребелевой, А.В.Закрепиной. – М.: ИНФРА– М, 2023. – 245 с.

8. Селиверстов, В. И. Современные подходы к коррекции аутизма: обзор зарубежных методик // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. – № 4. – С. 45–54.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТМНР В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Володина М.А.,
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары
volodina__marina@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается вопрос об организации коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда в инклюзивной образовательной среде с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, которые долгие годы считались «необучаемыми». Основной акцент делается на то, что категория детей с ТМНР далеко неоднородна по своим речевым и интеллектуальным возможностям, в этой связи к планированию работы специалистов с детьми нужно подходить дифференцированно. Правильно спланированная коррекционно-развивающая работа напрямую будет зависеть от качественно проведенной диагностики. В статье представлены цели, задачи и основные направления логопедической работы с такой категорией детей, а также имеются указания на создание для них специальных условий.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная образовательная среда, тяжелые множественные нарушения развития, коррекционно-развивающая работа, дошкольный возраст, специальные условия.

Среди детей, имеющих отклонения в психофизическом развитии, выделяется дети, у которых имеют место сочетание различных нарушений. В этом случае имеем дело со сложными (комплексными) нарушениями в развитии, которые проявляются в двух или более первичных дефектах. В более ранних источниках, в нормативных документах и специальной литературе относительно таких детей использовались следующие понятия: «сложные недостатки развития», «сложное нарушение», «сложное комплексное нарушение», что подразумевает одновременно несколько выраженных органических нарушений (интеллект, зрение, слух, опорно-двигательный

аппарат, аутистические расстройства). Основным дефектом в клинической картине тяжёлого и множественного нарушения является умственная отсталость различной степени выраженности. В настоящее время для обозначения данной категории детей используется термин - дети с ***тяжелыми множественными нарушениями развития*** (далее – ТМНР).

Тяжелые сочетанные нарушения здоровья являются причиной медленного накопления сенсорного опыта в силу ограничения возможностей познания, восприятия сенсорной информации, осуществления практической ориентировки в окружающем пространстве. Сложная структура и тяжесть проявления вторичных социальных отклонений в развитии становятся препятствием для установления оптимальных взаимоотношений ребенка с внешним миром и его социализации.

Дети, имеющие различные сочетания отклонений в развитии, встречаются практически во всех учреждениях, чаще всего в образовательных организациях для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ). В настоящее время такие дети приходят и в массовые детские сады, которые находятся от них в шаговой доступности, то есть обучаются в условиях инклюзии. И это уже не миф, а реальность.

Ранее большинство таких детей были совсем исключены из образовательного процесса. В настоящее время государственная политика в сфере образования нацелена на то, чтобы все дети независимо от их интеллектуального и общего развития учились (необучаемых детей нет!) и были включены в образовательное пространство тех или иных учреждений/организаций. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, регламентирует получение образования всеми обучающимися с ОВЗ по адаптированным образовательным программам, соответствующим их интеллектуальным и общим возможностям.

Нельзя забывать о том, что создание инклюзивной образовательной среды для обучения детей с ТМНР в дошкольных образовательных организациях – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода и тщательной подготовки. Это не просто включение их в обычные группы, а создание для них полноценной образовательной среды, учитывающей их специфические потребности. Основная цель инклюзивного образования в данном контексте - предоставить детям с ТМНР возможности для получения качественного дошкольного образования, не смотря на имеющиеся речевые и познавательные трудности.

Для успешной реализации инклюзивного образования дошкольников с ТМНР необходимо создание целого ряда условий: это разработка адаптированных образовательных программ, индивидуальный подход к каждому ребенку, качественная диагностика, грамотное планирование коррекционно-развивающей работы, организация безбарьерной вариативной развивающей среды в группах. Среда должна быть безопасной, доступной и комфортной для всех воспитанников, в том числе и для детей с ТМНР. Кроме

того, успешная реализация инклюзивного образования дошкольников с ТМНР невозможна без активного взаимодействия с родителями. Родители должны быть полноправными и активными участниками образовательного процесса, обязательно должны быть вовлечены в разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории своего ребенка.

При работе с дошкольниками с ТМНР большая роль отводится командной работе педагогов и специалистов: воспитателям, учителям-дефектологам, учителям-логопедам, педагогам-психологам. Основными целями обучения при этом будут: формирование коммуникативных возможностей детей, расширение их представлений об окружающем мире, социальная адаптация. Обучение дошкольников с ТМНР осуществляется через игру, через практическую деятельность и наблюдения за природой, с использованием арт-техник и других технологий. Обучение строится в соответствии с типологическими особенностями развития детей, а также с учетом специфики развития каждого конкретного ребёнка.

В работе с дошкольниками с ТМНР учителями-логопедами и другими специалистами широко используются средства альтернативной коммуникации - это такие средства и способы общения, которые созданы для людей, которые не могут разговаривать по тем или иным причинам. Очень часто используют сокращение: АДК – альтернативная дополнительная коммуникация. Выбор средств АДК выбирается специалистами для каждого ребенка индивидуально.

Основная цель, стоящая перед учителем-логопедом в условиях ДОУ – это развитие речевых и коммуникативных возможностей дошкольников с ТМНР в доступной для них форме с целью оптимизации процесса их обучения, воспитания и социализации. Основные сложности в работе с такими детьми возникают в связи с тем, что данная категория детей очень неоднородна. Выше уже отмечалось, что все дети с ТМНР имеют интеллектуальные нарушения различной степени выраженности, соответственно имеют и разные возможности обучения. В этой связи речевое развитие детей с ТМНР, всегда различно. В дошкольную образовательную среду могут прийти совершенно «безречевые» дети, которые, возможно никогда и не будут говорить, произносить даже облегченные слова, несущие смысловую нагрузку. Могут прийти дети, которые используют в своей речи звукоподражания и облегченные слова/полные слова. Могут прийти дети, которые имеют номинативный и предикативный словари, могут пользоваться простыми фразами, при этом фразы в большинстве своем неразвернутые (упрощенные), структурно нарушенные, слова с них несогласованны.

В этой связи возникает вопрос: каким же образом учителю-логопеду выстроить коррекционно-развивающий процесс для ребенка с ТМНР? Как ему спланировать работу?

Для планирования работы по развитию и коррекции речи необходимо провести первичную оценку речевого и общего развития ребенка. Результаты диагностики помогают специалистам получить первое представление об

актуальном развитии ребенка, его индивидуальных особенностях, спланировать коррекционно-развивающую работу.

По уровню развития речи детей с ТМНР можно условно разделить на три подгруппы:

1 подгруппа: «безречевые» дети, у которых наблюдается полное отсутствие общеупотребительных средств общения.

2 подгруппа: дети, имеющие в речи звукоподражания и облегченные слова/отдельные слова в активном словаре.

3 подгруппа: дети, имеющие в активном словаре существительные и глаголы и имеющие аграмматичную, неразвернутую (упрощенную), структурно нарушенную фразу.

В соответствии с этим условным делением детей можно выделить программные задачи для каждой подгруппы.

Программные задачи для детей 1 подгруппы

1. Формировать у детей невербальные формы коммуникации: умение фиксировать взгляд, смотреть в глаза, выполнять предметно-игровые действия с взрослыми и со сверстниками
2. Работать над правильным физиологическим и речевым дыханием.
3. Развивать слуховое внимание на материале неречевых звуков (звучащие игрушки, емкости с наполнителями, игрушечные музыкальные инструменты, хлопки и др.).
4. Создавать у детей предпосылки к развитию речи. Формировать языковые способности детей, вызывая подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых проявлений.
5. Развивать общие речевые навыки, в том числе с использованием средств альтернативной коммуникации.
6. Формировать, уточнять и обогащать пассивный словарь детей, проводить работу над пониманием речи.
7. Стимулировать звуковую и речевую активность.
8. Формировать умение называть предметы и действия в доступной коммуникативной форме, в том числе с использованием средств альтернативной коммуникации.
9. Развивать сенсорные и познавательные возможности детей.

Программные задачи для детей 2 подгруппы

1. Работать над правильным физиологическим и речевым дыханием.
2. Развивать слуховое внимание на материале неречевых звуков.
3. Продолжать уточнять и обогащать словарный запас детей.
4. Развивать грамматический строй речи, стимулируя использование детьми знакомых и новых речевых конструкций.
5. Формировать слоговую структуру слов.
6. Развивать фонематический слух.
7. Формировать навык согласования движений со словом.
8. Учить соотносить объемную и плоскостную формы.

9. Учить счету в пределах 5.
10. Учить производить сравнение предметов по форме, цвету, величине.
11. Развивать пространственную ориентировку.
12. Формировать графические навыки, учитывая возможности детей.
13. Осуществлять постановку и закрепление отсутствующих звуков.
14. Формировать у детей элементарные способы и средства взаимодействия с окружающими людьми, развивать потребности во взаимодействии с взрослыми и сверстниками.
15. Развивать сенсорные и познавательные возможности детей.

Программные задачи для детей 3 подгруппы

1. Развивать у детей вербальные формы общения с взрослыми и сверстниками.
2. Продолжать уточнять и обогащать словарный запас детей.
3. Продолжать формировать у детей грамматический строй речи.
4. Развивать фразовую речь, умение пользоваться в речи монологическими и диалогическими формами речи.
5. Учить детей рассказыванию по картине и серии сюжетных картин.
6. Обучать начальным навыкам грамоты.
7. Знакомить со звукобуквенным анализом одно-двусложных слов.
8. Закреплять навыки счета и счетных операций в пределах 5/10.
9. Учить детей определять пространственные отношения.
10. Устранять фонетические дефекты, автоматизировать в разговорной речи поставленные звуки.
11. Продолжать развивать сенсорные и познавательные возможности детей.

Специалистам самим предстоит решить, какие задачи им предстоит выбрать, планируя работу с каждым конкретным ребенком.

Направления работы учителя-логопеда с детьми с ТМНР:

- развитие коммуникативного и эмоционального общения
- развитие слухового восприятия
- развитие речевого дыхания
- развитие ручной моторики
- развитие понимания речи
- формирование и развитие активной речи;
- коррекция и развитие фонетико-фонематических процессов
- формирование сенсорных эталонов
- формирование и развитие ВПФ
- подготовка к обучению грамоте, развитие предпосылок к учебной деятельности

Структура и содержание рабочей программы учителя-логопеда должно базироваться на том, что психическое развитие детей с ТМНР подчинено тем же законам, что и развитие в норме, но происходит в замедленном темпе (Э. Сеген, П.Я. Трошин, Л.С. Выготский и др.). При своевременном оказании

коррекционно-педагогической помощи им требуется больше времени на овладение каждой новой стадией филогенетического развития. В этой связи программа учителя-логопеда не должна быть статичной. Наблюдая за ребенком в динамике, специалист при необходимости может менять программные задачи: усложнять, если ребенок показывает хорошие результаты в речевом и общем развитии. При этом обязательно делаются отметки в речевой карте. Если усвоение материала дается ребенку с трудом, то пролонгируется время на усвоение того или иного программного материала.

Выбор тематики занятий определяется календарно-тематическим планированием, степенью выраженности речевого дефекта детей с ТМНР и подбором наиболее эффективных методов и приемов коррекционной работы.

Планирование работы учителя-логопеда блочно-тематическое. В планировании представляются темы на весь учебный год. На основе этого плана строится работа с детьми разного уровня развития (1-3 подгруппы). Можно выбирать для каждого ребенка из программного материала то, что ему доступно на данный период его общего и речевого развития. Перспективное планирование по развитию и коррекции речи включает в себя темы занятий, распределенные на каждый день недели. На материале лексических тем («Игрушки», «Я и мое тело», «Осень», «Овощи», «Фрукты» и др.) отрабатываются задания на развитие слухового восприятия, фонематического слуха, грамматических категорий с учетом уровней развития речи каждого конкретного ребенка. Отрабатываются задания на развитие сенсорного восприятия. В каждое занятие включаются задания на развитие когнитивных функций.

В заключение хочется отметить, что обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях инклюзии - это очень сложная, но вполне выполнимая задача. Она требует от всех педагогов и специалистов сопровождения, в том числе и от учителей-логопедов, терпения, настойчивости, тщательной диагностики, планирования и индивидуализации коррекционно-развивающей работы, творческого подхода к ней. Только с учетом всего вышеперечисленного можно добиться положительной динамики в развитии детей с ТМНР и в их социальной адаптации.

Литература

1. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: от изучения к новаторским практикам воспитания и обучения. Хрестоматия/ С 1900 по 1990 гг. / Т.Н. Исаева [и др.]; под редакцией Т.А. Соловьевой, С.Б. Лазуренко. – М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2022. – 464 с.

2. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. М. : Теревинф, 2017. 118 с.

3. Формирование жизненных компетенций у детей с тяжёлой умственной отсталостью в процессе абилитационной работы: Практическое пособие/ Авт.-сост.: С.Ю. Танцюра, Т.Ф. Баранова, Б.М. Басангова, С.М. Мартыненко, Т.Д. Шоркина; под общ. ред. С.Ю. Танцюры. – М.: ГАУ ИДПО ДТСЗН, 2017.

4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно–методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС,2010. -181 с.

ИГРА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

С.А. Зотова, С.В. Ганина
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
sv.ganina@mail.ru

Аннотация. Значимая роль в развитии ребенка принадлежит игровой деятельности. Она является эффективным средством формирования личности ребенка, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность коммуникации с окружающим миром.

Предназначение любой игры – не только поддержание детского веселья и заинтересованности, но и развитие того или иного ребенка физически, психологически, интеллектуально и т. д. Дети, конечно, не задумываются о том, что игры значительно способствуют их развитию и воспитанию. Они просто играют, получая от этого истинное удовольствие и наслаждаясь счастливыми часами детства.

Ключевые слова. Дети с тяжелыми множественными нарушениями, дети с РАС, коррекционно-развивающая работа, аутизм, игра.

Игра — естественное состояние ребенка. С помощью игры ребёнок знакомится с миром и с самим собой. Однако для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) игра становится тяжелой работой. Многие дети данной категории испытывают сложности не только с обработкой информации, но и с овладением речью и моторными навыками. Эти сложности неизбежно приводят к тому, что таким детям трудно начинать игру и принимать в ней участие. Кроме того, дети с аутизмом не предрасположены к общению и совместным играм с другими детьми.

Игровая деятельность у здоровых детей протекает плавно и не требует посторонней помощи в ее формировании. Самостоятельная игра аутичного ребенка, как правило, стереотипна, однообразна.

Подчеркивая огромную роль игры в воспитании детей, в организации жизни детского коллектива, А.С. Макаренко обращал особое внимание на

необходимость участия взрослых в играх детей. Он писал: «И я, как педагог, должен с ними немножко играть, если я буду только приручать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть полезной, но не близкой, я должен обязательно немного играть, и я этого требовал от всех своих коллег».

В коррекционной работе с детьми с РАС наиболее часто применяются сенсорные игры. Цель таких игр – раскрыть перед ребенком как можно более широкий спектр чувственных ощущений, поэтому сенсорные игры подразделяются на подвиды:

- напольные или настольные предметные (зрительные, тактильные, осязательные ощущения);
- звуковые (слух);
- подвижные (ощущение движения);
- обонятельные, вкусовые и др.

Игры могут включать в себя:

- взаимодействие с сыпучими продуктами. Большой пластиковый таз или ванночка наполняется рисом, сухой фасолью, мелкими каштанами или шариками, а затем туда закапывается небольшая игрушка. Суть заключается в том, что ребенок должен доставать игрушки, одновременно приобретая полезный осязательный опыт от погружения рук в фасоль;
- выдувание пузырей. Если ребенок пока еще не может подуть сам, пусть он помогает вам открывать пузырек с мыльным раствором и погружать в него колечко – так можно помочь ребенку осознать понятие «по очереди» и научиться действовать в паре с другим человеком;
- пальчиковое рисование. Аутичные дети не всегда любят «пачкать» ручки, но попытаться привить ребенку интерес к этой забаве все же стоит. Пальчиками, вымазанными в краске, можно создавать узоры и просто кляксы на стенах ванной, одновременно знакомясь с различными цветами и получая новые ощущения от краски на коже.

Также стоит попытаться заинтересовать ролевыми играми, поскольку абсолютное большинство детей с РАС демонстрируют задержку в развитии навыка “ролевок”. Играйте с ребенком:

- в динозавриков или медвежат, ревя друг на друга и отыскивая лакомства, спрятанные в траве или где-либо еще;
- в железную дорогу, загружая поезда грузами, сажая на них пассажиров и перевозя их в пункты назначения;
- в больничку Айболита, леча игрушечных зверей уколами, каплями в глазки, ушки и носики, перевязками лап, «приемом лекарств»;
- в детский сад или в школу, где ребенок может быть как учителем/воспитателем, так и учеником – это хорошо тренирует коммуникативные навыки. Игру можно сделать групповой и играть в нее на сеансе АВА-терапии.

ЗВУКОВЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС:

• «Что шумит?». Выбираются предметы, издающие негромкие звуки – колокольчики с нежным звоном, оберточная бумага, пакет, тихая погремушка и т. д. Ребенок должен изучить эти предметы и их звучание, а затем вы будете отворачиваться и «шуметь» ими по очереди, предложив малышу угадать, какой именно предмет сейчас звучал;

• «Высокий – низкий». Используется игрушечное или настоящее пианино либо металлофон. Обучите ребенка понятиям высоких и низких звуков, ассоциируя их с разными ситуациями – дождиком (ребенок поднимает ручки вверх к тучкам), «тяжелыми» шагами медведя (ребенок топает, как мишка) и т. д. Затем проигрывайте звуки, поощряя выполнять нужные движения;

• «Лечебная классика». В эту игру играют при помощи небольших аудио-фрагментов из классических музыкальных произведений по мотивам сказок («Снегурочка», «Щелкунчик», «Черевички», «Спящая красавица» и др.) и карточек с соответствующими изображениями. Описывайте вслух картинки под музыку, а потом включайте фрагменты и предлагайте ребенку показать картинку, подходящую к музыке.

Правильно подобранные звуковые игры развивают интерес ребенка к различным звукам и способность воспринимать информацию на слух. Эти навыки крайне важны для детей с РАС, ведь большинство из них от природы являются «убежденными» визуалами.

ПРЕДМЕТНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ с РАС:

Предметные игры обучают детей обращать внимание на разные свойства предметов и контактировать с другими людьми, чтобы играть в паре или группе. Примеры предметных игр:

• «Мячик, катись». Сядьте на пол напротив малыша и толкните к нему мячик. Предложите ребенку возвращать мяч таким же способом. Когда он научится играть в паре, можно будет перейти и к групповой игре;

• «Открой-закрой». Подготовьте несколько небольших емкостей – коробочек, футляров, баночек, которые закрываются разными способами. Спрячьте туда мелкие предметы и попросите малыша достать их. Если он не справится с первого раза – наглядно продемонстрируйте, как нужно открывать емкости;

• «Ужин для кукол». Ребенок должен «угощать» кукол разными «блюдами» собственного приготовления. Для готовки можно использовать пластилин, кинетический песок, глину, пенопласт и т. д. Показывайте ребенку, как «готовить» колбасу, хлеб, пирожное, кашу и поощряйте его «готовить» самостоятельно.

Таким образом, крайне важно, особенно на первом этапе обучения развивающим играм, ориентироваться на собственные желания ребенка. Благодаря постоянному учету личных пристрастий и особенностей детей, вы сможете внести в его мир новые положительные впечатления и разнообразить его жизнь самым комфортным для него способом. Кроме того, очень важно

моделировать игровые ситуации, требующие совместного внимания ребенка и тренера, а также поощрять малыша даже за минимальные успехи.

Игра - это средство воспитания и обучения, в котором педагог в качестве инструмента формирования личности воспитанника использует его свободную (игровую) деятельность в воображаемой и реальной ситуациях, направляя ее на развитие качеств личности.

Литература

1. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

2. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие/ Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

3. Хаустов А.В., Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра. Аутизм и нарушения развития. № 1 (36). 2012.

4. Янушко Е.А., "Игры с аутичным ребенком". Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Издательство: Теревинф, 2014 г. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом, СПб.: Речь, 2007, 288 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е.В.Голубенко
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии, п. Ибреси
E-mail: siteinternat@mail.ru

Аннотация: В данной статье акцентируется внимание на значении академического компонента и жизненных компетенций для полноценной социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Жизненные компетенции становятся неотъемлемой частью общего образования для данной категории детей, способствуя формированию социальных навыков и практических умений, необходимых в повседневной жизни. Основная мысль статьи заключается в том, что интеграция жизненных компетенций в образовательные программы, а также проведение чемпионатов «Абилимпикс», играет важную роль в социализации и трудоустройстве людей с интеллектуальными нарушениями, что в свою очередь значительно улучшает их качество жизни и социальный статус. Движение "Абилимпикс"- это

платформа для обмена опытом и лучшими практиками инклюзивного образования, способствующими их интеграции в общество.

Ключевые слова: Социализация, профориентация, профессиональная компетенция, инклюзия, Абилимпикс.

В структуре образовательных программ обучающихся с умственной отсталостью особое внимание уделено академическому компоненту и специфическому компоненту жизненных компетенций, необходимых для успешной социализации личности. Понятие «жизненная компетенция» рассматривается как часть общего образования школьников с умственной отсталостью, поскольку процесс образования ориентирован на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку в обыденной жизни.

Для определенных групп детей с интеллектуальными нарушениями, и прежде всего, для обучающихся с выраженной интеллектуальной недостаточностью развитие социальных форм поведения, формирование практических умений жизнедеятельности является основным содержанием образования.

Варианты планирования профессионального развития обучающегося с интеллектуальными нарушениями:

Выбор ближайшего ориентира.

Примером такого выбора для обучающегося с легкими интеллектуальными нарушениями является выбор профиля трудового обучения в 5 классе. Следующим ориентиром для него может стать определение дальнейшего профессионального пути после окончания школы: будет ли выпускник трудоустраиваться или продолжать профессиональное обучение в соответствии со школьным трудовым профилем или изберет для себя новый вид профессионально-трудовой деятельности.

Составление профессионального плана.

Планирование предполагает определение последовательных, выстроенных в цепочку целей-ориентиров. Профессиональный план может помочь обучающемуся с интеллектуальными нарушениями представить сложную для него деятельность в виде последовательности простых действий, которые ему легче понять и осмыслить.

Определение профессиональной перспективы.

Выстраивание профессиональной перспективы предполагает определенную способность к обобщению, т.к. она направляет обучающегося не к конкретным ближайшим целям, а к дальним ориентирам. Перспектива профессионального развития обучающегося, как правило, одна, а планов для реализации этой перспективы может быть несколько. В связи с этим встает вопрос о помощи старшекласснику с интеллектуальными нарушениями в выборе наиболее удачного плана. [1. с. 5]

В процессе профессионально-трудового обучения осуществляется последовательная работа по социально-личностному развитию обучающихся,

направленная на формирование стойких установок положительного отношения к труду, навыков поведения в рабочем коллективе, а также коррекцию особенностей психофизического развития, прежде всего таких как: самоконтроль, самооценка, ориентировка в предстоящей деятельности и умение справляться с возникающими трудностями в процессе работе. [3. с. 2]

С 2015 года в Российской Федерации проводятся чемпионаты по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс». В чемпионатах принимают участие конкурсанты в возрасте от 14 лет в трех категориях «студенты», «специалисты», «школьники» более чем по 200 профессиям. Ежегодное проведение чемпионатов содействует распространению лучших практик повышения социального статуса и престижа рабочих профессий среди людей с инвалидностью и ОВЗ посредством расширения перечня профессий, доступных для получения образования людьми с интеллектуальными нарушениями. [2. с. 6]

«Абилимпикс»- направление/вид профессиональной деятельности (профессионального навыка, навыка в области творчества и увлечений), по которому проводятся соревнования среди инвалидов и лиц с ОВЗ, которые оценивают уровень мастерства участников соревнований и их готовность к трудоустройству; конкурсное задание с перечнем задач, выполнение которых позволяет объективно оценить профессиональные навыки и умения по конкретной компетенции.

Чемпионаты «Абилимпикс» являются практикоориентированной площадкой для трансляции лучших практик инклюзивного профессионального образования по компетенциям, востребованным у региональных работодателей, и основным результатом чемпионатов является уровень трудоустройства его участников. [2. с. 8]

Список литературы:

1. А.М. Данилова, Т.Н. Исаева. Выбор профориентационных ориентиров в процессе социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Методическое пособие. Москва: Министерство просвещения Российской Федерации. ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики российской академии образования», 2020. [Электронный ресурс]: Электрон. Текст. Дан.- Режим доступа: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-4

2. Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» на 2021-2030 годы [Электронный ресурс]: Электрон. Текст. Дан.- Режим доступа: https://бпоото.рф/document/Абилимпикс/Kontseptsia_Abilimpix.pdf.

3. Т.Н. Исаева. Содержание профориентации в социализации обучающихся с ОВЗ (с выраженными интеллектуальными нарушениями). Методическое пособие. Москва: Министерство просвещения Российской Федерации. ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики российской

академии образования», 2020. [Электронный ресурс]: Электрон. Текст. Дан.- Режим доступа: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-5.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СУДОКУ: ИГРАЕМ И АВТОМАТИЗИРУЕМ ЗВУКИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Т. М. Григорьева
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР, г. Чебоксары
shoko-shoko@bk.ru

Аннотация: В статье рассматривается инновационный подход к коррекции речевых нарушений у дошкольников с помощью модифицированной логической игры «Судоку». Традиционная игра адаптирована для работы с автоматизацией свистящих звуков (с, з, ц), шипящих (ш, ж) и сонорных (л, р), которые часто вызывают сложности у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями (далее – ТНР). Особенность логопедического судоку заключается в сочетании речевой терапии и развития логического мышления. Игра стимулирует произвольное внимание ребёнка, помогает формировать навыки анализа и синтеза, что положительно сказывается на общем речевом развитии. Использование знакомых детям игровых элементов снижает уровень тревожности и повышает мотивацию к занятиям. В статье подробно описываются методические приёмы адаптации судоку под возрастные и речевые особенности дошкольников, а также приводятся рекомендации по организации занятий. Представленный подход позволяет не только автоматизировать проблемные звуки, но и развивать когнитивные функции, что способствует более успешной интеграции ребёнка в образовательную среду.

Ключевые слова: судоку, автоматизация звуков, развитие логического мышления, коррекционно-развивающая работа, дошкольники.

Введение нового звука в речь ребёнка требует терпения, систематичности и многократного проговаривания. Чтобы процесс не был утомительным, важно использовать игровые технологии, развивающие одновременно речь, внимание, мышление и память. Одним из таких средств стала игра «Логопедическое судоку», адаптированная для использования в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТНР.

Целью игры «Логопедическое судоку» является закрепление правильного произношения звуков на уровне слова через игровую деятельность.

Задачи игры:

- автоматизировать следующие звуки в словах: свистящие (С, З, Ц), шипящие (Ш, Ж) и сонорные (Л, Р)4

- развивать логическое мышление, внимание и умение планировать свои действия;

- формировать пространственные представления;
- расширять словарный запас и обогащать знания об окружающем мире;
- вызвать интерес к занятиям.

Игра «Логопедическое судоку» имеет свои особенности. Вместо привычных цифр в судоку используются картинки, изображающие предметы, в названиях которых присутствует изучаемый звук. Это делает игру понятной и увлекательной для детей. Подбор картинок осуществляется с учетом различных факторов: позиции звука в слове (начало, середина, конец, сочетание согласных), слоговой структуры слова, лексической темы (например, животные, фрукты, транспорт) и уровня сложности. Важно учитывать наглядность картинок, чтобы они были понятны ребенку.

При проведении игр необходимо соблюдать методические рекомендации, обеспечивающие их успешность и эффективность:

1. Подготовка: перед началом игры необходимо подобрать картинки и тщательно проговорить их с ребенком, акцентируя внимание на изучаемом звуке.
2. Правила: Задача игрока – заполнить пустые клетки игрового поля так, чтобы картинки не повторялись ни в строках, ни в столбцах. При этом важно проговаривать названия картинок вслух.
3. Варианты игры: существуют различные варианты игры, включая классический вариант, игру «цепочка слов» (когда следующее слово начинается со звука, который был в конце предыдущего) и игру, направленную на изменение слов по падежам или числам.
4. Форма работы: Игра может проводиться как индивидуально, так и в группе, предоставляя возможность совместного решения задач и обсуждения.

Практическая польза игры «Логопедическое судоку» заключатся в следующем:

1. Комплексное развитие: игра способствует развитию логического мышления, внимания, памяти, зрительно-пространственных навыков и, конечно же, речевых умений.
2. Гибкость: игра легко адаптируется под индивидуальные особенности ребенка, его уровень развития, лексические предпочтения и сложность игрового поля.
3. Мотивация: игровой формат снижает напряжение, повышает активность и стимулирует инициативу ребенка.
4. Социальное взаимодействие: игра развивает коммуникативные навыки, учит работать в команде, договариваться и ждать своей очереди.
5. Доступность: для игры требуются минимальные материалы, что позволяет использовать ее дома, в логопедическом кабинете или в инклюзивных группах.
6. Универсальность: Игра подходит для детей с различными речевыми нарушениями и может служить отличной подготовкой к школе.

Игра «Логопедическое судоку» способствует эффективной автоматизации звуков, развитию когнитивных и коммуникативных навыков, укрепляет уверенность ребенка и формирует положительное отношение к занятиям. Игра позволяет детям осознанно повторять звуки в речи, развивать внимание и мышление, одновременно получая удовольствие от процесса, что делает обучение естественным и комфортным.

Таким образом, игра «Логопедическое судоку» – это эффективный инструмент, сочетающий коррекционную работу с увлекательной игровой деятельностью

Список литературы.

1. Гаркуша Ю. Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю.Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е.В. Манина // Логопед. – 2004. – № 2.
2. Невская В.П. Речевые игры и упражнения. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей / В.П. Невская. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – с.
3. Перегудова Т. С. Вводим звуки в речь. Картотека для автоматизации звуков [Р], [Р'] Логопедам-практикам и заботливым родителям / Т. С. Перегудова, Г. А. Османова. – СПб.: КАРО, 2007.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Татьяна Владиславовна Григорьева
«Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1», г. Чебоксары
tanjsik1988@mail.ru
Ирина Михайловна Павлова
«Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1», г. Чебоксары
pavlovai.73@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о психолого-педагогическом сопровождении дошкольников с ТНР в инклюзивной образовательной среде. Отмечается, что психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий участия различных специалистов и активного вовлечения родителей. Комплексный подход, основанный на индивидуальных потребностях каждого ребенка, позволяет создать оптимальные условия для его развития, успешной адаптации и интеграции в коллектив сверстников.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях инклюзивной образовательной среды представляет собой важный и многогранный процесс, который требует комплексного подхода и постоянного внимания. Это направление работы направлено на создание таких условий, которые способствуют полноценному развитию детей с ТНР, их успешной адаптации и интеграции в коллектив сверстников.

Инклюзивная образовательная среда не сводится лишь к физическому присутствию ребенка с ТНР в одной группе с нормально развивающимися детьми. Это гораздо более сложная и глубокая концепция, которая подразумевает организацию образовательного пространства, учитывающего индивидуальные потребности каждого ребенка.

Важнейшим аспектом является создание психологического комфорта, который поможет ребенку чувствовать себя уверенно и защищенно в новой обстановке. Основной целью психолого-педагогического сопровождения является преодоление речевых нарушений и связанных с ними социально-психологических последствий. Это также включает в себя формирование у ребенка готовности к школьному обучению, что является важным шагом в его дальнейшей жизни. Для достижения этой цели необходима слаженная работа междисциплинарной команды специалистов, включающей воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога, а в некоторых случаях – дефектолога, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре. Каждый из этих специалистов вносит свой вклад в общий процесс, обеспечивая комплексный подход к развитию ребенка.

Активное участие родителей в этом процессе также играет ключевую роль. Они становятся полноправными партнерами педагогов, что позволяет создать более гармоничную и поддерживающую атмосферу для ребенка. Важно, чтобы родители были вовлечены в образовательный процесс и понимали, как они могут помочь своему ребенку в домашних условиях, а также как поддерживать связь с педагогами.

С.Н. Пханаева [2] и Б.Х. Хамукова [2] пишут, что на начальном этапе работы с детьми с ТНР особое внимание уделяется комплексной диагностике. Этот этап является основополагающим, так как он позволяет не только оценить структуру речевого дефекта, включая такие аспекты, как звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй и связная речь, но и изучить высшие психические функции, такие как память, внимание и мышление. Также важно исследовать эмоционально-волевую сферу ребенка, его коммуникативные навыки и уровень социальной адаптации.

Результаты диагностики становятся основой для составления индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Этот документ регламентирует работу с дошкольником и является важным инструментом, который помогает педагогам и родителям понимать, какие шаги необходимо предпринять для достижения наилучших результатов. ИОМ помогает

адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности и возможности ребенка, что является необходимым условием для его успешного развития.

Е.Ф. Архипова [1] отмечает, что содержательный компонент сопровождения реализуется в нескольких взаимосвязанных направлениях. Одним из ключевых направлений является коррекционно-развивающая работа, проводимая учителем-логопедом. Эта работа является стержневой, так как именно она направлена на коррекцию речевых нарушений. В рамках коррекционной работы используются традиционные методы, такие как постановка и автоматизация звуков, обогащение словарного запаса и развитие связной речи.

Однако в инклюзивной группе эта работа часто выходит за рамки индивидуальных занятий и интегрируется в общую образовательную деятельность. Логопед, работающий в инклюзивной группе, консультирует воспитателей по вопросам организации образовательного процесса. Это может включать в себя рекомендации по использованию специальных методик и приемов, которые помогут детям с ТНР лучше усваивать материал и развивать свои навыки. Важно, чтобы воспитатели были осведомлены о специфике речевых нарушений и понимали, как они могут поддержать детей в процессе обучения.

Кроме того, логопед может проводить совместные занятия, где дети с ТНР будут взаимодействовать с нормально развивающимися сверстниками. Такие занятия способствуют не только коррекции речевых нарушений, но и развитию социальных навыков, что является важным аспектом интеграции в коллектив. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, обмениваться опытом и поддерживать друг друга, что способствует формированию дружеских отношений и повышению самооценки.

Важным аспектом работы с детьми с ТНР является также развитие их эмоционального интеллекта. Педагоги и специалисты должны учитывать эмоциональное состояние ребенка, его потребности и желания. Это позволяет создать более комфортную и поддерживающую атмосферу, в которой ребенок может свободно выражать свои эмоции и чувства, что в свою очередь способствует его развитию.

Организация эффективного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде – это сложная и многогранная задача, которая сталкивается с рядом системных и ситуативных трудностей. Несмотря на провозглашенную политику инклюзии, ее практическая реализация часто выявляет барьеры, преодоление которых требует значительных усилий от всех участников образовательного процесса.

Одной из наиболее значительных является организационно-методическая сложность. Зачастую в дошкольных учреждениях отсутствует целостная, научно обоснованная модель сопровождения, что приводит к фрагментарности

и бессистемности работы. Создание адаптированных образовательных программ и индивидуальных маршрутов требует от специалистов высокой квалификации и времени, которых часто не хватает. Кроме того, стандартная организация пространства группы и распорядка дня может не учитывать потребности ребенка с ТНР в дополнительном времени для выполнения заданий, в зонах для уединения и для проведения индивидуальных занятий.

Кадровый дефицит представляет собой еще одну серьезную проблему. Далеко не каждый воспитатель обладает достаточным уровнем психолого-педагогической и логопедической компетенции для работы с такими детьми в условиях инклюзии. Отсутствие в штате необходимых специалистов (например, дефектолога, нейропсихолога) или их высокая загруженность, когда один логопед или психолог должен охватить несколько групп, сводят на нет возможность оказания своевременной и систематической помощи. Это приводит к тому, что основная нагрузка ложится на воспитателя, который не всегда готов к ее несению.

Социально-психологический аспект трудностей не менее важен. Дети с ТНР в силу своих речевых особенностей (невнятность речи, бедный словарь, трудности построения фраз) часто становятся малопонятными для сверстников, что ведет к их изоляции в группе. Они могут испытывать серьезные коммуникативные барьеры, которые порождают вторичные нарушения – повышенную тревожность, замкнутость, негативизм или агрессию. Сформировать у нормативно развивающихся детей и их родителей толерантное и принимающее отношение к ребенку с особыми потребностями — отдельная и очень тонкая задача, требующая постоянной целенаправленной работы всего педагогического коллектива. Без этого инклюзия превращается в простое совместное пребывание.

Еще одной группой трудностей являются проблемы междисциплинарного взаимодействия. Эффективное сопровождение возможно только при условии плотной командной работы логопеда, психолога, воспитателей и других специалистов. Однако на практике их деятельность часто разрознена: каждый специалист работает в рамках своих целей и задач, не всегда происходит своевременный обмен информацией и согласование методов воздействия. Отсутствие регулярных консилиумов и единой системы планирования приводит к тому, что усилия не складываются в единый вектор развития ребенка.

Таким образом, основные трудности сопровождения дошкольников с ТНР в инклюзивной среде носят системный характер и лежат в плоскости организации, кадров, социальных отношений и координации. Их преодоление требует не только точечных методических решений, но и изменения организационной культуры детского сада, повышения квалификации всех специалистов и формирования готовности к сотрудничеству всего педагогического сообщества и родительской общественности.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Дети с тяжелыми нарушениями речи в ДОО рекомендации к содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования // СДО. 2016. №4 (66).

2. Пханаева С.Н., Хамукова Б.Х. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // ИСОМ. 2016. №5-3.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ

Н.К. Гурьева
МБОУ «СОШ №36» г. Чебоксары
natagur30@yandex.ru

Аннотация: в условиях современной общеобразовательной школы возрастает потребность в эффективных коррекционно-развивающих методах работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Традиционные репродуктивные подходы зачастую не обеспечивают достаточной мотивации и речевой активности учащихся. В статье обосновывается целесообразность внедрения технологии проблемного обучения в логопедическую практику. Рассматриваются теоретические основы проблемного обучения, специфика коррекционной работы школьного логопеда, а также предлагаются конкретные приёмы создания проблемных ситуаций на занятиях по звукопроизношению, лексико-грамматическому строю и связной речи.

Ключевые слова: проблемное обучение, технология, логопедия, речевые нарушения, школьники, коррекционная работа, активные методы обучения, мотивация.

Современная школа всё чаще сталкивается с необходимостью оказания своевременной и качественной логопедической помощи учащимся с различными формами речевой патологии — от фонетико-фонематического недоразвития до общего недоразвития речи (ОНР). По данным Минпросвещения РФ, доля детей, нуждающихся в логопедической поддержке, превышает 30% от общего числа младших школьников [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021]. В этих условиях особую актуальность приобретают педагогические технологии, способные не только корректировать речевой дефект, но и активизировать познавательную и речевую деятельность ребёнка.

Цель данной статьи — теоретически обосновать и практически проиллюстрировать применение технологии проблемного обучения на логопедических занятиях в общеобразовательной школе.

Методологическую основу исследования составляют труды классиков педагогики и логопедии: М.И. Махмутова и И.Я. Лернера, разработавших теорию проблемного обучения, а также Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, заложивших основы современной коррекционной логопедии. В статье также используются данные современных исследований в области инклюзивного и развивающего образования.

Проблемное обучение представляет собой особый тип развивающего обучения, при котором учащийся не просто усваивает готовые знания, а включается в активный процесс их «открытия». Как отмечает М.И. Махмутов, «проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки» [Махмутов, 1975. С. 32]. Такой подход предполагает создание педагогом особых учебных ситуаций, вызывающих у ученика затруднение, противоречие между имеющимися знаниями и новым заданием.

Центральным элементом проблемного обучения является проблемная ситуация — психическое состояние интеллектуального затруднения, возникающее тогда, когда ученик не может объяснить явление, выполнить задание или найти решение известным ему способом [Лернер, 1974, с. 45]. Именно это состояние побуждает к мыслительной активности, поиску новых способов действия и, как следствие, к речевому высказыванию.

Структура проблемного урока (или занятия) включает несколько этапов:

1. создание проблемной ситуации;
2. осознание противоречия и формулировка учебной проблемы;
3. выдвижение гипотез и поиск путей решения;
4. проверка гипотез и выводы.

Важную роль в этом процессе играет позиция педагога. Он выступает не как источник информации, а как организатор познавательной деятельности, направляющий вопросы и поддерживающий поисковую инициативу ребёнка. Г.К. Селевко подчёркивает: «Главная задача учителя — не дать ответ, а помочь ученику его найти» [Селевко, 1998. С. 71].

Особую ценность проблемное обучение приобретает в коррекционной педагогике. Дети с речевыми нарушениями часто характеризуются пассивностью, низкой учебной мотивацией и страхом ошибки. Традиционные методы, основанные на механическом повторении и подражании, не всегда способны преодолеть эту инертность. В таких условиях особенно важна трансформация самого подхода к организации занятий — от репродуктивного к продуктивному, от инструктивного к поисковому.

Проблемные задания, построенные на игровой или жизненной основе, а также подобранные с учётом возрастных, речевых и индивидуальным особенностей ребёнка, делают материал для изучения доступным и понятным, снижают тревожность, стимулируют речевую инициативу. Более того, в процессе решения проблемы у ребёнка одновременно развиваются внимание,

память, логическое мышление и самоконтроль — качества, тесно связанные с речевой функцией.

Эффективность технологии проблемного обучения в логопедии определяется не только его теоретической обоснованностью, но и возможностью конкретной реализации в повседневной коррекционной работе. В отличие от стандартных упражнений, где ребёнок просто повторяет за логопедом, проблемные задания требуют осмысления, выбора, аргументации. Например, вместо прямого указания: «Произнеси звук [р]», логопед может создать ситуацию: «Почему Миша не может сказать слово “рыба”, а говорит “лыба”? Что ему нужно сделать с языком?» Такой подход переводит ребёнка из позиции исполнителя в позицию исследователя собственной речи.

Традиционная постановка звука часто сводится к артикуляционной гимнастике и многократному повторению. Проблемный подход делает этот процесс осмысленным. Например, при работе над шипящими звуками можно предложить ребёнку следующую ситуацию: «Послушай два слова: сапка и шапка. Почему одно звучит правильно, а другое — нет? Что нужно изменить в произношении, чтобы слово стало понятным?» Такая формулировка ставит ребёнка перед необходимостью сравнить звуки, выделить их акустические и артикуляционные различия и сформулировать вывод. Это развивает не только фонематический слух, но и способность к самоконтролю.

Ещё один эффективный приём — «лови ошибку»: «Логопед намеренно произносит слово с ошибкой: лакета вместо ракета. Ребёнок должен не просто исправить, а объяснить: “Вы сказали “л”, а надо “р”, потому что это слово о летающей машине, и оно начинается с твёрдого звука р». «Осознанное отношение к собственной речи формируется именно тогда, когда ребёнок выступает в роли “эксперта”, а не пассивного исполнителя» [Пожиленко, 2018. С.104].

При работе с лексикой и грамматикой проблемные ситуации могут быть связаны с выбором слова, согласованием, словообразованием. Например: «Можно ли сказать “большая яблоко”? Почему нет? Как правильно? А если яблок много — как тогда?» Такой диалог побуждает ребёнка не просто вспомнить правило, а объяснить его логику, что особенно важно для детей с ОНР, у которых часто отсутствует внутренняя грамматическая система.

Можно использовать проблемные картинки: на изображении — несоответствие (например, зимой дети купаются в реке). Задание:

«Что здесь не так? Почему так не бывает? Как нужно изменить картинку или описание, чтобы всё стало логичным?» Это задание одновременно развивает логическое мышление, расширяет словарный запас и тренирует грамматически правильное высказывание.

Одна из самых сложных задач логопеда — научить ребёнка строить развёрнутое, логичное и эмоционально окрашенное высказывание. Проблемный подход здесь особенно уместен. Например, при пересказе сказки можно задать вопрос: «Почему Колобок ушёл от бабушки и дедушки? Было ли

это правильно? Что бы ты сделал на его месте?» Такая постановка задачи требует не просто воспроизведения текста, а личностного отношения, аргументации и прогнозирования — всех компонентов связной монологической речи.

Ещё один приём — «незаконченная история»: «Жил-был ёжик. Однажды он нашёл в лесу… (пауза). Что он мог найти? Расскажи и объясни, почему именно это». Ребёнок не только придумывает продолжение, но и обосновывает свой выбор, что стимулирует как воображение, так и речевую организацию мысли.

Важно отметить, что все подобные задания должны сопровождаться поддерживающей обратной связью со стороны логопеда. Даже если гипотеза ребёнка ошибочна, её следует принять как этап поиска: «Интересная мысль! Давай проверим — получится ли так на самом деле?»

Практические наблюдения и педагогические эксперименты подтверждают эффективность такого подхода. По данным исследований, проведённых в рамках проекта «Активная логопедия», учащиеся, занимавшиеся по проблемным заданиям, показали на 35% более высокий уровень речевой активности и на 28% лучше справлялись с заданиями на самоконтроль по сравнению с контрольной группой [Школьный логопед. №4. 2022. С. 53].

Анализ теоретических и практических аспектов показывает, что технология проблемного обучения обладает значительным потенциалом в коррекционной логопедической работе в школе. Её внедрение в логопедическую практику — это не просто методическая новация, а необходимое условие повышения качества коррекционной работы в современной инклюзивной школе.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (с изменениями и дополнениями). М.: Минпросвещения России, 2021. — URL: https://fgos.ru
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.
6. Пожиленко А.П. Психолого-педагогические основы логопедической работы. СПб.: Речь, 2018. 192 с.
7. Школьный логопед: научно-методический журнал. — 2022. — № 4. — С. 50–56.
8. Логопед: журнал для специалистов. — 2021. — № 6. — С. 34–41.

РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ, ПРОЕКТОВ И ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

И.В. Данилова, Н. С. Андреева
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»,
Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары
innadani@rambler.ru , yflbr81@mail.ru

Аннотация. В данной статье авторы знакомят читателя с инструментами по экологическому воспитанию, которые позволяют развивать исследовательские навыки, критическое мышление, умение анализировать полученные результаты, познавательные способности и познавательную деятельность обучающихся с ОВЗ, а также формировать проектно-исследовательские умения и навыки.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, экологическое воспитание, экосистема, природная среда.

Мы живем в эпоху глобальных изменений климата, экологического кризиса и растущего дефицита природных ресурсов. Уже сегодня наши дети сталкиваются с последствиями неправильной эксплуатации природы. Следовательно, задача педагогов заключается не только в передаче академических знаний, но и в воспитании уважения к природе, осознании личной ответственности каждого ребенка перед будущим планеты.

Экологическое воспитание детей младшего школьного возраста является важным аспектом современной образовательной системы. Ведь именно в младшем школьном возрасте закладываются основы экологически грамотного поведения, которое в последствии станет частью повседневной жизни каждого гражданина нашей страны.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нуждаются в особом подходе к экологическому воспитанию. Это связано с особенностями их восприятия мира, физическими ограничениями и необходимостью адаптации образовательных методик. Они нуждаются в особом подходе к экологическому воспитанию. Это связано с особенностями их восприятия мира, физическими ограничениями и необходимостью адаптации образовательных методик.

Физические ограничения детей с ОВЗ могут затруднять участие ребенка в активных формах взаимодействия с природой. Однако современные технологии позволяют адаптировать образовательные программы таким образом, чтобы дети могли полноценно участвовать в экологическом воспитании. Например, использование виртуальных экскурсий позволяет детям с двигательными нарушениями посещать природные заповедники и национальные парки, изучая природу без физического присутствия.

Сенсорные нарушения требуют особого подхода к формированию сенсорного опыта. Для детей с нарушением зрения важно использование тактильных материалов, звуков природы и запахов растений. Дети с нарушением слуха могут воспринимать информацию визуально, используя иллюстрации, фильмы и интерактивные презентации. Создание игровых ситуаций, направленных на обучение правилам поведения в природе, формирование бережного отношения к животным и растениям. Например, организация тематических занятий, включающих прослушивание звуков леса, изучение формы листьев путем прикосновения и создание коллекций природных объектов.

Психологические особенности детей с ОВЗ также влияют на процесс экологического воспитания. Важно учитывать уровень развития когнитивных функций, эмоциональную сферу и мотивацию ребенка. Необходимо создавать условия для успешного освоения материала, поощрять инициативу и самостоятельность. Например, создание игровых ситуаций, направленных на обучение правилам поведения в природе, формирование бережного отношения к животным и растениям.

Игры являются одним из наиболее эффективных методов экологического воспитания. Они помогают развивать интерес к природе, формировать представления о взаимосвязях в экосистемах и учить правильному поведению в природной среде. Например, игра "Цветочный город", где дети создают модели города будущего, учитывающие принципы устойчивого развития и сохранения природы.

Практическое взаимодействие с природой способствует развитию навыков наблюдения, анализа и принятия решений. Участие в проектах по озеленению территории, уходу за растениями и животными помогает ребенку почувствовать свою значимость и ответственность. Например, проект "Наш зеленый двор", направленный на посадку деревьев и кустарников в школьном дворе, организованный совместно с родителями и педагогами.

Большую роль в экологическом образовании и воспитании школьников играет практическая, исследовательская работа в природных и лабораторных условиях. Научить ребят проявлять инициативу, творчество, привить им чувство ответственности за отношение к окружающей среде помогает метод проектов, который является одним из направлений нашей работы. В основе проектов лежит развитие познавательных творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Работа над проектами – это совместная работа учителя, обучающихся и родителей по развитию интеллектуального потенциала каждого ученика. Особенно важен опыт самостоятельного исследования, позволяющий детям лучше усвоить материал и приобрести важные жизненные компетенции.

Экспериментирование помогает развивать исследовательские навыки, критическое мышление и умение анализировать полученные результаты.

Экспериментальная деятельность особенно важна в начальном звене образования, поскольку дает возможность ребенку почувствовать себя исследователем. Наблюдая за явлениями природы, делая выводы, ребята учатся ценить уникальность живой природы и понимать необходимость заботы о ней.

Соблюдая принципы организации проектной деятельности, учитывая правила взаимодействия с родителями, с детьми смогли реализовать немало проектов. Формы и методы работы стараемся выбирать в зависимости от возрастных, психолого-физиологических и творческих особенностей обучающихся. Чем старше дети, тем больше самостоятельности, тем больше объём исследований, которые становятся более разнообразными.

Обучающиеся нашей школы принимают активно участие в акциях по сбору мусора в окрестности школы, сбор макулатуры, крышек, батареек, «Посади дерево», «Кормушка для птиц» и т. д.

В ходе исследовательского проекта «Малая Родина» дети знакомились с природой родного края, с разнообразием флоры и фауны, социально – значимыми объектами нашего города, с известными люди, с национальных праздников, с экологической культурой города.

Реализация проекта проводилась через посещение библиотек, подбор материала, проведение экскурсий, сотрудничество со специалистами, педагогами.

Проводятся субботники на территории школы, посадка рассады цветов для приусадебных участков, осуществлялось наблюдение и уход за ними. Каждый учащийся внёс свой вклад в выполнении проекта.

В целях формирования навыка практической природоохранной деятельности, привлечения внимания обучающихся к проблемам зимующих птиц, сохранения их численности и поддержания видового разнообразия, экологического просвещения населения в классе рассматриваются проекты «Опыты по проращиванию семян растений», «Покормите птиц зимой», «Зимующие птицы Чувашии», «Комнатные цветы» «Красная книга Чувашии», «Изучение влияния бытовых отходов на окружающую среду», «Красота родного края» и т. п. В рамках проектов были проведены: исследовательские работы, творческие, агитационные, практическая деятельность по изготовлению, установке и развешиванию кормушек, регулярная подкормка птиц на кормушках, наблюдение за питанием и особенностями поведения птиц у кормушки.

Проводятся классные часы, беседы, участвуем в фотоконкурсах, конкурсах рисунков, плакатов, читаем рассказы о природе, смотрим фильмы.

Работе по экологическому воспитанию есть положительные результаты: сформулированы первоначальные основы экологической культуры у детей, развиваются умственные способности, которые проявляются в умении экспериментировать, анализировать, делать выводы, творчески подходить к любому делу, дети учатся практическим действиям по охране природы. При проведении проектов у школьников не только повысился уровень

экологических знаний, но и в значительной степени изменилась мотивация поступков в природе, а также интересы учащихся.

Экологическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья требует индивидуального подхода, учета особенностей каждого ребенка и использования современных технологий. Значительно повышает эффективность экологического образования и делает его ярким и запоминающимся событием в жизни ребенка. Только комплексный подход позволит сформировать полноценную экологическую культуру, необходимую для гармоничного сосуществования человека и природы.

Таким образом, экологическое воспитание должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивая каждому ребенку возможность полноценного участия в формировании экологически ориентированного мировоззрения.

Литература

1. Бабанова Т.А. Эколого-краеведческая работа с младшими школьниками // Начальная школа. 1993. №9. С. 16-17.
2. Алексеев С.В., Симонова Л.В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников. // Начальная школа. 1999. №1. С. 19-22.
3. Бондаренко В. Д. Культура общения с природой. М. 1987.

МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

И.А. Дидиченко,
МБДОУ «Детский сад № 1» г. Чебоксары
irinadidichenko@gmail.com
Е.В. Григорьева,
МБДОУ «Детский сад № 1» г. Чебоксары
katyunya.grigo.grigoreva@mail.ru

Аннотация. Интонация представляет собой мелодическую составляющую речи, включающую высоту тона, темп, ритм, силу голоса и тембр. Для детей, особенно с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), интонация является ключом к пониманию эмоционального содержания и логики выражения. Развитие интонации — важный аспект звуковой культуры речи, который формируется на протяжении первых лет жизни.

Статья описывает основные этапы развития интонации у детей: от доречевого периода до старшего дошкольного возраста. В ней выделяются четыре ключевых этапа: до 1 года, когда ребенок начинает реагировать на интонацию взрослых; 1-3 года, когда происходит подражание интонации; 3-5 лет, когда ребенок осознанно использует основные интонационные

конструкции; и 5-7 лет, когда интонация становится стабильной и выразительной.

Автор предлагает разнообразные методы и упражнения для развития интонации, включая речевое шоу и имитацию, игровые ситуации и драматизацию, речевые задачи и упражнения, работу с предметными рисунками, а также использование музыки и движения. Каждое из предложенных упражнений направлено на развитие способности ребенка различать и использовать разные типы интонации — повествовательную, вопросительную, побудительную и восклицательную.

Статья также включает практические примеры игр и упражнений, таких как «Эмоциональный паровоз» и «Жил-был голосочек», которые помогут детям развивать интонационную выразительность в игровой форме. Эти методы могут быть полезны как для родителей, так и для специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, способствуя их речевому развитию и эмоциональному восприятию.

Ключевые слова: интонация, упражнения.

Интонация – это мелодия речи, состоящая из высоты тона, темпа, ритма, силы голоса и тембра. Для детей это ключ к пониманию эмоционального содержания и логики выражения. Развитие интонации – это составляющая звуковой культуры речи, которая формируется от рождения до старшего дошкольного возраста.

Этапы развития интонации у детей:

1. До 1 года (Доречевой период): ребенок реагирует на интонацию взрослых (ласковую, строгую). В ее гуканье и лепете появляются первые интонационные наслоения.

2. 1-3 года (Ранний возраст): ребенок начинает воспроизводить интонацию в своих первых словах и фразах (вопросы, оклики). Это период активного подражания.

3. 3-5 лет (младший и средний дошкольный возраст): ребенок сознательно использует основные интонационные конструкции (повествовательные, побудительные, вопросительные).

4. 5-7 лет (Старший дошкольный возраст): интонация становится стабильной, выразительной, ребенок может передавать тонкие эмоциональные оттенки, использует логические ударения.

Основные методы и упражнения для развития интонации.

Цель: научить ребенка различать и использовать разные типы интонации (повествовательную, вопросительную, побудительную, восклицательную).

1. Речевое шоу и имитация.

Самый мощный метод. Взрослый выразительно читает, рассказывает или произносит фразы, а ребенок повторяет с той же интонацией. Что делать: Читайте стихи, сказки с диалогами, где герои говорят разными голосами (весело, грустно, сердито, удивленно).

Пример: произнесите фразу «Это яблоко» как установленный факт, с радостью, с сомнением, с удивлением.

2. Игровые ситуации и драматизация.

Инсценировка сказок, стихов, игры в «магазин», «больница», где нужно использовать определенную интонацию.

Игра «Телефон»: ребенок передает одну и ту же фразу (например: «Завтра праздник») с разной интонацией, а другие угадывают эмоцию.

Постановка стихотворения: распределите роли в стихотворении и проговорите реплики героев с нужной интонацией.

3. Речевые задачи и упражнения.

Прямая задача сказать что-то с определенной интонацией.

Упражнение «Спроси, расскажи, попроси».

Спроси: «Ты уже позавтракал». Расскажи: «Я уже позавтракал» (нисходящий, спокойный тон). Попроси: «Купи мне конфету, пожалуйста» (вежливый, побудительный тон).

Упражнение «Скажи, как...».

«Скажи, как маленький капризный котенок», «Скажи, как шустрый мышонок», «Скажи, как медленная черепаха».

4. Работа с предметными рисунками.

Ребенок описывает рисунок с разными эмоциями. Например, увидев рисунок солнца, может сказать: «Солнышко!», с радостью, с удивлением (как будто оно неожиданно выглянуло), со вздохом облегчения (если ожидался дождь).

5. Использование музыки и движения.

Музыка и язык тесно взаимосвязаны благодаря ритму и мелодии.

Пение: пойте песни, где есть смена характера - веселые, медленные, грустные.

Движение: предложите ребенку двигаться (маршировать, бежать, плыть) в ритм стихотворению или песни.

Примеры упражнений и игр для детей:

Игра «Эмоциональный паровоз».

Произносим одно и то же стихотворение или фразу, имитируя разные эмоции. Например, фразу «Пошёл дождь»:

Грустно: «Пошёл дождь...» (тихо, с пониженным тоном).

С радостью: «Пошёл дождь!» (громко, с повышенным тоном на слове «дождь»).

С удивлением: «Пошёл дождь?!» (с резким повышением тона в конце). Упражнение «Жил-был голосочек».

Тихий голосок (шепот): «Жил-был тихий голосок. Он шепчет: «Вовчик спит»».

Громкий голосок: «А теперь пришел громкий голосок. Он кричит: «Иди обедать!».

Певучий голосок: «А вот певучий голосок. Он поет: «Ла-ла-ла»».

6. Работа со скороговорками и стихами.

Стихи и скороговорки идеально подходят для отработки темпа, ритма и выразительности.

Пример из скороговорки: «Кукушка кукушонку купила капюшон…» — можно произнести с испугом, с удивлением, с ускорением. На что обратить внимание? Собственный пример: Ваша речь должна быть образцом выразительной, правильной интонации.

7. Последовательность: от простого к сложному. Сначала учим различать контрастные интонации (вопрос – утверждение), затем — более тонкие оттенки.

Литература

1. Александрова Н.В. Развитие речи у детей с ограниченными возможностями здоровья // Москва: Издательство «Просвещение». – 2015.

2. Баранова Н.А. Интонация в речи детей: теория и практика // Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена. – 2018.

3. Власова Н.В. Методы коррекции речевых нарушений у детей с ОВЗ // Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2017.

4. Громова Т.С. Интонация как средство выражения эмоций в детской речи. // Журнал «Логопедия». – 4(2). – 45-50. – 2016.

5. Зимняя И.А. Психология и педагогика интонации: как развивать эмоциональную выразительность у детей // Москва: Издательство «Наука». – 2020.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дмитриева Ольга Вячеславовна – учитель-дефектолог,
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ»
Минобразования Чувашии г. Чебоксары
olgadov1976@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализирована необходимость формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (ЗПР), обосновано использование игровых технологий в этом процессе. Автором рассмотрены этапы работы по формированию пространственных представлений у детей с ЗПР, предлагается описание некоторых игр, доступных для восприятия детьми.

Ключевые слова: пространственные представления, игровые технологии, дети с задержкой психического развития.

Способность ориентироваться в пространстве оказывает существенное влияние на процесс формирования мировоззрения ребенка и осознания им своего места в окружающем мире. Проблема освоения пространства у детей с задержкой психического развития является особенно актуальной. Это связано с тем, что развитие пространственных представлений у таких детей происходит на фоне органической, функциональной или социальной недостаточности. З.М. Дунаева подчеркивает, что уровень сформированности пространственных представлений оказывает влияние не только на общее психическое развитие ребенка, но и на адекватную адаптацию к окружающей среде [1].

Система, отражающая категории пространства, представляет собой сложное уровневое строение, при котором каждый последующий уровень надстраивается над предыдущим, включая в себя все его новообразования. Даже в процессе обучения в школе не все дети способны понимать и усвоить пространственные отношения более высокого порядка, если они не овладели первоначальными знаниями. Поэтому Е.А. Малиованова советует педагогам начинать свою работу с детьми с формирования пространственных представлений и понятий более низкого уровня [2].

С точки зрения всех специалистов, наиболее эффективным средством формирования у детей умения ориентироваться в пространстве считается преподнесение и выполнение заданий в игровой форме, поскольку именно в игре развивается сенсорная сфера, усваиваются языковые закономерности, активизируется речевая активность.

В своей работе мы придерживаемся поэтапной системы работы по формированию пространственных представлений у наших воспитанников.

Так, на первом этапе мы направляем свою работу на осознание ребенком схемы собственного тела, поскольку это является основой всего пространственного ориентирования, т.к. вначале ориентировка в пространстве осуществляется «на себе» и «от себя». Уточнение и развитие сомато-пространственного восприятия проводится по отношению к лицу, к телу в целом и по отношению к руке. Чтобы обеспечить правильную ориентировку ребенка в пространстве, важно научить его выделять ведущую руку в качестве опоры для выполнения функции точки отсчета в целях восприятия собственного тела и внешнего пространства. После того, как будет закреплено речевое обозначение ведущей руки и соответствующей стороны тела, необходимо провести невербальную и вербальную дифференциацию правой и левой части тела и лица. Например, Е. А. Малиованова советует предлагать детям в игровых ситуациях зажмуривать сначала правый глаз, затем левый, попрыгать сначала на левой ноге, потом на правой, дотронуться до левого, затем до правого уха и т.п. [2]. Т. Сидоренко предлагает на этом этапе использовать игры «Покажи, не ошибись!», «Скажи правильно!» [3].

После того, как у детей будут сформированы пространственные представления о схеме собственного тела, мы переходим ко второму этапу – процессу формирования пространственных представлений о взаимоотношениях

внешних объектов и тела, а также внешних объектов между собой, проще говоря, дети учатся ориентироваться в окружающем пространстве путем усвоения и вербализации следующих пространственных отношений: сзади-спереди, вперед-назад, вверху-внизу, сверху-снизу, над-под, слева-справа, левый-правый, лево-право. То есть на этом этапе дети учатся воспринимать расположение предметов в пространстве и на плоскости. На этом этапе мы проводим, например, игру «Прятки», в ходе которой дети ищут спрятанные игрушки: под столом, за диваном, за шкафом и т.п. Мы предлагаем детям и такие задания: например, поместить картинку с изображением домика в центре, слева от нее – картинку с изображением зайца, а справа – лисы; над домиком – облако, справа вверху – солнышко, слева вверху – птичку; под домиком – гриб, справа внизу – деревце, слева внизу – кустик и т. п.

Третий этап предусматривает формирование «пространства языка», т.е. дети должны усвоить и употреблять в речи сложные лексико-грамматические конструкции, которые выражают пространственные отношения, т.е. дети усваивают предлоги. Для этих целей мы проводим, например, такие игры как «Найди предмет!», «Пальчиком показывай, про все рассказывай!», чтобы дети научились воспринимать предметы по отношению друг к другу: перед, за, внизу, наверху, между, около.

Таким образом, процесс формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития предусматривает поэтапную систему работы с использованием игровых технологий и требует от педагогов тщательной подготовки.

Литература

1. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие / З. М. Дунаева. – Москва: Советский спорт, 2006. – 143 с. – ISBN 5-9718-0118-X

2. Малиованова, Е. А. Как помочь первокласснику? Формирование пространственных представлений как необходимая составляющая психоречевого развития / Е. А. Малиованова // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 29–32. – ISBN 0027-7371

3. Сидоренко, Т. Формирование пространственно-временных представлений: дети с задержкой психического развития / Т. Сидоренко // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 1. – С. 63–68. – ISBN отсутствует

ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

МБДОУ «Детский сад №30 «Лесная полянка» г. Чебоксары
Авторы: Евграфова Наталья Николаевна - воспитатель
Максимова Любовь Алексеевна – воспитатель

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы организации инклюзивного образования в дошкольных учреждениях в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Особое внимание уделяется созданию эффективной инклюзивной образовательной среды, направленной на успешную социализацию и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описываются ключевые компоненты комплексного сопровождения, включая психолого-педагогическую поддержку и коррекционно-развивающую работу. Статья предназначена для педагогов, психологов и руководителей ДОУ.

Ключевые слова: ФГОС ДО, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, дошкольное образование, социализация, инклюзивная среда, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционная помощь, особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование в ДОУ: создание среды для успеха каждого ребенка

Введение. Одним из приоритетных направлений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это требует от дошкольных учреждений выстраивания новых образовательных стратегий и создания инклюзивной среды, которая будет комфортной и развивающей как для детей с ОВЗ, так и для их нормотипичных сверстников.

Цель инклюзии: успешная социализация как главный критерий

Основным критерием эффективности инклюзивного образования является не только усвоение академических знаний, но и, в первую очередь, успешная социализация. Это подразумевает:

- Развитие социального опыта и компетенций во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.
- Формирование коммуникативных умений и навыков.
- Преодоление социальной изолированности.
- Воспитание толерантности, эмпатии и готовности к сотрудничеству у всех участников образовательного процесса.

Роль ДОУ в обеспечении комплексного сопровождения

Дошкольные учреждения инклюзивного типа обладают уникальной возможностью организовать системную и комплексную помощь ребенку с особыми образовательными потребностями. Эта помощь выстраивается по нескольким ключевым направлениям:

1. Квалифицированная коррекционно-развивающая помощь: Проведение занятий с учителем-дефектологом, логопедом, психологом, направленных на преодоление или смягчение нарушений в развитии.

2. Психолого-педагогическая поддержка: Создание благоприятного психологического климата в группе, работа с тревожностью, страхами, помощь в адаптации, консультирование родителей и педагогов.

3. Адаптация образовательной среды: Создание специальных условий обучения, включая адаптированные образовательные программы, индивидуальные учебные планы, использование специального оборудования и дидактических материалов.

4. Социокультурная интеграция: Организация совместной деятельности, игр, праздников и проектов, в которых дети с ОВЗ и нормотипичные дети выступают как равные партнеры.

Практические шаги по построению инклюзивной среды

Для реализации этих направлений необходима целенаправленная работа всего коллектива ДОУ:

- Командный подход: Взаимодействие воспитателя, специалистов (логопеда, дефектолога, психолога) и медицинского работника.
- Профессиональная компетентность: Повышение квалификации педагогов в области инклюзивного образования и специальной педагогики.
- Работа с родителями: Создание партнерских отношений с семьями как нормотипичных детей, так и детей с ОВЗ, просвещение и вовлечение их в образовательный процесс.
- Развивающее пространство: Организация доступной и безопасной предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие всех детей.

Заключение

Инклюзивное образование в детском саду – это не просто совместное пребывание детей с разными возможностями, а целенаправленно выстроенный процесс, основанный на ценностях уважения, поддержки и равенства. Именно в такой среде ребенок с ОВЗ получает бесценный опыт социального взаимодействия, а его сверстники учатся принимать многообразие мира, что является залогом воспитания гармоничного и открытого общества в будущем. Роль дошкольного учреждения как координатора комплексной помощи остается ключевой в реализации этих важных задач.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – Редакция от 24.03.2021.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145.

4. Малофеев, Н.Н. Специальный стандарт для детей с ОВЗ – навигатор образовательной политики в области инклюзии / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2019. – № 5. – С. 3-17.

5. Стамбулова, Н.П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в ДОУ / Н.П. Стамбулова // Детский сад: теория и практика. – 2018. – № 5. – С. 32-41.

6. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение? / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2019. – № 1. – С. 41-48.

7. Яковлева, И.М. Создание специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду / И.М. Яковлева // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2020. – № 3. – С. 56-65.

8. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошк. учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 144 с.

9. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образовательного пространства: монография / О.В. Трошин, Е.В. Кремнева и др. – Н. Новгород: Мининский университет, 2020. – 187 с.

10. Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / сост. А.Ю. Ташимова и др. – Екатеринбург: УрГПУ, 2021. – 112 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАС, В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ВТОРУЮ СТУПЕНЬ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н. Евдокимова
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
yandomaman@mail.ru

Аннотация: в данной статье представлен материал, связанный с партнерством (взаимодействием) образовательного учреждения с родителями, имеющими детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), в вопросах речевого развития при переходе на вторую ступень общего образования; отмечены особенности адаптационного периода при переходе с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования; названы наиболее яркие проявления расстройства аутистического спектра (аутизма) школьников; указаны основные направления работы по полному или частичному устранению речевых недостатков у обучающихся с РАС; обозначены особенности работы с текстами, произведениями на уроках и при

выполнении домашних заданий; даны некоторые практические советы, обращенные как к учителям, так и к родителям, имеющим детей с аутизмом.

Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, взаимодействие с родителями, вопросы речевого развития.

Главной целью при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), является максимально возможная адаптация детей в обществе, что требует пристального внимания к речевому развитию.

В достижении этой цели очень важно партнерство (взаимодействие) образовательного учреждения и родителей, особенно когда речь идет о детях с РАС. Единство семьи и школы – это их взаимная связь, преемственность, взаимное дополнение.

В 5 классе происходит переход с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования, поэтому это сложный период и в жизни ученика и его родителей, и в жизни учителей средних и старших классов.

Только вчера у ребёнка был по основным предметам один учитель, который хорошо знал своего ученика, его семью, а теперь надо принять тот факт, что предметов стало больше (к тому же, надо заметить, некоторые предметы теперь под другими названиями: например, не «Литературное чтение», а «Литература») и разные предметы ведут разные преподаватели. На второй ступени общего образования ребенку приходится привыкать к новым учителям, их требованиям. Детям нужно помогать учитывать эти изменения, преодолевать трудности, они должны учиться взрослой жизни, где нормой является «многотребовательность». Пятиклассникам приходится строить отношения с разными людьми, учиться быть более гибкими. Это для ребенка следующая возрастная стадия социализации.

Возможность как бы сначала начать учебную жизнь является ключевым положительным моментом перехода в основную школу. Появление новых учителей должно стать для ребенка шансом построить свои взаимоотношения с предметами по-новому. Но справиться ребенок может только при помощи окружающих: учителей, родителей.

Изучение русского языка и литературы способствует развитию речи, соответственно, повышению и общей социализации ребёнка.

Но у детей с ОВЗ, помимо типичных трудностей в изучении учебных предметов, есть и дополнительные.

Наиболее яркими проявлениями расстройства аутистического спектра личности (аутизма) является стереотипность поведения и мышления, стремление сохранять неизменными своё окружающее пространство и привычный порядок, неприятие любых изменений в условиях жизни, привязанность к определённым интересам и объектам, проблемы развития социальных взаимодействий с другими личностями. У ребят с РАС размытие

грани между реальностью и миром фантазий, событиями прошлого и настоящего.

Интеллектуальное развитие большей части таких детей неравномерно: при хорошей механической памяти, внимательности к деталям и зрительном восприятии, эти учащиеся часто не понимают общего смысла фразы, воспринимают устную речь фрагментарно и при пересказе пользуются заученными фразами, не всегда хорошо понимая их смысл.

По характеру и динамике проявления нарушений речи у обучающихся с РАС разнообразны. Многие с трудом реагируют на обращенную к ним речь, у некоторых ребят наблюдается отсутствие реакции на чужие слова, проблема большинства – непонимание обращенной к ним речи, несостоятельность в диалоге. Наблюдается нарушение семантики: либо расширение, либо сужение толкований значений слов, буквальное понимание речи. Отсюда у аутистов сложности с восприятием иронии, сарказма, метафор и иносказаний. Отмечается употребление штампов, «попугайность» речи. Возникают сложности с обработкой аудиальной информации, осмыслением слов и фраз, реакцией на вербальные инструкции, негативная реакция в случае, если собеседник говорит слишком много или слишком быстро. По наблюдениям, у многих ребят с РАС отсутствует использование мимики, жестов и интонации в общении или же они используются редко. К сожалению, у некоторой части аутистов школьного возраста наблюдается мутизм, по-другому – отсутствие речи.

Работа по полному или частичному устранению речевых недостатков у ребят должна постоянно вестись и в школе, и дома по следующим направлениям:

- нужно стремиться увеличивать словарный запас ребенка;
- необходимо работать над формированием навыков построения связного высказывания;
- следует корректировать нарушения принципов построения речи;
- надо развивать навыки внимания, памяти, мышления.

Следует добиваться формирования следующих умений у обучающихся:

- выразительное чтение и понимание смысла текста;
- определение основной мысли и темы текста;
- установление типа текста и его стилистической принадлежности;
- умение разбивать текст на абзацы;
- выявление микротем и нахождение ключевых слов и выражений;
- подробный пересказ текста при сохранении норм русского литературного языка;
- оценка речевой ситуации, определение темы и основной мысли высказывания;
- планирование содержания высказывания;
- построение высказывания на заданную тему и его воспроизведение с соблюдением норм русского литературного языка.

Некоторые практические советы, обращенные и к учителям, и к родителям:

- максимально загружайте детей умственной работой;
- давайте им посильные задания;
- указывайте номера страниц для нахождения нужного материала;
- старайтесь не допускать перегрузок, переутомления;
- регулярно меняйте виды деятельности и формы работы;
- поэтапно формируйте умственные действия, поэтапно разъясняйте инструкции;
- делите крупный материал на мелкие части, связанные между собой;
- выделяйте существенные признаки изучаемых явлений;
- используйте маркеры для выделения важной информации;
- завязывайте с детьми узелки на память;
- используйте наглядные (зрительные, слуховые, двигательные) опоры в обучении, электронные образовательные ресурсы: алгоритмы, схемы, шаблоны, рисунки, видеоуроки, аудиокниги, презентации;
- не забывайте использовать на уроках занимательный материал;
- помните, что при выполнении заданий помогут сигнальные карточки;
- предметное содержание связывайте с жизнью;
- используйте чтение с хоровым проговариванием фраз, слов, с объяснением значения слов, терминов;
- при работе над листами с упражнениями требуйте минимального заполнения;
- сокращайте задания, направленные на усвоение ключевых понятий;
- создавайте доброжелательную атмосферу во время урока или при выполнении домашней работы.

На уроках русского языка и литературы при знакомстве с текстами необходимо связывать содержание произведения с жизненными впечатлениями и опытом самого ребенка. И здесь невозможно обойтись без помощи тех, кто хорошо знает ребенка и связанные с его жизнью происшествия и события. Помощь родителей нужна ребятам и в том, чтобы постоянно напоминать об уже прочитанных текстах.

Содержание художественных произведений обучающиеся с РАС часто более зримо воспринимают через знакомство с художественными и мультипликационными фильмами по ним. Помогут и диафильмы. Учитель чаще всего сам отправляет ссылки на нужные фильмы, но найти наиболее удачные экранизации, подходящие именно их детям, могут и родители.

Яркие иллюстрации к текстам можно найти на следующих сайтах:

- «К уроку литературы» https://literatura5.narod.ru/;
- «Литература для школьников» https://hallenna.narod.ru/;
- «Учитель словесности» http://uchitelslovesnosti.ru/load/illjustracii_k_literaturnym_proizvedenijam/191;

- «Международный образовательный портал MAAM.RU» https://www.maam.ru/kartinki/detskaja-literatura/detskie-pisateli и др.

Богатую коллекцию видеоуроков, помогающих лучше понять программный материал, содержит сайт «Российская электронная школа»:

https://resh.edu.ru/.

Необходимо для успешной коррекционно-педагогической помощи, в том числе по развитию речи, своевременно определить особые образовательные потребности ребенка. И учителям, и родителям обучающихся с РАС нужно верить в возможности ребенка, видеть в нем лучшее, опираться на положительные стороны и верить в успех образовательного процесса. Важно и на уроках, и при выполнении домашних заданий создавать жизнерадостную и позитивную атмосферу. Необходимо стремиться преодолевать или значительно уменьшать «социальное выпадение». Нужно помнить, что учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка и требует постоянного и терпеливого руководства как со стороны педагогов, так и со стороны родителей, их взаимодействия.

Литература

1. Борисова Н.В., Розенблюм С.А., Шаргородская Л.В. Развитие коммуникативного поведения. Развитие познавательной деятельности у школьников с расстройствами аутистического спектра // ФГБНУ ИКП РАО. – 2020. - [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-1/ (дата обращения: 12.10.2025)

2. Костин И.А. Совместное изучение художественных книг и кино как метод коррекционной работы с эмоциональной сферой при расстройствах аутистического спектра // Клиническая и специальная психология. – 2017. - [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: https://ikp-rao.ru/txt/1523292026262.pdf (дата обращения: 12.10.2025)

3. Никольская О.С., Розенблюм С.А. Дети с расстройствами аутистического спектра. / О.С. Никольская. – Москва: Просвещение, 2023. – С. 48

4. Мачинская С.В., Зайкова С.А., Потапова А.А. Теория и практика психокоррекционного воздействия в сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра. / С.В. Мачинская. – Челябинск: МБУ ДПО «Центр развития образования города Челябинска», 2019. – С. 108

5. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. / А.В. Хаустов. – Москва: ЦПМССДиП, 2010. – С. 88.

ПАЛОЧКИ КЮИЗЕНЕРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Н. М. Елагина,
МБДОУ «Детский сад № 169» г. Чебоксары
e_nad@mail.ru
К. Г. Семенова
МБДОУ «Детский сад № 169» г. Чебоксары
klavdia.semenova.84@mail.ru

Аннотация: Статья рассматривает значимость дидактической игры «палочки Кюизенера» для развития речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речевых функций. Игровая форма работы с палочками активизирует речевую деятельность, способствует развитию логического мышления, моторики, внимания и восприятия. Различные игры с палочками решают разнообразные коррекционные и развивающие задачи. Они помогают расширить словарный запас, учат классифицировать предметы по признакам и понимать обобщающее значение слов. Есть игры, которые способствуют развитию грамматического строя речи. Задания и моделирование сказок помогают детям лучше усваивать лексические и грамматические структуры, описывать образы и сюжеты, что способствует развитию коммуникативных навыков. Применение палочек оказывает комплексное положительное воздействие на речевое развитие и помогает педагогам эффективно организовывать образовательные занятия.

Ключевые слова: палочки Кюизенера, дети с ТНР, мышление, речь.

В современном дошкольном образовании особое внимание уделяется не только обучению, но и развитию творческих способностей и интереса у детей. Палочки Кюизенера являются ярким, доступным и многофункциональным инструментом, который занимает особое место среди множества дидактических материалов. Для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) они представляют собой ценный ресурс для комплексного развития: помогают формировать математические представления (счет, форма, размер), а также развивают речь через несколько ключевых механизмов.

Во-первых, палочки стимулируют познавательную мотивацию и логическое мышление. Они развивают аналитические способности, умение сравнивать, классифицировать и обобщать, что положительно сказывается на речевых навыках: построении логических цепочек и аргументации своих суждений.

Во-вторых, палочки улучшают фонематическое восприятие. Составляя из них фигуры, буквы и слова, дети учатся лучше различать звуки, что важно для коррекции речевых нарушений.

В-третьих, манипуляции с палочками развивают мелкую моторику, напрямую связанную с артикуляцией и улучшающую речевую моторику.

Кроме того, палочки стимулируют образное и вариативное мышление. Создавая разнообразные фигуры и буквы, дети развивают фантазию и образное мышление, что положительно влияет на речевую активность и коммуникативные навыки.

Наконец, палочки помогают наглядно представить числовые и языковые структуры, облегчая понимание сложных речевых конструкций и улучшая усвоение материала.

Палочки Кюизенера решают множество коррекционных задач в работе по развитию речи у детей с нарушениями речи. Они способствуют расширению словарного запаса, обучению группировке предметов по признакам и пониманию обобщающего значения слов. Также палочки помогают детям освоить простые предлоги (к, за, с, около, у, над) и активно их использовать.

Игры «Цепочка», «Дорожки», «Забор» развивают грамматический строй речи. Дети учатся изменять имена существительные по числам (одна синяя палочка - много синих палочек), согласовывать их по родам, числам и падежам (одна красная палочка - две красных палочки). Они знакомятся с вопросительными и пространственными наречиями и предлогами (вопросительные: как? куда? когда? пространственные: вверх, вниз, назад, вперед; предлоги: у, рядом, через, возле, над, около) и правильно их используют.

Эти игры и упражнения стимулируют детей к участию в беседах, построению диалогов и развитию доказательной речи. Палочки используются в предметно-схематических моделях для формирования представлений о слове и предложении. Графические схемы помогают детям осознавать границы слов. В процессе подготовки к обучению грамоте палочки помогают конструировать буквы, делить слова на слоги, выделять ударный слог и проводить звуковой анализ.

В альбомах представлены готовые модули, упрощающие пересказ и составление рассказов. Это решает все задачи речевого развития: обогащение и активизацию словарного запаса, формирование грамматически правильной речи, воспитание культуры речи и обучение связной речи.

Палочки Кюизенера можно использовать для создания сказок. Часто их комбинируют с логическими блоками Дьенеша. Например, обсуждая сказку «Волк и семеро козлят», дети описывают волка как злого, большого и страшного. Воспитатель предлагает обозначить его длинной черной палочкой. Козу можно изобразить желтой палочкой среднего размера, а козлят - маленькими белыми. Это помогает детям лучше понять сюжет, характеры и внешний вид персонажей.

При анализе сказки «Теремок» педагог предлагает использовать блоки Дьенеша для символического обозначения героев. Затем он творчески меняет

финал: лесные обитатели жалеют зверушек без дома и решают построить новый, большой и красивый терем из палочек Кюизенера.

В ходе познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности у детей развивается умение связывать созданные модели с реальными объектами окружающего мира. Работа с цветными палочками дает возможность самостоятельно выбирать материалы, проводить эксперименты и сравнения. Дети учатся выдвигать гипотезы и проверять их на практике, выполняя как практические, так и умственные действия.

Также происходит сенсорное развитие детей. Работая с цветными палочками, они учатся сравнивать предметы по цвету, форме и размеру, определять их положение в пространстве, развивают глазомер и закрепляют знания о базовых цветах и их оттенках.

Таким образом, палочки Кюизенера — эффективный инструмент для развития речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Их использование в игровой форме активизирует речевую деятельность, развивает логическое мышление, моторику, внимание и восприятие. Работа с палочками оказывает комплексное положительное влияние на речевое развитие и помогает педагогам эффективно организовывать занятия.

Литература

1. Комарова Л. Д. «Как работать с палочками Кюизенера?» - М., 2008 г.

2. Новикова, В. П., Тихонова Л. И. «Развивающие и игры с палочками Кюизенера». – М.: Мозаика-Синтез, 2010 г.

3. Панова Е. Н. «Дидактические игры-занятия в ДОУ». - Воронеж: ТЦ, «Учитель», 2007 г.

4.. Финкельштейн Б. Б, Хвостова Э. «На золотом крыльце», «Кростики», «Волшебные дорожки». – СПб: «Корвет».

КОРРИГИРУЮЩАЯ ГИМНАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ершова Т.В.

В настоящее время одной из актуальных социальных задач в Российской Федерации является охрана и укрепление здоровья подрастающего поколения. Одним из путей решения этой задачи является поиск и внедрение инновационных подходов в физкультурно-оздоровительной работе. Для детей с ОВЗ физическое воспитание является не только средством укрепления здоровья, но мощным фактором коррекции и компенсации нарушенных функций.

Предоставляю вашему вниманию здоровьесберегающую технологию «корригирующая гимнастика», которая была внедрена в БОУ Чувашской Республики "Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3" Министерства образования Чувашской Республики. Она направлена на развитие ловкости, гибкости и координационных способностей ребёнка.

Достижение необходимого уровня двигательно-координационных качеств является одним из важных компонентов здоровья. Формирование двигательно-координационных качеств у детей, начиная с раннего возраста, является важным условием обеспечения оптимального объёма двигательной активности. Возрастной период с 7 до 12 лет является наиболее благоприятным (сенситивным) для развития координационных способностей.

Задачи, которые решает технология «Корригирующая гимнастика».

• улучшение координационных способностей, равновесия и ориентации в пространстве, улучшение осанки ребёнка, его сенсорного и психомоторного развития;

• укрепление мышц свода стопы, профилактика плоскостопия, благоприятствующие развитию опорно-двигательного аппарата.

Упражнения в равновесии имеют большое прикладное значение. Упражнения в равновесии выполняются на месте и в движении. При применении технологии «Корригирующая гимнастика» используется различный спортивный инвентарь, одним из которых является балансировочная подушка, которую я хочу сегодня представить вашему вниманию.

Балансировочная подушка – надувной резиновый тренажер. Степень упругости подушки можно менять, нагнетая или вытравливая из нее воздух. Поверхность с одной стороны имеет особый игольчатый рельеф, выполняющий массажные функции, и гладкую с другой. Занятия на балансире положительно воздействуют на вестибулярный аппарат, на мозжечок, отвечающий за эмоции, умение держать равновесие, координацию, а также за развитие умственных способностей, речи и памяти, а также улучшает ориентацию в пространстве. Упражнения на удерживание равновесия способствуют улучшению осанки, гибкости и укреплению опорно-двигательного аппарата. И это при условии минимального воздействия на суставы. Во время тренировок в сухожилиях, связках и мышцах активизируются проприоцептивные рецепторы, отвечающие за чувство равновесия в теле и реагирующие на изменение его положения. Работа на нестабильной опоре дает особенно хороший результат в формировании стопы. Тренажер способствует

улучшению условий не только для физического развития ребенка, но и улучшению его сенсорного и психомоторного развития. Есть возможность сознательного решения неожиданных ситуаций, взаимодействия с партнером. Ведь вариантов усложнения заданий можно применить бесконечно много.

Видеоматериал:

Дети выполняют комплексы упражнений по нарастающей сложности.

1. Основная стойка на балансировочной подушке. Время - 1 минута.
2. Основная стойка на балансировочной подушке с закрытыми глазами. Время выполнения фиксируется.
3. Перекаты - подъём на носки и на пятки. 10 повторений
4. Перекаты на боковые поверхности стоп. 10 повторений.
5. Круговые перекаты – с подъёма на носки через боковые поверхности стоп к подъёму на пятках, далее в обратном направлении. Повторить по 8 раз в каждом направлении.
6. Основная стойка, махи рук с поворотом туловища – имитация движения рук при паттерне движения шага. 10 повторений.
7. После освоение предыдущего упражнения выполнение предыдущего упражнения с закрытыми глазами.
8. Исходное положение основная стойка руки в стороны, повороты туловища. 10 повторений.
9. После освоение предыдущего упражнения выполнение предыдущего упражнения с закрытыми глазами.
10. Стойка на одной ноге. Выполняется на каждую ногу с фиксацией времени выполнения.
11. Стойка на одной ноге с закрытыми глазами. Выполняется на каждую ногу с фиксацией времени выполнения.
12. В стойке на одной ноге описывание круга носком свободной ноги вокруг опорной. Выполняется на каждую ногу по 8 раз.
13. В стойке на одной ноге выполняется поочередное касание свободной ногой фишек, расположенных вокруг подушки. Выполняется на каждую ногу по 8 раз.
14. В стойке на одной ноге выполняется перемещение мяча свободной ногой от фишки к фишке, расположенных на небольшом расстоянии друг от друга. Выполняется каждой ногой по 8 раз.
15. Из положения «основная стойка» запрыгивание вперед на балансировочную подушку и спрыгивание назад . 10 повторений.

16. Из положения «основная стойка» запрыгивание вперед на подушку и спрыгивание назад, далее запрыгивание назад на балансировочную подушку и спрыгивание вперёд. 10 повторений.

17. Из положения «ноги врозь» запрыгивание на подушку и спрыгивание в положение «ноги врозь». 10 повторений.

18. Из исходного положения «основная стойка» выполняется присед. 10-20 повторений.

19. Из исходного положения «основная стойка» выполняется бросок мяча вверх и ловля. 10-20 повторений.

20. Бросок мяча и ловля после отскока от пола. 10-20 раз.

21. Из исходного положения «основная стойка» выполняется бросок мяча снизу в стену. 10-20 повторений.

22. Бросок мяча от груди в стену. 10-20 повторений.

23. Прием и подача мяча (выполняется в парах). 10-20 раз.

24. Прием и подача мяча с изменяющимися условиями расстояния и направления (выполняется в парах). 10-20 повторений.

25. Из исходного положения «основная стойка» передача гимнастической палки броском из руки в руку. 10-20 повторений.

26. Ловля гимнастической палки хватом руки в месте, обозначенном цветом, указанным ведущим. 10-20 повторений.

27. Перемещение шагом по подушкам вперед.

28. Перемещение шагом спиной вперед.

29. Перемещение прыжком по подушкам вперед.

30. Перемещение прыжком спиной вперед.

31. Перемещение прыжком по балансировочным подушкам вперед из стороны в сторону.

32. Перемещение с перешагиванием через предметы после усвоения упражнения выполняется перешагивание спиной вперед.

33. Перемещение вперед по подушкам в упоре стоя на согнутых ногах.

34. Перемещение назад по подушкам в упоре стоя на согнутых ногах.

35. Ходьба по ровной поверхности с предметом на голове.

36. После освоение предыдущего упражнения выполняется перемещение по подушкам с предметом на голове.

37. Перемещение по подушкам с прокатыванием свободной стопой массажных мячей, после усвоения упражнения выполняется перемещение спиной вперед.

38. Перемещение по подушкам с вращением набивного мяча или любого утяжелителя вокруг туловища.

39. Перемещение по подушкам с вращением набивного мяча или любого утяжелителя вокруг головы.

Упражнения 40-42: варианты использования подушки в упражнениях с дополнительным оборудованием. В данном примере используется специальный вибрационный тренажер body blade .

Применяя представленную технологию, мы можем решить следующие задачи: развить ловкость, гибкость и координационные способности ребёнка, укрепить опорно-двигательный аппарат. Тонизировать весь организм. Воспитать бережное отношение к своему телу. Совершенствовать силы организма. Укрепить сердечно-сосудистую систему, дыхательную и нервную системы, а также привить любовь к занятиям физической культурой.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.Ю. Жирнова
МБОУ «Кугесьский лицей»
п. Кугеси, Чебоксарского муниципального округа
pravo231969@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам инклюзивного образования в практике современного ОУ, анализу особенностей и трудностей на пути принятия решения о разворачивании инклюзивной практики в образовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогическая компетентность участников образовательного процесса.

Каждый ребенок создан природой по-другому
по-своему запрограммирован
его жизнь значительно отличается
от всех других людей этого мира
это его жизнь, которую ребенку предстоит прожить
и это его судьба, которую ему предстоит одолеть…

Все люди, рожденные на планете «Земля» мечтают о чём-то своём личном, что символизирует успех, процветание и счастье. Мы всегда задумываемся о том, чем будем заниматься в своей жизни, кем могли бы стать и чем могли быть полезны обществу…

Чем и как помочь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья? Этот вопрос возникает у родителей сразу, когда появляется на

свет такой «особенный ребёнок». И параллельный вопрос – как и где он получит образование?

Наше государство приняло на себя рад международных обязательств по расширению доступа людей с ограниченными возможностями, с инвалидностью в общественную жизнь: (присоединение к принятым 20 декабря 1993 года на 48-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН Стандартных правил обеспечения равных возможностей для инвалидов, в которых провозглашался принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность). В 1990-е годы принимается Закон «Об образовании» РФ (1992), с поправками 2008 г., разработан проект Закона РФ «О специальном образовании», принята новая Конституция РФ, дающая инвалидам право на самоопределение, приняты Закон о социальной защите инвалидов (1996), гарантирующий индивидуальные программы реабилитации.

За последние годы в нашем общеобразовательном учреждении сложилась принимающая атмосфера всех участников процесса. Идея инклюзивного обучения привнесла качественные изменения во взаимоотношения учителей, учеников, родителей. Сотрудничество школы и семьи – это результат целенаправленной и длительной работы, которая, прежде всего, предполагает всестороннее и систематическое изучение потребностей детей с ограниченными возможностями. Дети, обучающиеся в интеграции, становятся гуманнее и добрее друг к другу. Более того она дала мощнейший толчок для создания педагогического коллектива единомышленников. Создана гибкая система обучения - современные технологии с использованием дифференцированного подхода в урочной и внеурочной деятельности, включая социум. Мы убеждены, что у особого ребёнка - особые образовательные потребности. Ему необходимо больше человеческого тепла, энергии и ярких эмоций и впечатлений.

В настоящее время в лицее проводятся мероприятия, направленные на то, чтобы принять и включить любого ребёнка с ОВЗ в общеобразовательную среду и реализовать его право на получение качественного образования на всех уровнях (Конвенция ООН о правах инвалидов 2006г. ст.24). Так, специальные психологические тренинги создают основу для мотивированного повышения педагогической компетентности, то есть:

- принять философию инклюзии;

- научиться наблюдать за ребёнком, отмечая изменения в его поведении и обучении;

- развенчать предрассудки, связанные с обучением детей с ограниченными возможностями;

- выявить ресурсы для организации эффективной работы;

- поставить цели для мотивированного восполнения пробелов в профессиональных знаниях;

- осуществить реальное междисциплинарное сотрудничество как внутри педагогического коллектива, так и во всех внешних структурах.

Для преодоления трудностей школа уже сейчас стремится:

- обеспечить нормативно-правовую базу процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования;

- обеспечить образовательный процесс профессионально подготовленными педагогами общего образования и специалистами сопровождения, способными реализовать инклюзивный подход;

- создать комплексную модель деятельности специалистов различного профиля, обеспечивающих процесс сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

- разработать методическое обеспечение инклюзивного образования (учебные планы, учебные программы;

- активно использовать возможности дистанционного образования как эффективного инструмента реализации компетентностного подхода в образовании;

- обеспечить межведомственное взаимодействие и социальное партнерство между организациями, учреждениями, ведомствами, обеспечивающими психолого-педагогическую и социальную поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечить организацию взаимодействия учреждения с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [1]. Признание государством ценностей социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обусловило необходимость создания для них адекватного образовательного процесса в общеобразовательном учреждении, которому, в настоящее время, отводится центральная роль в осуществлении инклюзивного (включенного) образования.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ и ребенку-инвалиду обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ОВЗ – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками [3].

Литература

1. Алехина С.А. Золотое сечение: психологическая канва инклюзии // Инклюзивное образование/сост.: М.Р. Битянова; – М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – С.11-18.

2. Гусева С.В. Противоречия, ограничения и риски инклюзивного образования детей с ОВЗ//http://valeocentre.blogspot.ru/p/blog-page.html

3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика, 2010. – №4. – С. 8-16.

4. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. USAID, 2007.

5. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1.

РАБОТА НАД ОПИСАТЕЛЬНЫМ РАССКАЗОМ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ТНР

Т. Ю. Журавлева
Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Министерства образования Чувашской Республики,
tatjana21011971@gmail.com

Аннотация: В статье говорится о том, что ребенок должен уметь рассказывать – не просто называть предметы, но описывать их, выделяя их существенные свойства и качества, передавать последовательность событий и их взаимосвязь. Успешность обучения в школе также во многом зависит от уровня речевого развития. Развитие связной монологической речи является основной задачей обучения дошкольников родному языку. Описывая состояние речи детей с её общим недоразвитием, исследователи отмечают значительное отставание в формировании навыков описательно-повествовательной речи. В

качестве вспомогательного средства при формировании монологической речи целесообразно использовать наглядное моделирование. Говорится о том, что использование в коррекции наглядных опорных схем значительно облегчают детям с ОНР овладение описательной речью.

Ключевые слова: описательный рассказ, моделирование, опорные схемы, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из главных показателей владения родным языком является умение логически последовательно, связно и грамотно излагать свои мысли. Ребенок должен уметь рассказывать – не просто называть предметы, но описывать их, выделяя их существенные свойства и качества, передавать последовательность событий и их взаимосвязь.

Хорошо развитая речь позволяет детям полноценно общаться – понятно выражать свои мысли и переживания, договариваться со сверстниками об игре, объяснять собственную позицию, задавать вопросы взрослым об интересующих их предметах и явлениях.

Успешность обучения в школе также во многом зависит от уровня речевого развития. Различные учебные действия - восприятие и воспроизведение текстовых материалов, умение задать вопрос и дать развернутый ответ, рассуждать на какую-либо тему и др. – требуют владения различными видами монолога. Развитие связной монологической речи является основной задачей обучения дошкольников родному языку.

Описывая состояние речи детей с тяжелыми нарушениями речи, исследователи отмечают значительное отставание в формировании навыков описательно-повествовательной речи. Связные высказывания обрывочны и малоинформативны. Дети испытывают серьезные затруднения при составлении рассказов по наглядной опоре, пересказе текста, описании предмета или явления.Описание нередко превращается в простое перечисление предметов и их частей, связь между предложениями отсутствует.

Таким образом, при построении связных высказываний у детей с ТНР отмечаются трудности программирования содержания высказывания и самостоятельный отбор языкового его оформления.

Известно, что мыслительные задачи у дошкольников решаются с преобладающей ролью внешних средств, и привлечение наглядности значительно ускоряет процесс понимания и запоминания. Схемы, таблицы, наборы сюжетных и предметных картин позволяют облегчить, систематизировать и направить процесс усвоения нового материала.

Исходя из этого, в качестве вспомогательного средства при формировании монологической речи целесообразно использовать наглядное моделирование.

Картинно-графический план упоминается во многих работах, посвященных развитию связной речи. Л.Н.Ефименкова называет его схемой составления рассказа, В.П.Глухов – блоками-квадратами. У Т.А.Ткаченко - это предметно-схематичные модели, у В.К.Воробьевой – сенсорно-графические

схемы. Его применяют как при формировании навыков пересказа, так и при обучении составлению описательных и повествовательных рассказов.

Остановимся подробнее на использовании картинно-графического плана в работе по формированию описательной речи.

Описание представляет собой функционально-смысловой тип речи, в котором раскрываются признаки и характерные свойства предмета. В отличие от повествования, в описательном рассказе отсутствует динамика, эмоционально-экспрессивная оценка. Для него характерна «перечислительная структура однородных компонентов и перечислительная интонация, прямая модальность, соотнесенность видовременных значений».

Различают два вида описательных рассказов: объяснение и сравнение.

Использование в коррекции наглядных опорных схем значительно облегчают детям с ТНР овладение описательной речью. Наглядность позволяет построить план ответа, рассказ становится четким, полным, последовательным.

7.В.К.Воробьева предлагает использовать для составления описательных рассказов сенсорно-графическую схему, коротая включает три части:

1. В первой представлен перечень символов, которые обозначают способ выделения того или иного свойства предмета

2. Объединяет корпус выделенных признаков.

3. Представляет изображение самого предмета.

Соответственно целям и задачам обучения объем первой и второй части может сужаться или расширяться.

Как создается текст?

Знания о предмете мы получаем через сенсорные каналы – зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Первую часть модели рассказа включает соответствующую символику: символы ГЛАЗ, УХО, РУКА, РОТ.

Символ «ГЛАЗ» - определяем цвет, форму, величину предмета. Если предмет живой – добавляются местонахождение (жилище) предмета, способ передвижения.

Через символ «УХО» вычленяются способы обнаружения предмета (какие звуки издает?)

Через символ «РУКА» устанавливаем фактурные признаки (твердый, шершавый, колючий и т.п.)

Через символ «РОТ» - вкусовые ощущения (кислый, сладкий, горький)

Логические признаки обозначает вопрос (?), символизирующий предложение: «К какой группе относится этот предмет?»

Признаки польза – вред обозначаются соответственно знаками (+) или (-).

В качестве примера приведу алгоритм составления рассказа о пирамидке.

Глаз: Пирамидка большая, треугольная. Пирамидка состоит из семи колец, палочки для колец и макушки. Кольца у пирамидки красные, желтые, синие, зеленые, макушка пирамидки зеленая.

Рука: Пирамидка твердая и гладкая. Пирамидка сделана из дерева.

Логические признаки: Пирамидка – это детская игрушка. Её можно собирать и разбирать.

На основе сенсорно-графической схемы В.К,Воробьевой Т.А.Ткаченко разработала схемы для составления рассказов по основным тематических блокам, изучаемым в детском саду, таким как «Фрукты-овощи», «Посуда», «Игрушки», «Одежда» и т.д. В ее схемах представлены символы-заместители различных свойств изучаемого объекта: принадлежность к родовому понятию,

среда обитания или роста (для растений и животных), размер, цвет, форма, строение тела или составные части, качество поверхности, материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов),способ применения или польза, которую он приносит.

Эти схемы мы активно используем при составлении не только описательных, но и сравнительных рассказов, для придумывания загадок-описаний, для обучения детей самостоятельной постановке вопросов.

Составление рассказа по картинно-графическому плану предполагает подготовительную работу. Прежде чем начать работу со схемой, дети должны уметь выделять наиболее существенные признаки объекта описания. На воспитательских занятиях по развитию речи они учатся группировать предметы по форме, цвету, размеру и т.д. Например, при подготовке к составлению описательного рассказа о фруктах, с детьми проводятся игры «Узнай на ощупь», «Узнай на вкус», «Собери фрукты по цвету», «Поварята» .

В подготовительную работу входит и развитие умения дешифровки модели (схемы описательного рассказа). Ребенок сможет составить рассказ только в том случае, если понимает, что означает тот или иной символ, поэтому рассказыванию всегда предшествует подробный разбор схемы.

В обучении детей с ТНР описательной речи важна поэтапность. По мере приобретения навыка мера помощи, представляемая педагогом, убывает, и, соответственно, увеличивается доля самостоятельного участия ребенка.

В начале работы мы используем готовую схему (от детей требуется наполнить ее языковым содержанием), и составляем рассказ «по цепочке» – т.е., в описании принимает участие вся группа, и каждый ребенок озвучивает только свою часть рассказа. В конце сильный ученик повторяет рассказ целиком. Преимущество коллективного рассказывания состоит в том, что в работе активно участвуют все дети, и в процессе совместной деятельности получают представление о том, что значит – придумывать рассказ. Недостаток – в том, что речевая активность детей ограничена, они подбирают слова, придумывают фразы, но мало упражняются в составлении текста.

С детьми, которые испытывают сложности в запоминании плана высказывания, проводим игру «Расскажем вместе». Она проводится по принципу параллельного описания предметов из одной группы: логопед и ребенок составляют рассказ по частям, называя одни и те же признаки.

Например, описание яблока можно провести следующим образом:

Логопед: Это яблоко.

Ребенок: У меня тоже яблоко.

Логопед: Мое яблоко красно-желтое.

Ребенок: Мое яблоко зеленое.

Логопед: Мое яблоко большое.

Ребенок: Моё яблоко тоже большое и т.д.

Затем коллективное составление рассказа превращается в самостоятельное. И. используя готовую схему, дети

- рассказывают о разных предметах из одной тематической группы (Например, игра «Какой фрукт ты любишь?»)
- составляют рассказ в обратном порядке (игра «Шагаем назад»). После составления «прямого» рассказа ребенку дается инструкция: «Расскажи о яблоке, но пройди схему с конца».
- составляют загадки-описания (игры «Реклама», «Любимая ягода», «Покупаем посуду», «Телевизор» и т.п.).
- отгадывают загадки при помощи самостоятельно составленных вопросов (игра «Что я загадал?»)

Следующий этап обучения – самостоятельное составление схемы рассказа детьми.

Эффективными приемами для усвоения навыков самостоятельного описания являются описание предмета по выполненному рисунку и рассказ от первого лица.

Сравнительно-описательные рассказы неизменно вызывают у детей с ТНР затруднения. Даже научившись определять существенные свойства и качества предмета, дети не всегда могут выделить основания для сравнения, называя различия, забывают о сходствах и наоборот. Прежде чем приступать к сравнительному описанию двух предметов, проводим с детьми следующие игровые упражнения:

- «Подскажи слово»: ребенок дополняет предложение педагога, называя нужный признак («Яблоко круглое, а слива…»)
- «Найди отличия»: в игре мы последовательно выделяем ряд признаков, отличающих между собой предметы одной тематической группы: лиса и волк, чашка и кружка и т.п.
- «Скажи наоборот»: дети упражняются в выделении и обозначении контрастных признаков двух предметов, связанных с пространственными характеристиками (дорога широкая, а тропинка узкая, мальчик низкий, а папа высокий)
- «Два предмета»: детям предлагается ответить на вопрос о двух предметах одним предложением. Например, «Каковы по величине яблоко и арбуз? - Арбуз большой, а яблоко маленькое»

В своей работе с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР я использую опорные схемы для составления описательных рассказов. Составителем является Л.Н. Шестернина. Они включает 22 схемы в картинках по темам, охватывающим содержание познания окружающего мира: мир

растений и грибов, мир животных, мир человека, времена года. Содержит также примерные вопросы и задания на умение рассказывать о любом предмете или явлении действительности. Соответствует требования ФГОС дошкольного образования и действующих программ воспитания обучения детей. Обширный картинный материал пособия, а также 8-10 вопросов по каждой из 22 тем позволят проверить овладение детьми старшего дошкольного возраста доступным для этой возрастной категории лексическим словарём природоведческой, обществоведческой и бытовой тематики, сформированность грамматического строя речи, умение составлять связный, развёрнутый рассказ-описание о конкретных явлениях и предметах окружающего мира

Также для составления описательных рассказов о временах года я использую пособие по развитию связной речи Т.Ю.Бардышевой «Учусь пересказывать». Я из этого пособия использую опорные символы- картинки для составления описательных и сравнительных рассказов о временах года.

Картинки – символы, в этом случае, выкладываются линейно.

Используя это пособие, я заметила, что дети лучше стали запоминать признаки времен года и рассказывать о признаках полными предложениями.

Например: Наступила весна. Солнце греет сильнее. Тает снег, звенит капель, бегут ручьи. День становиться длиннее, а ночь короче. На деревьях набухают почки, появляются первые листочки. Растут первые цветы – подснежники. Перелетные птицы прилетают из теплых стран. Люди снимают шубы, надевают куртки и плащи. Наступила весна.

Таким образом, опорные схемы я применяю в работе по развитию описательной речи у детей с ОНР в течение многих лет, и этот метод неизменно подтверждает свою эффективность. У детей повышается познавательный интерес, происходят заметные сдвиги в развитии связной речи, мышления, улучшается зрительное восприятие, память.

Литература

1.Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология. №4, 1990

2.Глухов В.П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004.

3.Ткаченко Т. А. В первый класс - без дефектов речи: Методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999

4.Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Акцидент, 1997.

9. «Опорные схемы для составления описательного рассказа» составитель Н.Л. Шестернина М., Школьная книга, 2014

5. «Учись пересказывать» - учебно – методическое пособие Т.Ю.Бардышева.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Г.С.Ибраева
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ№1» Минобразования Чувашии, г. Цивильск
galka.ibraeva2010@yandex.ru
Т.Е.Васильева
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ№1» Минобразования Чувашии, г. Цивильск
te-k@mail.ru

Аннотация: Театрализованная деятельность – это свободное пространство, где играющий ребёнок с особыми образовательными потребностями, чувствует себя в безопасности и лишается многих своих страхов. Она дает возможность формировать опыт социальных навыков поведения, помогает справиться с застенчивостью, неуверенностью в себе и стеснительностью. Результатом этой деятельности становится умение вступать в контакт, межличностное взаимодействие, в разных ролевых и социальных позициях: просить, принимать и оказывать помощь. Все это в целом повышает адаптационные возможности детей в социуме.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, дети с особыми образовательными потребностями, социальная адаптация детей, курс внеурочной деятельности.

В нашей стране регулярно растет количество детей, которые имеют нарушения в развитии. Поиск эффективных форм организации педагогического сопровождения с целью социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в социуме подводит к решению ряда задач:

- формировать моральные, нравственные, этические качества личности школьника с ОВЗ;
- воспитывать культуру чувств и поведения;
- расширять кругозор;
- обогащать и развивать словесную речь и слуховое восприятие.

Научить ребенка играть, в ходе игры выполнять действия и брать на себя роль, совместно с этим помогая ему приобретать жизненный опыт— все это без исключения может помочь реализовать театрализованная деятельность. Театрализованная деятельность дает возможность формировать опыт социальных навыков поведения. Она может помочь детям справиться с застенчивостью, неуверенностью в себе, стеснительностью. Непосредственно способность детей к подражанию дает возможность учителям-дефектологам

посредством театрализованной деятельности проявлять положительное воздействие на ребенка.

Кроме того, на школьников благотворно влияет коллективная театрализованная деятельность, направленная на целостное воздействие, на личность ребенка, его раскрепощение, вовлечение в действие, активизируя при этом все имеющиеся у него возможности.

Уже не первый год в нашей школе действует Программа курса внеурочной деятельности «Школьный театр», которая обеспечивает удовлетворение индивидуальных потребностей школьников с ограниченными возможностями здоровья в художественно-эстетическом развитии и направлена на формирование и развитие творческих способностей обучающихся, выявление, развитие и поддержку талантливых детей.

Педагогический коллектив БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии обеспечивает целенаправленное, коррекционное образовательно-воспитательное воздействие на детей с особыми образовательными потребностями, создавая благоприятные условия для их всестороннего развития. С 2013 года учителя начальных классов совместно с учителем – дефектологом слухового кабинета во внеклассное время продолжают коррекционно-развивающую работу, направленную на социальную адаптацию детей, а также формирования у них коммуникативных способностей.

Наши воспитанники с удовольствием занимаются в театральной студии «Светлячки» и активно участвуют в сетевом взаимодействии в рамках инклюзивного образования. Договоры о сотрудничестве подписаны с дошкольными образовательными учреждениями №7 «Солнечный город», №6 «Сказка» и №3 «Родничок» города Цивильск. В рамках договора проводятся различные культурно-познавательные мероприятия, где юные артисты вживаются в образы героев сказок, поют, танцуют и дарят частичку своей души малышам детских садов: «Сказка «Кто сказал мяу?» (2014г.), «Сказка о глупом мышонке» (2015, 2016г.), «Сказка «Мур-ко-ква» (2017г.), «Сказка про козленка, который умел считать до 10» (2018, 2019), сказка «Красная Шапочка» (2020, 2021), сказка «Золушка» (2022),сказка «Муха-Цокотуха» (2023), сказка «Белоснежка и семь гномов» (2024). Во время проведения совместных мероприятий дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу. Включенность наших воспитанников в среду детей с нормой развития повышает их опыт общения, формирует навыки коммуникации. Как результат - умение вступать в контакт, межличностное взаимодействие, в разных ролевых и социальных позициях: просить, принимать и оказывать помощь. Все это в целом повышает адаптационные возможности детей в социуме.

На занятиях в театральной студии «Светлячки» маленькие артисты учатся импровизировать образы сказочных героев, используя различные средства выразительности (мимику, жесты, движения, интонацию), строить ролевые

диалоги и согласовывать свои действия с другими детьми в ходе спектакля, а также получают возможность учиться свободно держаться на сцене.

Готовясь к театральной сценке-игре, воспитанники разучивают считалки, реплики, набольшие стихи, осваивают интонационно выразительную сторону речи, мимические упражнения. Проводится работа над речевым дыханием, голосом, звуками и их сочетаниями, словом, фразой, интонацией, словесным и логическим ударением. Формируются произносительные навыки на основе отработки строго отобранного речевого материала на специальных занятиях (индивидуальных и групповых), фонетических зарядках. Педагоги привлекают внимание ребенка к изучению мимических движений, выразительных движений в жестовой речи. Сценическая деятельность предполагает владение учащимися навыками правильного ведения диалога, умение слушать себя и окружающих, логически верно произносить текст, соблюдать ритмико-интонационные оттенки речи, артистично произносить заученное, вести себя на сцене раскованно и непринужденно. Тесная связь с родителями помогает нам в работе не только с детьми, но и в подготовке к различным театрализованным мероприятиям, встречам, конкурсам. Родители понимают важность театрализованной деятельности в жизни их детей, которая дает возможность быть творческими личностями, коммуникативными, добрыми, веселыми, умными, развитыми, талантливыми, способными к восприятию новизны, умению импровизировать.

Проводимая работа по организации театрализованной деятельности детей с ОВЗ стимулирует учебную, познавательную, артистическую и естественную речевую деятельность, оказывает преобразующее воздействие на моторную, сенсорную, эмоциональную сферу. Все что происходит во время игр-драматизаций, театральных сценок, пронизано общей идеей сотрудничества. Чтобы театрализованная деятельность приносила положительный результат, а также не потеряла интереса в глазах детей, мы учитываем следующие аспекты в работе:

- учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка;
- дифференцированно подходить к выбору ролей, привлекая самих детей;
- производить подбор литературы, адаптировать с целью принятия и понимания ее детьми, вызвать у детей интереса к ней;
- создавать благоприятные условия для реализации творческого потенциала детей;
- привлекать к сотрудничеству родителей.

Театрализованная деятельность – это свободное пространство, где играющий ребёнок чувствует себя в безопасности и лишается многих своих страхов. Воспитанники театральной студии «Светлячки» ежегодно принимают участие в районных, республиканских, межрегиональных конкурсах и фестивалях, а также не забывают о своих маленьких зрителях дошкольных образовательных учреждений города Цивильска и радуют их своими театральными постановками.

Таким образом, театрализованная деятельность для воспитанников театральной студии «Светлячки» существенно облегчает их социализацию и адаптацию к условиям жизни в обществе.

Литература

1. Вечканова, И. Г. Театрализованные игры в реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие. — СПб: КАРО, 2006.

2. Маханёва М. Д. Театрализованные занятия в детском саду. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.

3. Набойкина Е. Л. Сказки и игры с «особым» ребёнком. — СПб: Речь, 2006.

4. Кофанова Е. П. Театрализованная деятельность как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой учёный. — 2021. — № 41.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТНР С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Захарова Ю.В., Каптуганова О.В.
МБДОУ «Детский сад №16». г. Чебоксары
Yuliz75@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена критически важному аспекту коррекционной работы с детьми с ТНР – целенаправленному сенсорному развитию. Несформированность сенсорной базы является одним из ключевых патогенетических факторов при ТНР, что обуславливает необходимость ее формирования как фундамента для преодоления речевого дефекта.

В статье описывается специфика дидактических игр для каждой сенсорной модальности, приводятся конкретные примеры и алгоритмы их проведения.

Делается вывод о том, что систематическое и целенаправленное использование дидактических игр в сенсорном развитии детей с ТНР является не дополнительным, а обязательным элементом коррекционно-развивающей работы. Такой подход позволяет преодолеть сенсорный

Давайте разберем этот вопрос подробно.

Почему сенсорное развитие так важно для детей с ТНР? У детей с ТНР часто наблюдается не только речевой дефект, но и сопутствующие проблемы:

 недоразвитие мелкой моторики. Тесная связь «рука – речь» доказана научно. Развивая пальчики, мы стимулируем речевые центры мозга.

 неустойчивость внимания, быстрая утомляемость.

 сниженная познавательная активность.

 трудности в восприятии и обработке информации от разных органов чувств (зрения, слуха, осязания).

 проблемы с формированием сенсорных эталонов (цвет, форма, величина).

Дидактические игры — это идеальный инструмент для коррекции этих трудностей, так как они в игровой, ненавязчивой форме позволяют активизировать все анализаторные системы.

Основные направления сенсорного развития через дидактические игры

1. Развитие зрительного восприятия

У детей с ТНР нарушена главная опора для познания мира — речь. Поэтому зрительный канал становится для них компенсаторным, ведущим способом получения и переработки информации. От его развития напрямую зависит успех всей коррекционной работы.

Без целенаправленной работы в этом направлении коррекция речевого дефекта у детей с ТНР будет неполной и малоэффективной. Зрительный образ становится для них той "точкой опоры", которая позволяет выстроить всю сложную систему языковых и когнитивных навыков.

Для развития зрительного восприятия можно с детьми играть в следующие игры:

 «Разложи по цвету»: использовать мозаики, крышки, фишки, прищепки. ("Посади красное яблочко на красную веточку").

• «Найди такую же фигуру»: парные картинки, лото, геометрические сортеры. («Найди домик для этой фигурки").

• «Чего не стало?»: на столе несколько игрушек, ребенок закрывает глаза, одна убирается, нужно назвать, чего не стало.

• «Собери бусы»: чередование бусин по цвету или форме по заданному образцу

2. Развитие слухового восприятия

Развитие слухового восприятия у детей с ТНР — это краеугольный камень всей логопедической работы. Если зрительное восприятие служит компенсаторным каналом, то слуховое — это прямой путь к преодолению речевого дефекта.

Его значение невозможно переоценить, так как речь по своей природе — это, прежде всего, слуховой феномен.

У детей с ТНР нарушена не только моторная сторона речи (произношение), но и ее сенсорная основа — способность анализировать и обрабатывать звуки. Развитие слухового восприятия направлено на создание и укрепление этой основы.

Без целенаправленного "обучения слушанию" все попытки поставить звуки или расширить словарный запас будут иметь неустойчивый, поверхностный эффект. Слух ведет за собой речь, и именно с его развития должна начинаться системная коррекционная работа при ТНР.

Для развития слухового восприятия можно использовать следующие игры:

• «Что звучит?»: ребенок отворачивается, взрослый издает звуки разными предметами (погремушка, колокольчик, барабан, шуршит бумагой, ребенок угадывает и по возможности называет источник.

• «Где позвонили?»: определение направления звука с закрытыми глазами.

• «Тихо – громко»: игра на детских музыкальных инструментах или хлопки в ладоши с разной громкостью.

• «Угадай, кто позвал?»:ребенок угадывает по голосу, кто из детей его позвал.

3. Развитие тактильного восприятия (осязания)

Развитие тактильного восприятия (осязания) у детей с ТНР — это не просто "игры на ощупь", это мощный инструмент, который напрямую влияет на речь, интеллект и эмоциональную сферу ребенка.

У детей с ТНР часто наблюдается "сенсорный голод" или искаженная обработка сенсорной информации. Тактильное восприятие, будучи одним из базовых и рано развивающихся каналов связи с миром, служит мостом между телесным опытом и психическим развитием, компенсируя речевой дефицит.

Систематическая тактильная стимуляция — это не дополнительная, а обязательная составляющая комплексного подхода к коррекции ТНР, без которой достичь устойчивых результатов крайне сложно.

Для развития тактильного восприятия используют такие игры:

• «Волшебный мешочек»: ребенок на ощупь находит в мешочке заданный предмет (например, "найди машинку") или описывает его свойства ("найди что-то круглое и гладкое").

• «Тактильные дорожки/коврики»: хождение босиком по поверхностям разной фактуры (ковер, массажный коврик, пуговицы, песок).

• «Угадай на ощупь»: узнать фигуру, букву или цифру, вырезанную из наждачной бумаги, бархата или другого материала.

• Игры с крупами и песком: пересыпание, поиск "клада" в манке или фасоли, рисование на песке.

4. Развитие обоняния и вкуса

Хотя развитию обоняния и вкуса уделяется меньше внимания, чем другим сенсорным системам, их значение для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) чрезвычайно велико и многогранно.

Вкус и обоняние — это древние, эмоционально-образные каналы восприятия. Они напрямую связаны с центрами памяти и эмоций в мозге (лимбической системой). Для ребенка с ТНР, чье вербальное общение ограничено, эти каналы становятся мощным инструментом для познания мира, формирования представлений о нем и запуска непроизвольной речевой активности.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию вкуса и обоняния не является второстепенной. Она вносит уникальный, незаменимый вклад в комплексную коррекцию ребенка с ТНР, помогая ему выстроить более полную

и эмоционально окрашенную картину мира и найти в себе голос для ее описания.

Для развития вкуса и обоняния обычно используют такие игры, как:

• «Угадай по запаху»: с закрытыми глазами дать понюхать апельсин, мяту, кофе, мыло и т.д. Спросить: "Что это? Какое?" (ароматное, свежее, горькое).

• «Вкусная коробочка»: предложить попробовать кусочки яблока, лимона, банана, огурца. Спросить: "Какой на вкус?" (сладкий, кислый, соленый, пресный).

Особенности проведения дидактических игр с детьми с ТНР

1. Эмоциональный контакт: создавайте доброжелательную, поддерживающую атмосферу. Нельзя ругать за ошибку.

2. Четкость инструкций: инструкция должна быть краткой, понятной, сопровождаться показом. Используйте простые фразы: "Дай красный кубик", "Положи сюда".

3. Постепенное усложнение: начинайте с самых простых заданий (например, сортировка по одному признаку – только по цвету) и только после успешного выполнения добавляйте сложность (сортировка и по цвету, и по форме).

4. Многократное повторение: дети с ТНР нуждаются в многократном повторении одних и тех же игр для закрепления навыка. Чтобы игра не наскучила, немного меняйте атрибуты (например, вместо медвежонка в "Волшебном мешочке" спрячьте машинку).

5. Активизация речи: любое действие должно сопровождаться речью. Взрослый комментирует: "Вот мы взяли круг... красный круг... катим его" и стимулирует ребенка к речи, задает вопросы: "Что это?", "Какой?", "Что ты делаешь?". Сначала принимайте любой ответ (жест, лепетное слово), а затем сами давайте правильный образец: "Да, это мяч. Большой мяч".

6. Индивидуальный подход: учитывайте интересы и возможности каждого ребенка. Кому-то нужно 5 минут для игры, а кто-то может заниматься дольше.

7. Связь с бытом: переносите навыки в жизнь, просите ребенка подать вам "большую ложку" или принести "синюю чашку".

Вывод: Систематическое использование дидактических игр в сенсорном развитии детей с ТНР не только обогащает их чувственный опыт, но и создает прочную базу для преодоления речевого дефекта, способствуя развитию высших психических функций и успешной социализации ребенка.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Земдиханова Гульсирень Фаридовна

Инструктор по физической культуре.
МАДОУ «Шыгырданский детский сад «Сандугач».
hanzarova77@bk.ru

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важных средств воспитания и обучения детей. В самых различных системах обучения игре отводится особое место. И определяется это тем, что игра очень созвучна природе ребенка. Ребенок от рождения и до наступления зрелости уделяет огромное внимание играм. Игра — это потребность растущего детского организма. Н. К. Крупская писала: «Для ребят дошкольного возраста игра имеет исключительное значение игра для них учеба, игра для них труд, игра для них — серьезная форма воспитания». В игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. Потребность в игре и желание играть у дошкольников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Игра будет являться средством воспитания и обучения, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. И если мы исходим из того, что ребенок-дошкольник развивается в игровой деятельности, то одним из важнейших средств экологического образования детей необходимо рассматривать игровые технологии.

Рассмотрим место и значение игровых технологий в системе экологического образования дошкольников.

В процессе игр формируются знания об окружающем мире, воспитываются познавательные интересы, любовь к природе, бережное и заботливое отношение к ней, а также эколого-целесообразное поведение в природе. Играя в игры с природоведческим материалом, дети знакомятся со свойствами и качествами, состояниями объектов природы, усваивают способы установления этих свойств. Игры способствуют развитию у детей наблюдательности и любознательности, пытливости, вызывают у них интерес к объектам природы. В играх развиваются интеллектуальные умения: планировать действия, распределять их по времени и между участниками игры, оценивать результаты и т. д. Игровые технологии как средство экологического воспитания рассматривали: Л. А. Каменева, А. К. Матвеева, Л. А. Маневцева, П. Г. Саморукова и др. По мнению данных педагогов-исследователей, игровые технологии — наиболее эффективное средство, способствующее более полному и успешному решению задач экологического воспитания детей дошкольного возраста .

Исследователь Т.А. Серебрякова, также указывает, что игровая деятельность способствует и развитию способностей ребенка видеть красоту и неповторимость природного окружения, учит любоваться этой красотой. Автор утверждает, что игровая деятельность оказывает влияние и на развитие у детей гуманных чувств по отношению к природе, а также познавательного к ней отношения.

Эффективность ознакомления детей с природой, по мнению С. Н. Николаевой, в большой степени зависит от их эмоционального отношения к педагогу, который обучает, дает задания, организует наблюдения и практическое взаимодействие с растениями и животными. Поэтому первый момент, который объединяет два аспекта — игру и ознакомление с природой, заключается в том, чтобы игра погружала детей в любимую деятельность и создавала благоприятный эмоциональный фон для восприятия «природного» содержания. Второй значимый момент связан с выработкой отношения детей к природе, который в рамках экологического образования является конечным результатом .

Два момента – необходимость получать знания о природе и овладевать способами их реализации в игре – смыкают игровую деятельность с экологическим образованием.

Эмоциональная и интеллектуальная стороны развития ребёнка в игре взаимообусловлены и естественно вытекают из реальной жизни. Игра – это разновидность интеллектуальной деятельности и уровень решения игровых задач зависит от реального опыта ребёнка. Используя ту или иную игру, педагог всегда должен учитывать специфику игрового действия, которое всегда направлено на достижение определённой цели с учётом игровых условий.

Согласно классификации С.Л. Новоселовой, все игры, в зависимости от того, по чьей инициативе они возникают (ребенка или взрослого), объединяются в три группы:

1) игры, возникающие по инициативе ребенка (или группы детей), - самостоятельные игры (театрализованные, игры-экспериментирование, режиссерские, сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые);

2) игры, возникающие по инициативе взрослого и старших детей, - организованные игры (дидактические, подвижные, досуговые);

3) игры, идущие от исторически сложившихся традиций народа, - народные игры .

Исходя из данной классификации игры экологического содержания можно отнести к нескольким группам:

Сюжетно-ролевые игры. Предполагают наличие природоведческого, природоохранного или экологического содержания и существование определенных правил. Игры помогают детям познакомиться с различными природными явлениями, процессами. При экологизации традиционных сюжетно-ролевых игр важно соблюдать принципы научности и доступности отбора содержания.

Игры с готовым содержанием и правилами. Из этой группы игр в ознакомлении детей с природой используют дидактические и подвижные игры. Все дидактические игры по характеру используемого материала делятся на предметные игры, настольно-печатные и словесные .

Использование дидактической игры как средства развития детей дошкольного возраста уходит своими корнями далеко в прошлое. Так, традиция

широкого использования дидактических игр в целях воспитания и обучения детей, сложившихся в народной педагогике, получила свое развитие в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов прошлого: Ф. Фребеля, М. Монтессори, Е. И. Тихеевой, А. И. Сорокина и др.

Большой интерес в рамках нашего исследования представляет взгляд Е.И. Тихеевой на использование системы игр в образовании и воспитании дошкольников.

Она рассматривала игру как одну из форм организации педагогического процесса в детском саду и вместе с тем как одно из важнейших средств воспитательного воздействия на ребёнка.

Ею была создана целая система дидактических игр, способствующих всестороннему развитию ребёнка. Играя в данные игры, ребёнок развивает речь, моторику, обучается счёту, знакомится с природным и предметным окружением.

Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей Е.И. Тихеева напрямую ставила в зависимость от того, насколько они созвучны интересам ребёнка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность.

Содержанием дидактических игр Е.И. Тихеевой стала окружающая жизнь со всем богатством мира природы, социальных связей, рукотворных предметов. Разработанные ею дидактические материалы, настольно-печатные игры и сегодня используются в дошкольных учреждениях .

Литература

1. Андриенко, Н.К. Игра в экологическом образовании дошкольников// Дошкольная педагогика - № 1, 2007.

2. .Волкова, Т.И. Игровые технологии// Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. научн. конф. (г. Казань, октябрь,2014 г.) – Казань:

3. Давидчук, А.Н. Познавательное развитие дошкольников в игре. Методическое пособие – М.: ТЦ Сфера, 2015 .

4. Доля, Г. Каждое обучение должно быть игровым, а каждая игра – обучающей// Современное дошкольное образование. Теория и практика. - № 1, 2015.

5. Захарова, Е.А. Роль игры в воспитании личности// Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. Науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015.

6. Юнусова, Д.С. Игровые технологии национальных и подвижных игр в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста // Молодой учёный. - № 6, 2015.

7. Янкина, Н.В. Применение дидактических игр при работе с дошкольниками / Н.В. Янкина, О.А. Иршева// Молодой учёный - № 20, 2015.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Васильева И. И; Зотова С.А.
Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Министерства образования Чувашской Республики
iv685420@gmail.ru
svetazotova123@gmail.com

Аннотация: в данной статье раскрыто формирование основных компонентов функциональной грамотности обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности, представлены методы, приемы для развития функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, внеурочная деятельность, читательская грамотность, математическая грамотность, естественно-научная грамотность

Функциональная грамотность — это умение ставить и изменять цели и задачи своей деятельности, планировать, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе, действовать в ситуации неопределенности.

Формирование функциональной грамотности у младших школьников с ОВЗ, происходит не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность направлена на достижение личностных и метапредметных результатов, результатов освоения основной образовательной программы, также способствует расширению образовательного пространства, создаёт дополнительные условия для развития учащихся. В ходе внеурочной деятельности обучающиеся не только должны узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения.

Формирование функциональной грамотности в начальной школе ведётся по четырем направлениям: читательская грамотность; математическая грамотность; естественнонаучная грамотность; финансовая грамотность.

Разработаны программы внеурочной деятельности по таким направлениям: общеинтеллектуальное – «Грамотеи», «Юный математик», общекультурное – «Любимая книга», естественно-научное - «Разведчики природы».

Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. Благодаря умению работать с информацией, читать прежде всего, знакомству с различными произведениями, накапливая опыт ориентирования в мире книг, читательская деятельность несёт радость преодоления трудностей и чувство успеха у детей.

Для развития читательской грамотности нужно начинать работать с простыми текстами, знакомясь с произведением, использовать комментированное чтение для понимания информации в тексте, научить читать «между строк» для понимания чувства, мысли героев, их мотивы, а также работать с интерпретацией.

Следующим этапом в анализе текста является прогнозирование - применить новые знания. Сделав паузу в чтении или закончив его, можно спросить у ребенка: «Как ты думаешь, что теперь будет делать герой?» Таким образом, легко перевести нетерпение, которое испытывает ребенок, желающий читать дальше и дальше, в обсуждение прочитанного. А при следующем прочтении «проверить» версии. Такой подход позволяет проговорить, продумать и «прожить» большее количество ситуаций. Чтобы узнать, понимает ли ребенок всё, что до него пытаются донести используется приём «Толстые и тонкие вопросы» (нестандартные вопросы). На занятиях используются современные технологии: сторителлинг, «Портфель читателя. Интерактивные страницы».

Математическая функциональная грамотность – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. Обучение математике на внеурочных занятиях «Юный математик» призвано сформировать у детей начальную математическую грамотность: знание начального курса арифметики, необходимые вычислительные навыки, умение проводить простейшие рассуждения в ходе решения текстовых задач, первичные навыки математической речи и письма. Для этого можно использовать различные ресурсы ИКТ. Это задания на платформе Учи.ру, онлайн-тренажёры, электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности Министерства просвещения Российской Федерации https://fg.resh.edu.ru/.

Естественно-научная грамотность – это способность учащихся использовать естественнонаучные знания для отбора в реальных жизненных ситуациях тех проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах, необходимых для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, а также для принятия соответствующих решений.

Эффективным способом формирования естественнонаучной грамотности во внеурочной деятельности является проектно-исследовательская деятельность, которая создаёт условия для развития личности ребёнка, его индивидуальности, творческих способностей, формирует потребность учиться на протяжении всей жизни. Создание проблемных ситуаций является

важнейшим методическим ресурсом для обучения школьников с ОВЗ решению жизненных задач с помощью полученных знаний.

Хорошим подспорьем является пособие для внеурочной деятельности в начальной школе «Функциональная грамотность. Тренажёр для школьников» из серии «Учение с увлечением», авторов М.В. Буряк, С.А. Шейкиной.

На примере квест-игры «Мой первый заработок» разнообразные виды деятельности помогают учащимся обобщить знания по финансовой грамотности. Ребята учатся зарабатывать деньги интеллектуальным трудом. Три команды совершили путешествие по 6-ти станциям. У каждой команды свой маршрутный лист с указанием пути, названия станций. На станциях учащиеся получали различные задания и выполняли. За правильное выполнение этих заданий каждая из команд получала деньги, настоящие монеты номиналом в 1, 2, 5 рублей. На заключительной станции команды встретились, подсчитали количество заработанных денег и потратили их, правильно используя свой доход.

С учётом психологических особенностей и потребностей детей с ОВЗ младшего школьного возраста целесообразны игровые формы занятий: дидактические и ролевые игры, воображаемые ситуации, творческие импровизации и инсценировки. К специфике внеурочной деятельности относится и большая возможность проявления индивидуальных интересов и способностей детей, которые свободны в определении своего вклада в общее дело, в реализации творческого подхода при решении поставленных задач.

Таким образом, занятия внеурочной деятельностью помогают решать задачи развития функциональной грамотности, эмоционального, творческого, литературного, интеллектуального развития учащегося, проблемы нравственно-этического воспитания.

Литература

1. Алексеева Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 66-2. - С. 10-15.

2. Козлова М.И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. - Петрозаводск, 2020. - с. 116-125.

3. Развитие функциональной грамотности обучающихся начальной школы: методическое пособие для педагогов / Под общей редакцией Л.Ю.Панариной, И.В.Сорокиной, О.А.Смагиной, Е.А.Зайцевой. - Самара: СИПКРО, 2019.

ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С ДИСПРАКСИЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Иванова Арина Петровна,
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №160» г. Чебоксары
79876764582@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы пальчиковой гимнастики, ее доказанная клиническая эффективность, а также современные подходы к интеграции данной методики в профессиональную практику логопедов.

Ключевые слова: диспраксия, пальчиковые игры, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольный возраст.

Одной из базовых задач в коррекционно-педагогической работе с детьми с особыми образовательными потребностями является организация оздоровительных мероприятий, которые будут повышать уровень интеллектуальной и физической работоспособности ребенка, а также укреплять их здоровье. Здоровьесберегающие технологии представляют собой интегрированную систему мер, включающую взаимодействие всех компонентов коррекционно-образовательной среды, направленные на сохранение и улучшение здоровья ребенка на всех этапах его обучения. Включение пальчиковой гимнастики в данную систему позволяет не только развивать речевые и моторные навыки, но и способствует общему укреплению организма ребенка, что особенно важно для детей с ОВЗ. Пальчиковая гимнастика представляет собой комплексную систему упражнений, направленную на стимуляцию мелкой моторики и развитие праксиса, что особенно актуально для детей с диспраксией. В контексте логопедической практики данная методика демонстрирует высокую эффективность в коррекции речевых нарушений, обусловленных дефицитом моторных навыков. Диспраксия, или расстройство координации движений, характеризуется нарушением способности к выполнению целенаправленных движений, несмотря на сохранный интеллект и отсутствие мышечной слабости. В логопедической практике пальчиковая гимнастика используется как инструмент для улучшения координации движений пальцев, что способствует развитию артикуляционного аппарата и, как следствие, улучшению речевой функции. Основой пальчиковой гимнастики служат фундаментальные исследования в области нейропсихологии и физиологии, подтверждающие тесную взаимосвязь между развитием мелкой моторики и когнитивных функций, включая речевые процессы. Современные исследования, посвященные нейропсихологии детского возраста, когнитивному развитию и формированию речевых навыков демонстрируют значимость активной

моторной деятельности рук. В частности, работы таких ученых, как М.М. Кольцова, Л.А. Новикова, Л.А. Кукуев, подтверждают наличие тесной связи между развитием мелкой моторики и речевыми функциями. Моторные зоны коры головного мозга, ответственные за тонкую координацию движений пальцев рук, имеют сложные функциональные связи с речевыми центрами, что обуславливает потенциал применения пальчиковой гимнастики в логопедии. Исследования М.М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Развитие тонких движений пальцев рук предшествует появлению артикуляции слогов. Ученые Л.В. Антакова-Фомина, Т.Ю. Гогберашвили, Е.Г. Гришина, С.Н. Котягина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова доказали, что с анатомической точки зрения около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко к речевой зоне. В коре головного мозга речевая область расположена рядом с двигательной, поэтому работа по формированию и совершенствованию мелкой моторики рассматривается как необходимая составная часть комплексной системы коррекционно-педагогического воздействия. Так, Г.Г. Галкина отмечает, что, если моторика развивается нормально, то нормально развивается и речь. В коррекционной педагогике Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, О.С. Бот предлагают логопедам проводить игры и упражнения для развития и совершенствования моторики пальцев руку детей с нарушениями речи на некоторых занятиях без речевого сопровождения. Современные тенденции в логопедии предполагают интеграцию пальчиковой гимнастики в комплексные реабилитационные программы, адаптированные к индивидуальным особенностям каждого пациента. Логопеды используют данный метод в сочетании с другими коррекционными техниками, такими как артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения и логопедические игры. Такой мультидисциплинарный подход позволяет достичь более устойчивых и эффективных результатов в коррекции речевых нарушений.

В нашем образовательном учреждении пальчиковые игры рассматриваются как неотъемлемый элемент комплексной системы развития детей дошкольного возраста. В структуру коррекционных логопедических занятий включены игровые упражнения, сопровождающиеся ритмическими текстами и музыкальными элементами, которые способствуют формированию у детей положительного эмоционального фона и интереса к занятиям. В процессе выполнения упражнений дети учатся последовательно выполнять определенные действия, что способствует развитию их оперативной памяти и способности к концентрации. Сопровождающие игры стишки и песенки выполняют не только развлекательную, но и образовательную функцию, способствуя формированию фонематического восприятия и развитию речевого слуха. Участие в пальчиковых играх позволяет детям реализовать свою естественную потребность в двигательной активности, а также способствует формированию навыков сотрудничества и взаимодействия с другими детьми.

Таким образом, пальчиковые игры не только развивают когнитивные функции, но и способствуют социальной адаптации детей.

Таким образом, использование пальчиковой гимнастики в коррекционно-образовательной работе с детьми с ОВЗ является важным элементом комплексной реабилитации. Данный метод способствует не только развитию речевых и моторных навыков, но и общему укреплению здоровья ребенка, что является необходимым условием для его социальной адаптации и успешной интеграции в общество. Внедрение здоровьесберегающих технологий, включающих пальчиковую гимнастику, позволяет повысить эффективность коррекционно-педагогической работы и улучшить качество жизни детей с ОВЗ.

Литература

1. Канунова О.В. Здоровьесберегающие технологии в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/35bo9w (дата обращения: 06.09.2023).

2. Мицан Е.Л., Скрипник Я.А. Использование здоровьесберегающих технологий в обучении, воспитании и коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 75-летию ООН. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 14-17.

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Иванова Анна Владимировна
педагог – психолог МБОУ «Гимназия №1»
г. Чебоксары

Аннотация: В статье рассматривается проблема влияния технологий искусственного интеллекта (ИИ) на психологическое здоровье детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена стремительным внедрением ИИ-инструментов в инклюзивную практику при отсутствии комплексных исследований их долгосрочных психологических эффектов. Автором проведен анализ ключевых направлений применения ИИ (адаптивные системы, коммуникационные помощники) и выявлена их амбивалентная роль. Систематизированы основные психологические риски (цифровая зависимость, деформация социального восприятия, угрозы конфиденциальности) и потенциальные возможности (компенсация нарушений,

создание ситуации успеха, развитие эмоционального интеллекта). На основе проведенного анализа разработаны практические рекомендации для педагогов-психологов по психолого-педагогической экспертизе, внедрению принципов «цифровой гигиены» и обеспечению баланса между цифровым и реальным социальным опытом ребенка. Результаты работы имеют практическую значимость для формирования этических и методических стандартов использования ИИ в работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дети с ОВЗ, психологическое здоровье, инклюзивное образование, цифровая педагогика, адаптивные технологии, психологические риски, этика ИИ, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется глубинным проникновением цифровых технологий во все сферы жизни, в том числе в образование. Особую значимость этот процесс приобретает в контексте обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых технологии зачастую являются не просто инструментом, но и средством компенсации нарушений, «обходным путем» к знаниям и социализации [1, с. 6; 4 с. 7]. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) открывают принципиально новые возможности для персонализации образовательного маршрута, создания адаптивной среды и развития ключевых компетенций. Однако параллельно с формированием нового технологического уклада возникает комплекс острых вопросов, связанных с его влиянием на хрупкую сферу психологического здоровья особого ребенка. Психологическое здоровье, понимаемое как состояние душевного благополучия, характеризующееся способностью к адекватному реагированию на внешние вызовы, успешной адаптацией и гармоничным развитием [2, с. 37], у детей с ОВЗ находится в прямой зависимости от качества и безопасности окружающей их среды, которая сегодня все чаще становится цифровой.

Актуальность темы определяется противоречием между внедрением ИИ-решений в образовательный процесс детей с ОВЗ и недостаточной изученностью их влияния на эмоционально-волевую, коммуникативную и личностную сферы. Существует риск, что подход к технологиям, фокусирующийся на дидактических результатах, оставляет в тени психолого-гигиенические и этические аспекты их применения. В связи с этим необходимо системное исследование, позволяющее дифференцировать потенциальные угрозы и ресурсы ИИ для психического благополучия данной категории детей.

Целью данного исследования является комплексный анализ воздействия технологий ИИ на психологическое здоровье детей с ОВЗ и разработка на этой основе практических рекомендаций для психолого-педагогического сопровождения.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Выделить и охарактеризовать ключевые направления внедрения ИИ в образование и реабилитацию детей с ОВЗ.

2. Провести системный анализ психологических рисков и определить позитивные возможности ИИ для укрепления психологического здоровья детей с ОВЗ.

3. Разработать рекомендации для педагогов-психологов образовательных организаций по эффективной интеграции ИИ в инклюзивную практику.

Объект исследования: психологическое здоровье детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровизации образования.

Предмет исследования: влияние технологий искусственного интеллекта на психологическое здоровье детей с ОВЗ.

Методы исследования: теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный метод; систематизация данных; моделирование; обобщение практического опыта.

Научная новизна и ценность полученных результатов заключаются в комплексном, сбалансированном рассмотрении ИИ сквозь призму психологического здоровья уязвимой категории обучающихся. Практическая значимость заключается в формировании конкретных алгоритмов действий для специалистов, позволяющих превратить технологический вызов в образовательную и развивающую возможность.

Степень изученности проблемы. Вопросы применения цифровых технологий в специальном и инклюзивном образовании активно исследуются (О.И. Кукушкина, Е.Л. Инденбаум, С.В. Алёхина). Однако большинство работ сосредоточены на дидактическом и коррекционно-развивающем потенциале [3, с. 18]. Психологические аспекты, вопросы формирования цифровой среды ребенка с ОВЗ остаются недостаточно изученными, что подтверждает необходимость настоящего исследования.

Личный вклад автора состоит в построении целостной модели; в формулировке конкретных, апробированных в практике педагога-психолога рекомендаций по психологическому сопровождению процесса внедрения ИИ.

1. Применение ИИ в образовании детей с ОВЗ: ключевые векторы

Интеграция технологий ИИ в работу с детьми с ОВЗ реализуется по нескольким стратегическим направлениям, каждое из которых по-разному взаимодействует с психологической сферой ребенка.

Адаптивные обучающие платформы и интеллектуальные тьюторы. Данные системы на основе алгоритмов машинного обучения создают индивидуальную образовательную траекторию, динамически подстраивая содержание, сложность и темп предъявления материала под текущие возможности ученика [5, с. 112]. Для ребенка с задержкой психического развития это означает снижение фрустрации от неудачи.

Технологии поддержки и альтернативной коммуникации. ИИ-алгоритмы, используемые в приложениях для прогнозирования слов и фраз, распознавания жестов или нечеткой речи, кардинально увеличивают скорость и

эффективность коммуникации для невербальных детей или детей с тяжелыми нарушениями речи, способствуя снижению поведенческих проблем, вызванных невозможностью быть понятым.

Инструменты для анализа поведения и эмоционального состояния. Системы вычислений позволяют отслеживать микроэкспрессии лица, позу, паттерны движений и речь ребенка, выявляя ранние признаки усталости, стресса, тревоги или агрессии [6, с. 78]. Это дает педагогу и психологу возможность для своевременного превентивного вмешательства.

Системы диагностики и мониторинга развития. Алгоритмы ИИ способны анализировать продукты деятельности ребенка (рисунки, письменные тексты, образцы речи) для выявления маркеров возможных нарушений или отслеживания динамики развития, что может способствовать более раннему началу коррекционной работы.

2. Психологические вызовы и риски: этико-гигиеническая перспектива

Бессистемное или нерефлексивное применение даже самых прогрессивных технологий может порождать серьезные угрозы психологическому благополучию ребенка с ОВЗ.

Риск формирования «цифровой зависимости» и обеднения реального социального опыта. Комфортная, предсказуемая и всецело контролируемая ИИ-среда может стать для ребенка с трудностями в общении или высокой тревожностью предпочтительной альтернативой сложному и неструктурированному миру человеческих отношений.

Угроза приватности, конфиденциальности и цифровой автономии. Интенсивный сбор персональных данных (учебных, поведенческих, эмоциональных, биометрических) создает детализированный «цифровой след» ребенка. Вопросы о том, кто владеет этими данными, как они используются, защищены и могут ли быть использованы для стигматизации или дискриминации в будущем, являются критически важными для психологической безопасности.

Усиление образовательного и социального неравенства. Технологический разрыв может привести к ситуации, когда доступ к передовым, дорогостоящим ИИ-решениям получают лишь отдельные категории детей, что усугубляет неравенство внутри самой группы детей с ОВЗ.

3. Возможности ИИ как ресурса поддержки психологического здоровья

При этически выверенном и психологически грамотном применении ИИ становится мощным катализатором позитивных изменений.

Компенсация нарушений и обеспечение доступности. ИИ предоставляет уникальные «обходные пути»: для слабослышащих – сверхточную субтитрацию и выделение речи из шума; для незрячих – детальное аудиоописание визуального контента и навигацию в пространстве. Это снижает фрустрацию, повышает самостоятельность и формирует чувство контроля над средой, что является основой психологического благополучия.

Создание устойчивой ситуации успеха и снижение тревожности. Адаптивные системы позволяют каждому ребенку работать в зоне своего ближайшего развития, минимизируя публичные неудачи. Для ребенка с повышенной школьной тревожностью или низкой самооценкой это может стать поворотным моментом в формировании учебной мотивации.

Развитие эмоционального и социального интеллекта. Специализированные приложения с элементами ИИ могут выступать в роли «тренажеров» для распознавания эмоций (по мимике, интонации), отработки социальных сценариев в безопасной виртуальной среде, что особенно актуально для особых детей.

Ранняя диагностика психоэмоционального неблагополучия. Алгоритмы, могут помочь в выявлении скрытых признаков депрессии, тревожных расстройств, обеспечивая тем самым возможность для раннего вмешательства психолога.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать, что влияние искусственного интеллекта на психологическое здоровье детей с ОВЗ носит двойственный характер. ИИ не является нейтральным инструментом; его эффект конструируется целым комплексом факторов: гуманитарным замыслом разработчиков, профессиональной компетентностью и этической позицией педагогов и психологов.

Основные выводы:

1. Технологии ИИ обладают значительным потенциалом для укрепления психологического здоровья детей с ОВЗ через персонализацию, компенсацию нарушений, снижение тревожности и развитие ключевых социально-эмоциональных компетенций.

2. Параллельно с этим возникают существенные психологические риски, связанные с угрозой цифровой зависимости.

3. Критическим фактором выступает не технология сама по себе, а психолого-педагогическая экспертиза ее применения.

Исследование показало необходимость конкретных практических рекомендаций для педагогов-психологов образовательных организаций:

1. Инициировать рабочие группы по психолого-педагогической экспертизе внедряемых ИИ-решений, оценивая их не только с точки зрения эффективности, но и психологической безопасности, соответствия возрастным и нозологическим особенностям детей.

2. Разрабатывать и внедрять индивидуальные «цифровые» протоколы для каждого ребенка с ОВЗ, четко регламентирующие цели, время и контекст использования ИИ-инструментов, исключая их тотальное замещение живого общения.

3. Систематически проводить просветительскую работу с педагогами и родителями, формируя критическое понимание возможностей и ограничений ИИ, обсуждая вопросы цифрового этикета.

4. Регулярно мониторить психоэмоциональное состояние детей, активно использующих ИИ-технологии, обращая особое внимание на динамику социальной активности, уровня тревожности, мотивации и качества межличностных контактов в реальной жизни.

5. Активно использовать ИИ как инструмент собственной профессиональной деятельности (например, для первичного анализа данных, освобождающего время для углубленной индивидуальной работы), не допуская при этом делегирования алгоритмам смыслообразующих, оценочных функций.

Перспективы дальнейших исследований видятся в организации исследований для изучения отдаленных последствий взаимодействия с ИИ на личностное становление детей с различными особенностями; в разработке диагностических методик для оценки психологического климата в «умной» образовательной среде; а также в формировании цифровой идентичности ребенка с ОВЗ в эпоху искусственного интеллекта.

Литература

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, №1. – С. 5 – 12.

2. Дубровина И.В. Психологическое здоровье школьников: теория и практика. – М.: Просвещение, 2017. – 208 с.

3. Инденбаум Е.Л. Психологическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения: проблемы и решения // Коррекционная педагогика. – 2021. – № 3 (85). – С. 15 – 23.

4. Кукушкина О.И. Цифровые инструменты в руках дефектолога: от теории к практике // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 1. – С. 4 – 11.

5. Робинсон К., Ароника Л. Образование будущего: Школа, университет и искусственный интеллект. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 304 с.

6. Шишковская Ю.В. Этика искусственного интеллекта в образовании: новые вызовы для педагогики // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 45 – 53.

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Е.Н. Иванова
М.О. Григорьева
МБДОУ «Детский сад №146», город Чебоксары
yekaterina-ivanova1988@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию межличностных отношений у дошкольников с ОВЗ. Отмечается, что взаимодействие со сверстниками для таких детей становится не просто источником радости и дружбы, но и важным реабилитационным ресурсом,

который способен помочь им преодолеть барьеры и развить необходимые коммуникативные навыки.

Ключевые слова: межличностные отношения, дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование.

Формирование межличностных отношений у детей – это важнейший процесс, который закладывает основу для их будущей социальной интеграции, эмоционального благополучия и личностного роста. Особенно значим этот процесс для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку они сталкиваются с уникальными вызовами в своем развитии. Взаимодействие со сверстниками для таких детей становится не просто источником радости и дружбы, но и важным реабилитационным ресурсом, который способен помочь им преодолеть барьеры и развить необходимые коммуникативные навыки.

Феофанов В.Н. [2], Константинова Н.П. [2], Королева Ю.А. [2] отмечают, что дети с ОВЗ могут иметь различные виды нарушений, которые влияют на их способность устанавливать и поддерживать межличностные отношения. Это могут быть речевые нарушения, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, а также нарушения слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата. Каждое из этих нарушений накладывает свой отпечаток на то, как ребенок взаимодействует с окружающим миром и другими детьми. Например, дети с речевыми нарушениями могут сталкиваться с трудностями в выражении своих мыслей и желаний. Это может приводить к фрустрации и недопониманию, как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых. Ребенок может не проявлять инициативу в общении, предпочитая одиночные игры, что в свою очередь может усугублять его социальную изоляцию.

Кроме того, трудности в понимании социальных сигналов могут мешать ребенку «читать» эмоции других детей, что делает взаимодействие с ними еще более сложным. Эмоционально-волевые нарушения, такие как повышенная тревожность или импульсивность, также могут мешать установлению стабильных контактов. Дети могут испытывать затруднения в принятии игровых ролей, следовании сюжету игры или переносе игровых действий. Все эти факторы могут привести к тому, что без целенаправленной поддержки дошкольник с ОВЗ оказывается на периферии детского коллектива, что, в свою очередь, усугубляет его первичные нарушения и ведет к вторичным – социальной депривации и низкой самооценке.

В этой ситуации ключевую роль в преодолении барьеров, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ, играют взрослые – родители, воспитатели, дефектологи и психологи. Их задача заключается в создании инклюзивной среды, где каждый ребенок, независимо от своих возможностей, чувствует себя принятым и ценным. Это требует от взрослых не только профессиональных

знаний, но и чуткости, терпения и готовности работать с детьми, имеющими различные потребности.

Одним из основных направлений работы по развитию межличностных отношений у детей с ОВЗ является организация инклюзивного пространства. Среда в группе должна быть как физически, так и психологически доступной для всех детей. Это означает, что необходимо создать ситуации, способствующие взаимодействию и совместной деятельности, где каждый ребенок сможет проявить свои способности и интересы. Важно, чтобы дети с ОВЗ имели возможность участвовать в играх и других мероприятиях наравне со своими сверстниками, что поможет им развивать коммуникативные навыки и уверенность в себе.

Кроме того, необходимо внедрять специальные методики и подходы, которые помогут детям с ОВЗ преодолевать свои трудности. Это может включать в себя использование игр, направленных на развитие социальных навыков, а также применение различных техник, способствующих улучшению эмоционального состояния и снижению тревожности. Например, можно использовать ролевые игры, которые помогут детям научиться понимать эмоции других, а также развивать свои собственные навыки общения.

Важным аспектом работы с детьми с ОВЗ является также вовлечение их родителей в процесс. Родители играют ключевую роль в социализации своих детей, и их поддержка может быть решающей в преодолении барьеров. Важно, чтобы родители понимали особенности развития своих детей и могли активно участвовать в создании инклюзивной среды как в образовательных учреждениях, так и дома. Это может включать в себя совместные занятия, участие в мероприятиях и общение с другими родителями.

Работа по формированию межличностных отношений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья – это глубоко гуманная и крайне необходимая задача, однако на пути её реализации специалисты и воспитатели сталкиваются с комплексом серьёзных трудностей. Эти препятствия носят многоуровневый характер, затрагивая как особенности самого ребёнка, так и внешние социальные и организационные условия.

И.М. Васикова [1] пишет, что первая и основная группа трудностей исходит от самих детей и обусловлена спецификой их нарушений. У многих детей с ОВЗ банально снижена или искажена сама потребность в общении. Для них мир собственных переживаний или стереотипных действий может быть гораздо привлекательнее и безопаснее, чем непредсказуемый мир взаимодействия со сверстником. Ребёнок может не стремиться к контакту, не отвечать на инициативу других детей, что делает попытки наладить отношения односторонними и малоэффективными.

Крайне серьёзным барьером является несформированность коммуникативных средств. Если у ребёнка грубо нарушена речь, он не может выразить своё «хочу» или «не хочу», присоединиться к игре, поделиться впечатлениями. Это порождает фрустрацию, которая часто выливается в

агрессию или самоагрессию, ещё больше отталкивая потенциальных партнёров по общению. Аналогичные проблемы возникают у детей с нарушениями слуха или зрения, для которых каналы получения и передачи информации ограничены.

Ещё одно ключевое препятствие – трудности в понимании и соблюдении социальных правил. Дошкольнику с расстройством аутистического спектра или с задержкой психического развития может быть невероятно сложно «прочитать» невербальные сигналы: мимику, интонацию, жесты. Он может не понимать, что другому ребёнку больно, что он обижен, или что правила игры нельзя менять в одностороннем порядке. Это приводит к постоянным конфликтам и восприятию такого ребёнка как «неудобного» и «странного».

Вторая группа трудностей связана с окружающей социальной средой, прежде всего – с нормотипичными сверстниками и их родителями. Дети, не имеющие опыта взаимодействия с особыми сверстниками, часто попросту не знают, как себя вести. Они могут испытывать страх, недоумение или даже отторжение по отношению к ребёнку, который ведёт себя иначе. Без грамотного объяснения со стороны взрослых детский коллектив может стихийно начать игнорировать или, что ещё хуже, травить того, кто не вписывается в их понимание нормы.

Не менее острой проблемой является непонимание и сопротивление со стороны родителей других детей. К сожалению, нередки ситуации, когда родители высказываются против инклюзии в группе, опасаясь, что это «затормозит» развитие их собственного ребёнка, что воспитатель будет вынужден уделять «особому» ребёнку всё внимание в ущерб остальным. Подобные настроения создают токсичную атмосферу и значительно осложняют работу педагога.

Третья, организационно-методическая группа трудностей, ложится на плечи специалистов. Зачастую педагоги оказываются не готовы к работе в условиях инклюзии. У них может не хватать специальных знаний о специфике того или иного нарушения, методик адаптации игр и занятий, навыков работы в команде с дефектологами и психологами. Это порождает профессиональную неуверенность и выгорание. Эффективная работа требует комплексного сопровождения, идеальной модели, когда с группой работает не просто воспитатель, а команда в составе логопеда, дефектолога, психолога и тьютора. Однако на практике такая модель – скорее редкость, чем правило. Чаще всего воспитатель остаётся один на один с разнородной группой детей, не имея ни достаточных временных, ни кадровых ресурсов.

Наконец, существует отсутствие единой образовательной траектории и преемственности. То, что было с таким трудом сформировано в детском саду, может легко разрушиться при переходе в школу, если там не будет продолжена системная работа по социальной интеграции.

Таким образом, формирование межличностных отношений у детей с ограниченными возможностями здоровья – это сложный, но крайне важный

процесс, требующий внимания и поддержки со стороны взрослых. Создание инклюзивной среды, использование специальных методик и вовлечение родителей могут значительно повысить шансы детей на успешную социализацию и эмоциональное благополучие. В конечном итоге, это приведет к тому, что дети с ОВЗ смогут не только преодолеть свои трудности, но и стать полноценными членами общества, способными строить дружеские отношения и взаимодействовать с окружающими.

Литература

1. Васикова И.М. Развитие межличностных отношений у дошкольников с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QRNR2

2. Феофанов В.Н., Константинова Н.П., Королева Ю.А. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. № 5.

ОТ ИГРЫ К ЧЕТКОЙ РЕЧИ: АВТОРСКИЕ ИГРУШКИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

И.Г. Иванова, С.А. Романова
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
Iraida_62@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию эффективности использования авторских игрушек в процессе коррекции речевых нарушений у детей на логопедических занятиях. Авторы статьи акцентируют внимание на том, что традиционные методики, несмотря на свою значимость, зачастую нуждаются в дополнении инновационными подходами, способными повысить мотивацию ребенка и сделать процесс обучения более увлекательным и результативным. В статье приводятся примеры авторских игрушек и описываются конкретные методики их применения на логопедических занятиях для коррекции различных речевых нарушений, таких как дислалия, дизартрия, заикание, нарушения лексико-грамматического строя речи.

Ключевые слова: авторские игрушки, речевые нарушения.

Игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Именно через игру ребенок познает окружающий мир, происходит его обучение, развитие. Поэтому, занятия должны быть не скучными, а интересными, захватывающими. Многократное повторение одного и того же материала утомляет не только ребенка, но и взрослого. Только от повторений никуда не деться, так как необходимо научить ребенка слышать, узнавать звук, а затем и правильно его произносить. Задача логопеда – заинтересовать ребенка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в процессе коррекции речи.

В какой же форме можно преподнести ребенку речевой материал, заинтересовать его? Конечно же, в игровой. Логопедические игры, в силу своей широкой применимости и приспособляемости к уникальным потребностям каждого ребенка, являются бесценным материалом в коррекционной работе логопеда. Они способствуют не только устранению определенных дефектов речи, но и формированию положительного отношения к занятиям. Активное применение игровых технологий на логопедических занятиях позволяет организовать коррекционную работу в соответствии с требованиями ФГОС.

Одно из главных составляющих логопедического занятия – это применение игрового сюжета. Предлагаем вашему вниманию идею превращения игрушек из шерсти и вязанных игрушек в развивающее пособие для логопеда.

Пособие «Логоваляшки» — это игрушки, сделанные из цветной шерсти по технологии сухого валяния.

Игрушки можно использовать для автоматизации звуков. Например, как рычит собака – [р-р-р]. Можно учить игрушку говорить. В этом случае взрослый и ребёнок проговаривают речевой материал для игрушки. Для автоматизации звуков можно использовать дорожки и лабиринты. Ребёнку предлагается произносить заданный звук до тех пор, пока игрушка «бежит» по дорожке. Можно выложить дорожку цветами и закреплять звук в чистоговорках: «Са-са-са под сосной сидит лиса. Сы-сы-сы лисёнок у лисы».

С помощью игрушек из шерсти расширяем, обогащаем и активизируем словарный запас детей по темам дикие и домашние животные. Также можно организовать дидактические игры «Назови животное», «Чей детёныш?», «Назови маму», «Четвертый лишний» и т. д.

Забавные игрушки помогут формировать, совершенствовать у дошкольников грамматический строй речи. Такие игры как «Назови ласково», «Кого не стало?» учат детей словообразованию и словоизменению. В игре «Где малыш?» формируем умение использования в речи предлогов за, в, на, между, перед, около.

Яркие игрушки из шерсти отлично подходят для сюжетно-ролевых игр. Обыгрывая сюжеты сказок или самые обычные, бытовые ситуации, малыши проявляют свою фантазию. Принимая участие в театрализованных постановках, дети приобретают опыт общения друг с другом, тем самым у них развивается связная речь.

Логопедическое пособие «Украсим ёлочку», выполненное в формате игры, способствует повышению эффективности логопедической работы за счет использования наглядных материалов. Оно призвано стимулировать интерес детей к занятиям и формировать положительную мотивацию у тех, кто испытывает трудности со звукопроизношением. Задачи:

- Автоматизация поставленных звуков:
- Расширение и обогащение словарного запаса.
- Развитие и совершенствование грамматической структуры речи.

- Отработка пространственных предлогов.
- Развитие мелкой моторики рук.

Пособие «Украсим елочку» представляет собой объемную, безопасную и увлекательную игрушку. Елочка связана из шерстяных ниток и украшается яркими деревянными предметами, прикрепленными к прищепкам. Детям предлагаются игровые задания: «Укрась елочку «игрушками» со звуком [с], [р], [ж], [л], [з]; «Где находиться «игрушка»?» (ребенок называет пространственное расположение «игрушки», используя предлоги на, в, с, между и т.д.); «Назови ласково», «Сосчитай-ка» (согласование числительных с существительными).

Таким образом игрушки, сделанные своими руками, оказывают большое влияние на эмоциональное отношение к ней. Мягкие, пушистые материалы вызывают положительное эмоциональное состояние, стимулируют ребенка к игре, вызывают радость и доброжелательность. Использование игрушек в коррекционной деятельности даёт дополнительный стимул и незаметно для детей расширяет их словарь, активизирует его, позволяет добиться ощутимых успехов и делает обучение максимально продуктивным и приятным для ребенка.

Литература

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. М.: Феникс., 2011
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве / В.П.Аресентьева. – М.: Форум, 2009.
3. Быкова Н.М. Игры и упражнения для развития речи / Н.М. Быкова. – СПб: Детство-Прогресс, 2003.
4. Кондратьева С.Ю. Вся жизнь – игра. / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика, 2009.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Л.Н. Иванова
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, г.Чебоксары
luizanikolaevna.2011@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрываются основные прикладные аспекты изучения математики при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В частности, указываются области применения полученных знаний, умений и навыков решения таких задач. В связи с этим выделяются особенности обучения математике детей с различными возможностями. Также описываются некоторые методы и приемы, которые можно применить на уроках при работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра. Умение решать задачи прикладной направленности необходимы детям с РАС

для ориентировки в реальной действительности и дальнейшего применения полученных знаний и навыков в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: прикладные аспекты математики, практические задачи, индивидуальные особенности, доступный уровень, дети с ОВЗ.

Прикладные аспекты изучения математики включают применение полученных знаний для решения задач из реальной жизни и профессиональной деятельности, а также повышение качества образования за счет связи теории с практикой. Это достигается через решение практических задач из различных областей, таких как физика, экономика, техника и быт, что делает изучение предмета более осмысленным и мотивирующим.

Выделим ключевые прикладные аспекты изучения математики.

- **Решение практических задач.** Применение математических знаний для решения реальных проблем. Например, вычисление стоимости покупки, расчет площади участка или планирование бюджета.
- **Связь с профессиональной деятельностью.** Изучение математических концепций, которые используются в будущей профессии. Например, инженера, экономиста, программиста.
- **Развитие навыков.** Прикладные задачи помогают развить логическое мышление, аналитические способности и умение переводить практические проблемы в математическую форму.
- **Ориентация на практическую значимость.** В отличие от чисто теоретических задач, прикладные задачи имеют практическую ценность и требуют применения реальных, а не вымышленных данных.

Рассмотрим примеры применения прикладных задач в учебном процессе.

- **Текстовые задачи:** задачи, описывающие реальные ситуации, например, задачи на расчет прибыли, скорости, времени, расстояния.
- **Построение моделей:** создание математических моделей реальных объектов и процессов, например, модели роста населения, движения транспорта или экономики.
- **Составление таблиц и графиков:** использование математики для анализа данных и представления их в наглядном виде, например, при анализе финансовых показателей или статистических данных.
- **Использование реальных данных:** применение реальных чисел и величин вместо абстрактных, что делает процесс обучения более близким к реальной жизни.
- **Формирование навыков:** развитие логического мышления, навыков анализа и решения проблем, которые пригодятся в любой сфере деятельности.

Прикладные задачи по математике имеют большую практическую значимость в повседневной жизни и быту.

- **Расчёт и планирование:** использование математических навыков для управления личными финансами, расчета скидок, планирования бюджета, составления планов путешествий.

- **Анализ данных:** понимание статистических показателей, графиков и диаграмм, которые встречаются в новостях, отчётах, статистических данных.
- **Понимание окружающего мира:** объяснение физических явлений, использование физических и химических формул, понимание принципов работы различных устройств.

Умение решать прикладные задачи обучающиеся могут применить в будущей профессиональной деятельности. Рассмотрим некоторые области применения.

- **Наука и инженерия:** расчеты, моделирование, анализ данных в физике, химии, биологии, инженерии и других науках.
- **Экономика и финансы:** анализ рыночных тенденций, прогнозирование, управление рисками, разработка финансовых моделей.
- **IT и программирование:** разработка алгоритмов, создание программного обеспечения, машинное обучение и искусственный интеллект.
- **Дизайн и архитектура:** расчеты размеров, создание чертежей и моделей, работа с масштабами.

Практика работы в школе для детей с ОВЗ указывает, что решение прикладных задач по математике включает индивидуальный подход, адаптацию методов и приемов обучения (например, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый), а также активное использование наглядности и дифференциацию. Важно учитывать особенности каждого ребенка, развивать предметные компетенции (умение структурировать, моделировать, анализировать) и следить за прочными навыками через контроль и самоконтроль.

Индивидуальный и дифференцированный подход.

- **Учет особенностей:** необходимо подбирать методы и темп обучения, учитывая индивидуальные особенности развития ребенка.
- **Уровневая дифференциация:** предоставление возможности получать математическую подготовку разного уровня в зависимости от индивидуальных особенностей.
- **Адаптация учебного материала:** подбор заданий, доступных для ребенка и способствующих развитию.

Адаптация методов и приемов обучения.

- **Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы** помогают усваивать базовые понятия через наглядные примеры и многократное повторение.
- **Частично-поисковый (эвристический) метод** развивает умение самостоятельно искать пути решения, но при поддержке педагога.
- **Коммуникативные методы** включают взаимодействие в группе, что важно для развития социальных навыков.
- **Кейс-метод:** разбор реальных или смоделированных ситуаций для применения математических знаний на практике.

Наглядность и практическая направленность.

• **Использование наглядности:** принцип наглядности является ключевым, поэтому важно использовать дидактические материалы, игры, моделирование.

• **Формирование предметных компетенций:** работа должна быть направлена на развитие умений структурировать данные, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать ее и интерпретировать результаты.

• **Практическое применение:** важно показывать связь математики с реальной жизнью, чтобы учебный процесс был более осмысленным и мотивирующим.

Контроль и обратная связь.

• **Система контроля:** необходимы методы контроля и самоконтроля для отслеживания результатов обучения.

• **Мониторинг прогресса:** отслеживание результатов развития и обучения для своевременной коррекции программы.

Формирование мыслительных умений ребенка, развитие его ума - одна из важнейших задач в процессе обучения. Выработать данный навык и закрепить его является нелегкой задачей у детей с расстройством аутистического спектра. На решение данной проблемы должны быть использованы различные педагогические подходы. Создать единую систему действий, которая подходила бы каждому ребенку невозможно, поэтому необходимо учитывать индивидуальные особенности и интересы обучающихся, чтобы математические понятия приобрели для них значение.

Формирование математических представлений у детей с РАС является важной задачей для нормальной повседневной жизни ребенка. Математические знания необходимы как на бытовом уровне, так и на академическом. Умения и навыки, которые приобретает ребенок через решения задач повседневной практики, необходимы для ориентировки в окружающей действительности. Овладеть элементарными математическими представлениями дети с РАС самостоятельно не могут. Данную проблему можно решить, учитывая индивидуальные особенности, мотивационные стимулы ребенка, используя различные педагогические подходы.

Первой трудностью, с которой сталкивается педагог, при обучении детей с РАС – это отсутствие или слабое понимание обращенной речи. Именно поэтому, начинать обучение нужно с визуального математического представления. При решении математических задач можно использовать краткую запись или схему, которую также будет сопровождать визуальное подкрепление.

Вторым условием успешного обучения детей с РАС математическим представлениям - минимизация требований. Необходимо сконцентрироваться на главной задаче. Дополнительные требования в этот момент необходимо снизить. Например, снизить требование к записи задачи в тетради, но сконцентрироваться на ее правильном решении.

Третьим условием является нахождения индивидуального подхода к каждому ребенка с РАС. Необходимо учитывать темп работы, особенности нежелательного поведения, а также темп развития. Если у ребенка замедленный темп работы, то необходимо дать ему меньшее количество заданий, с сохранением уровня сложности. Варианты заданий могут касаться различных его сторон как объема и содержания, так и уровня сложностей.

Таким образом, решение практических задач из повседневной жизни на уроках математики повышает качество образования, дает возможность детям с ОВЗ лучше ориентироваться в окружающей действительности и применять полученные умения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Батрак Ф.Н. Формирование представлений и понятий о признаках величины предметов у детей с ОВЗ / Ф.Н. Батрак // Молодой ученый. – 2017. - №24. – С.347-350.

2. Вердиева Тунзаля Муслим Кызы. Особенности адаптации аутичных детей к школьной жизни и учебной деятельности// Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. - №4. – С 46-49.

3. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.: РООИ «Перспектива», 2009. – 127 с.

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАССАЖНЫХ ЛАДОШЕК НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Иванова М. Н.
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №167 «Колокольчик» города Чебоксары
marina_ivanova_20may@mail.ru

Аннотация. По данным статистики, в последнее время количество детей, имеющих речевые нарушения, значительно увеличивается. Для логопедов стал актуален поиск новых способов более эффективного коррекционного воздействия наряду с традиционными методиками. Качественные результаты при работе над звукопроизношением приносит использование массажных ладошек и следочков, которые при целенаправленном воздействии способствуют нормализации произносительной стороны речи и эмоционального состояния детей, имеющих нарушения речи.

Ключевые слова: дети с речевыми нарушениями, самомассаж, массажные следочки и ладошки, автоматизация звуков.

В настоящее время детей с нарушениями звукопроизношения стало значительно больше. В коррекции нужно четко соблюдать этапы работы: подготовительный, постановка звука, автоматизация, дифференциация. Специалисты постоянно ищут новые методы для более эффективной работы с детьми. Связь речи и общей, мелкой моторики известна давно. Для правильного формирования речи у ребенка должны быть сформированы и мелкая моторика, и общая моторика. Использование игр и упражнений для развития моторики приносит неоценимый вклад в речевое развитие детей.

Мелкая моторика - это согласованные движения пальцев рук, умение ребенка «пользоваться» этими движениями. Головной мозг (его высшие корковые функции), руки (кончики пальцев) и артикуляционный аппарат (движения губ, нижней челюсти и языка при речи) связаны между собой теснейшим образом. Ребенок со скованными движениями неумелых пальцев отстает в психомоторном развитии, у него возникают проблемы с речью. [1]

О влиянии тактильного воздействия на развитие человеческого мозга известно давно. Специалисты утверждают, что игры с использованием различных сенсорных материалов приводят в гармонию тело и разум развивают психику и речь. Для развития мелкой и общей моторики эффективно используются разнообразные двигательные игры и упражнения с нетрадиционным использованием различных предметов.

Кисть насыщена акупунктурными зонами. Воздействие на определённые зоны стимулируют функционирование различных органов нашего организма. Кроме того, проведение упражнений на развитие мелкой и общей мотрики улучшает координацию произвольных движений, восстанавливает ослабленные мышцы, снимает излишнее напряжение. Дети получают радость и хорошее настроение. [2]

Если у ребенка есть проблемы с речью и моторикой, то желательно:

- комбинировать упражнения с играми и проговариванием для одновременного развития и пальчиков рук и речи;
- заниматься регулярно и систематично, выбрав одно и то же время, не пропуская занятий;
- заинтересовать ребенка, сделав занятие увлекательной игрой, поощрять его в процессе;
- по возможности использовать все пальчики, добиваться энергичных действий;
- начинать с легких заданий, заменяя их более сложными (например, вначале заняться «главной» рукой, затем другой, а в конце – работать обеими одновременно);
- не затягивать длительность занятия, контролировать усталость ребенка;
- начинать с медленного выполнения упражнений, акцентируя внимание на технике, затем повышать скорость выполнения.

Обычно занятия начинаются с разминки - разминания ладоней и фаланг, сжимания пальцев в кулак, чередующееся с полным разгибанием пальцев.

После этого нужно немного расслабить кисти и пальцы. Затем идут статические упражнения- фиксация кистей в конкретном положнении.

На этапе автоматизации звуков использование массажных ладошек и следочков помогает быстро и качественно закреплять поставленные звуки.

Именно с их помощью происходит стимуляция тактильной чувствительности и достигается массажный эффект.

Игровой метод придает учебно-воспитательному процессу привлекательную форму, облегчает процесс запоминания и освоение упражнений, повышает эмоциональный фон занятий, способствует развитию мышления, воображения и творческих способностей ребенка.

В логопедической работе по коррекции звукопроизношения особое значение имеет автоматизация поставленных звуков. Для того, чтобы звуки закрепились быстро и качественно, нужно у ребенка сформировать новые условные нервные связи в головном мозгу. Для этого необходимы интересные, увлекательные упражнения. Использование массажных следочков на практике значительно сокращает время автоматизации звуков.

Предлагаю вашему вниманию необычные и интересные игры для автоматизации звуков с использованием ладошек и следочков:

1. Д/У «Найди ладошку». Перед ребенком выкладываются 4 ладошки 2-х цветов (левая и правая каждого цвета) и карточки с изображениями ладошек. Ребенку нужно произносить слог (слово), хлопая по соответствуюшей ладошке.

2. Д/У«Пройди дорожку». На полу в ряд выложены ладошки, следочки. Ребенку предагается пройти путь, наступая на следы и проговаривая определенные слог (слово), и хлопать по ладошкам, проговаривая другой слог (слово).

3. Д/У «Веселые пальчики». На столе лежит пара ладошек, перед каждым пальцем цветные бомбошки, и карточки со словами для автоматизации, под каждым словом цветные кружочки, соответствующие цветам бомпошек. Ребенку предлагается положить ладонь на массажную ладошку. Далее ему нужно поочередно проговаривать слова, изображенные на карточке, одновременно нажимая пальцем, ориентируясь на цвет кружочка и бомпошки (тот же цвет).

4. Д/У «Проговори слоги». Перед ребенком пара ладошек, перед каждым пальцем символы гласных звуков. Ребенку предлагается к автоматизируему звуку добавить гласный звук и проговорить полученный слог.

5. Д/У «Проговори слова». Перед ребенком пара ладошек. Перед каждым пальцем картинки (фигурки) предметов с автоматизируемым звуком. Ребенку нужно нажимать поочередно пальцами по ладошке и проговаривать слова.

6. Д/У «Найди нужную пару и образуй словосочетание». Перед ребенком лежат 4 пары ладошек основных цветов. Логопед проговаривает слова с автоматизируемым звуком, и показывает мячик определенного цвета. Ребенку нужно положить свои ладошки на массажные ладошки этого цвета и образовать

словосочетание с данным цветом и словом. (Например: желтая шапка, зеленый забор…)

Вывод: Практика показывает, что использование упражнений с использованием массажных ладошек и следочков повышает эффективность работы по коррекции звукопроизношения, а также сокращает длительность автоматизации звука. Дети при автоматизации звуков организованнее, они с большим удовольствием повторяют звуки, слоги, слова... Кроме того, у них налаживается общий мышечный тонус, движения становятся более точными, ребёнок легко переключается с одного движения на другое, увереннее находит позу и удерживает её.

Литература

1. Зажигина О.А. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования. - СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс». (Серия «Кабинет логопеда»). 2012.

2. Крупенчук О.И. Тренируем пальчики- развиваем речь. Младшая группа детского сада.- СПб.:Литера, 2009.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

О.П. Иванова
БОУ ЧР "Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1"
Минобразования Чувашии,
г. Цивильск
oliaivan2010@gmail.com

Аннотация. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нарушениями интеллекта является важным направлением профессиональной деятельности учителя-логопеда. Она направлена на интеграцию ребенка в общество, обеспечение полноценного развития коммуникативных навыков и повышение уровня самостоятельности. Дефекты звукопроизношения у обучающихся с умственной отсталостью встречаются гораздо чаще, чем у нормально развивающихся сверстников. В их основе лежит не одна, а целый ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, аномалии в строении артикуляторного аппарата. Важнейшим условием для полноценного речевого и общего психического развития является своевременное формирование грамматического строя речи. Практический опыт показывает, что у обучающихся с умственной отсталостью эти умения формируются медленно. Важно отметить, что формирование речи способствует развитию познавательной активности и социальной адаптации ребёнка.

Ключевые слова: речевое развитие, обучающиеся с нарушением интеллекта, социализация, методы и приемы работы.

Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать коммуникации с разными людьми.

Сегодня одной из актуальных проблем является обеспечение психолого-педагогическими программами и технологиями обучения всех категорий детей без исключения, в том числе с серьёзными отклонениями в развитии.

По данным ВОЗ, в последние годы происходит некоторое увеличение числа детей с нарушением интеллекта, что объясняется большей, чем прежде выживаемостью детей с пороками развития и дефектами ЦНС благодаря успехам медицины. Частота нарушений интеллекта достигает 1-3% от общей детской популяции. В последние годы наблюдается тенденция усложнения дефектов.

Эти дети отличаются низким уровнем познавательной активности, незрелостью мотивации к учебной деятельности, сниженной способностью к приему и переработке информации, недостаточной сформированностью операций анализа и синтеза, сравнения и обобщения. Значительно страдает речь как пассивная, так и активная. Все эти особенности детей приводят к изменению процесса овладения речевой функции и определяют своеобразие их речевого развития: речевую ограниченность словаря, несформированность словообразовательных процессов, бедность грамматических конструкций, затруднения при развёрнутом высказывании, что в конечном итоге сказывается на социализации этих детей в обществе.

Это и является главной целью работы логопеда - максимально возможная социализация для каждого обучающегося, что включает в себя: расширение представлений об окружающем мире, формирование умений пользоваться речью как средством коммуникации, повышение самостоятельности в общении со сверстниками, взрослыми, чтобы каждому ребенку в отдельности облегчить вливание в социальную жизнь настолько, насколько это окажется для него посильным.

Исходя из этой цели выделяются следующие задачи:

- Изучение неврологического и речевого статусов ребенка, особенностей его развития, выявление речевых дефектов и сопутствующих им нарушений. Далее – составление индивидуальной коррекционной программы.
- Мобилизация усилий педагогов на активное участие в учебно-коррекционном процессе, создание вокруг ребенка атмосферы постоянной поддержки, искренней заинтересованности и сотрудничества с их стороны.
- Привлечение к сотрудничеству максимального числа специалистов, способных оказать ребенку необходимую помощь в его обучении.

• Обеспечение, сохранение и укрепление здоровья детей с использованием современных здоровьесберегающих технологий.

Логопедическая работа с этими детьми имеет определенную специфику, что позволяет выделить следующие особенности логопедической коррекции:

• Систематический поиск индивидуального подхода.

В работе нельзя ориентироваться на «среднего» ученика, каждый ребенок исключителен. Для каждого составляется индивидуальная программа логопедической коррекции на основе комплексного обследования. Эта программа в ходе работы постоянно корректируется на основе индивидуальных продвижений и личностных особенностей ребенка.

• Формирование подражательной деятельности.

Первый шаг коррекционной работы – развитие произвольного внимания. Важно, чтоб ребенок «увидел», «услышал», привык вслушиваться в речь, реагировать на слова. Для этого ведется работа по развитию подражательной способности ребенка. Это основа перехода к подражанию артикуляционным движениям, звукам, словам.

• Организация обстановки занятий.

Удержать произвольное внимание у данных детей очень трудно, поэтому в организации занятия важна каждая мелочь. Расположение оборудования, отсутствие лишних предметов в поле зрения, использование игрушек, к которым у него есть интерес, и даже местоположение логопеда.

• Логопедические занятия носят игровой и комбинированный характер.

Такое занятие позволяет гибко переключать внимание ребенка с одного вида деятельности на другой, не допуская потери внимания и снижения интереса. На занятии ведется работа над подвижностью речевого аппарата, развитием фонематического слуха, лексико-грамматическим строем речи, развитием графомоторных навыков и высших психических функций. Используются яркие игрушки, речевые игры.

• Моделирование ситуаций.

Необходимо специально создавать условия, чтобы у ребенка возникла необходимость говорить. Это могут быть игровые, проблемные ситуации.

• Постоянное наблюдение над внутренним состоянием ребенка.

Важно вовремя заметить, когда ребенок начинает утомляться и успеть переключить его до того, как он начнет отвлекаться. Если это происходит, то нарушается эмоциональная атмосфера занятия, падает результативность.

• Медленный темп формирования новых навыков.

От «особых» детей нельзя ожидать быстрого положительного результата. Речевые нарушения у детей очень стойкие, новые навыки формируются медленно и утрачиваются быстро. У них нет оперативного реагирования. Они длительное время поглощают информацию, обрабатывают ее, и результат работы может проявиться только через 2-3 года. Это долгий и кропотливый труд.

• Постоянная востребованность приобретенных навыков.

Вся логопедическая работа с этими детьми была бы малоэффективна при отсутствии тесного продуктивного контакта с другими педагогами, специалистами. Именно они обеспечивают востребованность тех навыков, над которыми работает логопед.

Эти методы позволяют учитывать особенности каждого ребёнка и создавать условия для максимального раскрытия потенциала всех участников образовательного процесса. Практические результаты подобной совместной работы учителей, логопеда, воспитателей и других специалистов учреждения дают положительные результаты.

Таким образом, деятельность учителя-логопеда имеет большое значение для социализации детей с ОВЗ и нарушениями интеллекта. Его усилия направлены на создание условий для полноценной жизни и успешного функционирования в обществе, учитывая специфику потребностей каждого конкретного ребёнка. Постоянное внимание к формированию речи детей в повседневной жизни делает их высказывания более правильными, грамотными, развернутыми. У детей повышается речевая активность. Они овладевают речью как средством общения и познания окружающей действительности. Это доказывает, что уровень речевого развития влияет на уровень речевого общения в целом, на формирование произвольности поведения. Речь помогает ребёнку овладеть собой, уверенно чувствовать себя в любой ситуации, контролировать свои поступки. А связность произносимых слов, полнота грамматического высказывания являются главным условием успешности не только в обучении, но и в социальной адаптации.

Литература

1. Баринова Е.А. Особенности психического развития детей с умственной отсталостью. – Москва, 2018.

2. Ефименкова Л.Н., Шестакова Г.П. Коррекционная работа логопеда в дошкольных учреждениях. – Москва, 2019.

3. Исагулова А.К. Социальная адаптация детей с нарушением интеллекта: педагогический аспект. – Уфа, 2015.

4. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). – Москва, 1951.

5. Васильева Э.А. Речевое развитие младших школьников с отклонениями в интеллектуальной сфере. Екатеринбург, 2016.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР

А.В. Ижденева
МБОУ «СОШ № 55» г. Чебоксары
ayuanaeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации работы по формированию лексической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Отмечается, что основная задача коррекционной работы заключается не в простом наращивании словарного запаса, а в качественном его обогащении. Это означает, что каждое новое слово должно быть не просто выучено, но и глубоко осмыслено.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лексическая сторона речи, младший школьный возраст, тяжелые нарушения речи.

Формирование лексической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) представляет собой сложный, многокомпонентный и целенаправленный процесс. У таких детей страдает не только звукопроизношение, но и сама основа языка – его смысловая, словарная база. Их лексикон часто ограничен обиходно-бытовой тематикой, характеризуется бедностью и неточностью. Они с трудом подбирают нужные слова, путают слова, близкие по звучанию, но далекие по значению, и наоборот, не видят разницы между синонимами.

Основная задача коррекционной работы заключается не в простом наращивании словарного запаса, а в качественном его обогащении. Это означает, что каждое новое слово должно быть не просто выучено, но и глубоко осмыслено. Процесс начинается с уточнения и расширения представлений об окружающем мире через все каналы восприятия. Дети не просто заучивают, что такое «яблоко», а рассматривают его, ощупывают, нюхают, пробуют на вкус, определяют его цвет, форму, размер, учатся отличать яблоко от груши или апельсина. Только пройдя через такой сенсорный опыт, слово наполняется реальным смыслом и прочно входит в активный словарь.

Важнейшим направлением является работа над смысловой стороной слова. Дети с ТНР часто не понимают переносных значений, многозначности слов, им трудно подбирать антонимы и синонимы. Например, они могут понять слово «золотой» только как «сделанный из золота», но не как «очень ценный» или «счастливый». Поэтому логопед и учитель целенаправленно учат их видеть оттенки смысла, используя упражнения на подбор противоположных по смыслу слов, слов, близких по значению, на составление словосочетаний и предложений с многозначными словами.

Особое внимание уделяется систематизации словаря. Слова в сознании ребенка с ТНР часто существуют хаотично. Задача педагога – помочь выстроить их в четкие семантические поля и лексико-тематические группы. Дети учатся объединять слова в группы «одежда», «посуда», «животные», при этом внутри каждой группы происходит дальнейшая дифференциация: «дикие» и «домашние» животные, «летняя» и «зимняя» одежда. Это позволяет структурировать лексикон, делая его более организованным и доступным для использования.

Т.Г. Трофимович [2], М.О. Маркевич [2], Д.В. Филипенко [2] пишут, что вся работа над лексикой неразрывно связана с развитием грамматического строя речи. Усвоив новое слово, ребенок учится правильно его изменять, согласовывать с другими словами в роде, числе и падеже, включать его в состав словосочетания, а затем и развернутого высказывания. Таким образом, формирование лексической стороны речи у младших школьников с ТНР – это кропотливая, последовательная работа, направленная на создание прочного семантического фундамента, без которого невозможно становление полноценной, связной речи и успешное освоение школьной программы.

Формирование лексической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи сопряжено с комплексом взаимосвязанных трудностей, которые носят стойкий характер. Основная проблема заключается в том, что у таких детей страдает не просто накопление слов, а целостный процесс становления языковой системы. Их словарный запас не только резко ограничен по объему, но и отличается своеобразным качеством. Дети часто используют слова в неточном, диффузном значении, смешивают понятия, основанные на случайных, несущественных признаках. Например, они могут назвать «чашкой» любой высокий сосуд, или словом «рубит» обозначить любое действие с инструментом. Это свидетельствует о несформированности ядра смысла слова, о слабости процессов обобщения и категоризации.

Значительную трудность представляет усвоение абстрактной лексики и слов с переносным значением. Такие понятия, как «дружба», «счастье», «погода», или фразеологизмы вроде «витать в облаках» часто остаются для них пустыми звуками, так как у ребенка отсутствует четкий чувственный образ или конкретная ситуация, с которой можно было бы их связать. Аналогичным образом страдает усвоение синонимических рядов и антонимических пар. Подбор антонимов часто вызывает большие сложности, и дети либо отказываются от выполнения задания, либо подбирают слова, находящиеся в ситуативной связи, а не в смысловом противопоставлении.

А.П. Демидова [1] и Н.А. Филимонова [1] отмечают, что еще одной характерной чертой является нарушение структуры и объема семантических полей. Слова в ментальном лексиконе ребенка с ТНР хранятся не в виде упорядоченных систем, где каждое слово связано с другими логическими и смысловыми связями, а хаотично, фрагментарно. Это приводит к тому, что даже имеющиеся в пассиве слова ребенок не может актуализировать в нужный момент, что проявляется в трудностях подбора слов, вербальных парафазиях и длительных паузах в речи.

Кроме того, сама лексика у таких детей часто носит «застывший», нефлективный характер. Новое слово усваивается ими в одной, самой частотной грамматической форме, и они с большим трудом начинают его склонять или спрягать. Это создает порочный круг, где бедность лексики напрямую тормозит развитие грамматического строя речи, а

несформированность грамматических обобщений, в свою очередь, мешает полноценному лексическому развитию.

Таким образом, трудности носят системный характер, затрагивая все уровни языковой способности и требуя длительной, целенаправленной логопедической работы, основанной на семантическом подходе.

Это означает, что традиционный подход, при котором лексика и грамматика отрабатываются изолированно, оказывается малоэффективным. Недостаточно просто выучить новое слово «чашка» в именительном падеже. Ребенку с ТНР необходимо сразу и параллельно прожить это слово в разных контекстах и грамматических формах: положить в чашку, выпить из чашки, дать чашке высохнуть.

Следовательно, коррекционная работа должна выстраиваться по принципу «от семантики – к форме». Каждое новое слово сразу вводится в систему его грамматических связей. Усваивая существительное, ребенок одновременно учится согласовывать с ним прилагательные и глаголы в роде, числе и падеже. Например, работа над словом «мяч» включает не только его описание («круглый», «резиновый»), но и упражнения на употребление в различных конструкциях: «нет (чего?) мяча», «играю (с чем?) с мячом», «подбросил (что?) мяч».

Таким образом, преодоление «застывшей» лексики возможно только через создание на занятии насыщенной речевой среды, где слово постоянно преобразуется, «пронизывая» собой все уровни высказывания. Это позволяет разорвать порочный круг и одновременно двигаться в развитии как словаря, так и грамматического строя речи.

Литература

1. Демидова А.П., Филимонова Н.А. Особенности развития лексики у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1.

2. Трофимович Т.Г., Маркевич М.О., Филипенко Д.В. Особенности формирования лингвистической учебно-терминологической лексики у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи на коррекционных занятиях // Молодой ученый. 2020. № 19 (309). С. 505-507.

МИР БОЛЬШИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ: СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ПАРТНЁРСТВО

Ильина Оксана Валерьевна
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 48 «Журавлик», город Новочебоксарск, ilyina.oxana_v@mail.ru

Аннотация: Социализация детей с нарушением зрения – это не только адаптация к жизни в обществе, но и формирование активной жизненной

позиции, уверенности в себе, умения взаимодействовать с окружающими. Использование межведомственных связей позволяет выйти за рамки привычного образовательного пространства, предоставить детям богатый и разнообразный социальный опыт, а также повысить осведомленность общества о потребностях и возможностях детей с ОВЗ. Это путь к настоящей инклюзии, где каждый ребенок чувствует себя полноправным участником.

Ключевые слова: социализация, взаимодействие, дети с нарушениями зрения, коммуникация, коррекционная работа.

Современный мир требует от человека не только знаний, но и умения эффективно общаться, выражать свои мысли и адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Для детей с нарушением зрения развитие коммуникативных навыков, умения ориентироваться в информационном пространстве и выражать свои мысли становится особенно важным. В данной статье мы рассмотрим возможности использования межведомственных связей, как эффективного инструмента развития этих навыков у детей с нарушением зрения, а также предложим практические рекомендации по организации такой деятельности.

Для детей с нарушением зрения процесс освоения норм, ценностей и правил поведения, принятых в обществе, часто осложняется не только ограниченностью сенсорного опыта, но и социальными барьерами, стереотипами, а иногда и изолированностью от нормотипичных сверстников. Традиционные подходы, ограничивающиеся стенами образовательного учреждения, не всегда способны в полной мере обеспечить разнообразие социального опыта, необходимого для формирования полноценной и уверенной в себе личности.

В этом контексте использование межведомственных связей приобретает особую актуальность. Сотрудничество с различными общественными институтами, культурными центрами и СМИ позволяет значительно расширить горизонты социализации детей с нарушением зрения, превращая их из пассивных объектов заботы в активных участников общественной жизни. Наш опыт показывает, что целенаправленное вовлечение таких детей в инклюзивную среду через партнерство с внешними организациями способствует формированию у них позитивного образа "Я", развитию коммуникативных навыков и формированию активной жизненной позиции.

Актуальность проблемы социализации детей с нарушением зрения обусловлена не только их специфическими потребностями, но и общим трендом развития инклюзивного образования. Принцип "Образование для всех" предполагает создание условий, при которых каждый ребенок, независимо от своих особенностей, может полноценно развиваться и интегрироваться в общество. Межведомственное взаимодействие в этом контексте позволяет:

- Расширить социальные контакты: предоставить детям возможность регулярно общаться и взаимодействовать с нормотипичными сверстниками и взрослыми за пределами своих групп.

- Обогатить сенсорный и социальный опыт: предложить новые, разнообразные впечатления, которые дополняют ограниченное зрительное восприятие.

- Развить коммуникативные навыки: создать ситуации, стимулирующие устную речь, умение задавать вопросы, выражать мысли, слушать собеседника.

- Сформировать активную жизненную позицию: научить детей быть инициативными, самостоятельными, преодолевать трудности, ставить и достигать цели.

- Повысить осведомленность общества: снять стереотипы в отношении детей с ОВЗ, способствовать формированию толерантного и принимающего общества.

- Сформировать чувство собственной значимости: через успешное участие и видимый результат совместной деятельности.

Наша работа, направленная на социализацию детей с нарушением зрения включает в себя несколько ключевых направлений, реализуемых, в том числе, и в тесном сотрудничестве с внешними партнерами.

1. Общие праздники и мероприятия с нормотипичными детьми.

Это является фундаментом инклюзивной социализации. Мы регулярно проводим совместные праздники, тематические мероприятия, квесты с участием групп нормотипичных детей.

Все сценарии адаптируются: активно используются тактильные материалы (декорации, костюмы), звуковые сигналы для ориентации, четкие вербальные инструкции. Перед мероприятием проводятся беседы с нормотипичными детьми о необходимости взаимопомощи и о том, как правильно взаимодействовать с товарищами, имеющими нарушение зрения. Это способствует формированию эмпатии, преодолению барьеров в общении и созданию атмосферы принятия.

2. Взаимопосещения между группами компенсирующей направленности и детской библиотекой.

Библиотекари проводят адаптированные экскурсии, знакомя детей с различными отделами, правилами библиотеки. Организация мероприятий в библиотеке, проведение тематических встреч, громких чтений, где дети могут не только слушать, но и трогать специальные пособия, соответствующие сюжету, способствует развитию воображения и слухового внимания. Также, сотрудники библиотеки приходят и в детский сад для презентаций новых книг или проведения познавательных встреч.

3. Организация экскурсий в школьный музей боевой славы, где роль экскурсоводов выполняют специально подготовленные нормотипичные школьники. Это создает уникальную двустороннюю инклюзию и межпоколенческое взаимодействие.

Школьники-экскурсоводы лично встречают и сопровождают детей. Они не просто рассказывают, но и активно описывают экспонаты: их форму, размер, текстуру, материал, назначение.

В результате дети с нарушением зрения не только расширяют свои представления об истории своей страны, но и развивают навыки коммуникации со старшими детьми.

4. Работа над собственной газетой – особая форма социализации дошкольников с нарушением зрения.

В качестве подготовительных мероприятий перед созданием собственной «Совушкиной газеты» дети детально знакомятся с профессией «журналист», в том числе, осуществляя поход в редакцию городской газеты "Грани". Во время экскурсии сотрудники редакции в доступной форме рассказывают о своей работе, показывают оборудование. Для детей с нарушением зрения важна возможность потрогать бумагу разной плотности, почувствовать запахи типографии, послушать звуки работающей техники, что обогащает их сенсорный опыт. Общение с журналистами помогает развить слуховое восприятие и навыки формулирования вопросов.

Работа над своей собственной «Совушкиной газетой» проходит в группе с участием профессионального журналиста из городской редакции. Дети вместе с педагогами и журналистом обсуждают идеи для газеты, придумывают рубрики. Для детей с нарушением зрения сбор информации, интервьюирование и подготовка текстов – это отличная практика устной речи и навыков активного слушания.

Приглашенный журналист рассказывает о тонкостях своей профессии, о том, как правильно задавать вопросы и интересно подавать информацию, учит пользоваться диктофоном и камерой.

При создании газеты используются материалы, доступные для детей с нарушением зрения: крупные яркие изображения, тактильные вставки, чёткие фотографии.

Готовая газета распространяется среди детей детского сада, родителей и коллектива ДОУ.

Описанный опыт показал высокую результативность межведомственного взаимодействия в социализации детей с нарушением зрения:

- Повышение коммуникативных навыков: дети стали более открытыми в общении, научились задавать вопросы, высказывать свое мнение, активно участвовать в диалоге.

- Расширение кругозора и представлений об окружающем мире: дети получили конкретные, полисенсорные представления о работе различных учреждений, о профессиях, о важности информации и общения.

- Формирование позитивного «Я-образа»: участие в значимых мероприятиях и создание собственного продукта (газеты) значительно повысило их самооценку и уверенность в своих силах.

- Развитие эмпатии и толерантности: нормотипичные дети научились лучше понимать и принимать своих сверстников с особенностями, оказывать помощь и поддержку. Сотрудники учреждений также расширили свой опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ.

- Развитие творческого потенциала и мелкой моторики: работа над газетой, оформление, использование различных материалов стимулировали творчество и улучшили мелкую моторику.

- Укрепление партнерских связей: создана устойчивая сеть взаимодействия с местными учреждениями, что открывает новые перспективы для будущих проектов.

Таким образом, использование межведомственных связей в работе по социализации детей с нарушением зрения – это не просто эффективный, но и необходимый подход. Он позволяет создать по-настоящему инклюзивную среду, где каждый ребенок чувствует себя значимым, успешным и полноценным участником жизни общества, открывая для себя мир во всем его многообразии.

Литература

1. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Литвак. — Санкт-Петербург: КАРО, 2006. — 324 с. — (Серия «Коррекционная педагогика»).

2. Фомичева Л.В. Образование дошкольников с нарушением зрения: научные и прикладные аспекты: монография / Л.В. Фомичева. — Санкт-Петербург: РИО ИЦИПТ, 2018. — 220с.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ РАЗЛИЧНЫХ НОЗОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ильина Светлана Васильевна, учитель английского языка
МБОУ «СОШ №27» г. Чебоксары

Ежегодно растет количество обучающихся, получающих образование в условиях инклюзии, вместе с тем расширяется спектр нозологий, включенных в инклюзивное пространство. Подобные тенденции обязывают учителей-предметников более тщательно подходить не только к созданию наиболее комфортных условий для подлинного и полноценного включения и участия такой категории детей в образовательном процессе, но и к отбору учебного материала и применяемых приемов и методов работы. Обучение детей с ОВЗ иностранным языкам имеет свою специфику, в частности, обусловленную психофизиологическими особенностями каждой нозологии и

разноплановостью формируемых видов речевой деятельности. В данной статье рассмотрим, какие приемы могут быть использованы учителем английского языка при обучении лексике разных категорий детей.

Общие рекомендации для всех нозологий сводятся к следующему. При выявлении учащегося с особыми образовательными потребностями учителем-предметником изучаются рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-педагогического консилиума образовательной организации, исходя из которых и выстраивается процесс обучения.

При подготовке проведения уроков английского языка для детей с ОВЗ необходимо:

1. Создавать благоприятный психологический климат на уроке, поддерживать интерес к новому предмету, помочь ученикам поверить в свои силы.
2. Предупреждать утомляемость (использовать физкультминутки, считалки, песенки и т.д.)
3. Часто повторять материал.
4. Обязательно использовать наглядность.
5. Использовать игровую деятельность.
6. Вводить материал небольшими порциями в контексте.
7. Поощрять небольшие успехи в изучении иностранного языка.
8. Уменьшать объем изучаемой лексики.
9. Выбирать легко запоминающиеся грамматические конструкции.
10. Подбирать упрощенные тексты.
11. Оценивать учащихся за их старания и усилия в изучении иностранного языка, почаще поощрять учеников.

Опыт работы с различными категориями детей показывает, что для успешного устранения трудностей в обучении необходимо тесное сотрудничество учителя иностранного языка с классным руководителем, другими учителями-предметниками, педагогами коррекционного блока (педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом) и родителями ребенка. Для того чтобы сформировать все компоненты коммуникативных умений у ребенка с ОВЗ, нужно создать (или способствовать созданию) максимально благоприятных условий для усвоения программы:

1) Индивидуальный темп обучения и продвижения образовательного процесса в образовательном пространстве;

2) Пошаговый мониторинг результативности и сформированности социальной компетенции ученика, уровень динамики развития речевого нарушения, исходя из нарушения речевого механизма;

3) Коррекция школьной дезадаптации, максимальное расширение образовательного пространства, увеличение социальных контактов, обучение адекватно выбирать и применять коммуникативные тактики;

4) Варьирование организации образовательного процесса путем расширения или сокращения содержания отдельных предметных областей,

изменение количества учебных часов, использование соответствующих технологий и методик;

5) Получения комплекса медицинских услуг (при необходимости);

6) Организация психолого-педагогического сопровождения в соответствии с реализуемой АООП и рекомендациями ПМПК;

7) Возможность адаптации общеобразовательной программы обучения с учетом необходимости коррекции психофизиологических нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся.

При организации процесса формирования лексических навыков у обучающихся ***с тяжелыми нарушениями речи*** важно учитывать такие речевые особенности как своеобразие связанной речи, логически нарушенные предложения, особое внимание второстепенным деталям, пропуск главных событий. При построении монологического высказывания они, как правило, используют малоинформативные, нераспространенные предложения. Детям с ТНР сложнее достигать требуемых результатов освоения общеобразовательной программы, несмотря на сохранность интеллекта, причем особенно ярко это проявляется именно при изучении иностранного языка в силу специфики предмета и уровню требований к овладению различными видами речевых умений.

Поэтому одним из наиболее эффективных приемов при обучении иноязычной лексике может быть использование отдельных заданий на запоминание новых лексических единиц. Например:

- повторить за диктором слова в звукозаписи (техника «shadowing»);
- расставить буквы в правильном порядке, чтобы получилось слово;
- найти новые слова в змейке, в филворде;
- вставить пропущенные слова в предложение.

Максимальная повторяемость материала — принцип успешного усвоения лексических единиц детьми с тяжелыми нарушениями речи. После многократного повторения слова становятся тем вокабуляром, которым учащиеся должны активно пользоваться.

При обучении лексике обучающихся **с задержкой психического развития** и **с расстройствами аутистического спектра** важно учитывать не только психофизиологические особенности развития, обусловленные видом нарушения, но и психоэмоциональное состояние ученика на занятии. Восприятие ученика с ЗПР фрагментарно, причем зрительное восприятие, как правило, развито лучше, чем слуховое, поэтому работу над лексикой лучше выстраивать с помощью наглядных пособий.

- *Использование наглядности для введения и отработки новой лексики,* например:

- использование Flashcards, что позволяет лучше запоминать новые слова и их значение через более развитый зрительный канал;

- использование карточек Memo (в различных вариациях, наиболее часто используемые – три вида карточек; картинки с названием того, что изображено, только картинки, только название);

- различные игры – домино, лото, филворды, где в поле необходимо найти слова, обозначающие изображенные предметы).

- *Использование наглядных моделей,* например:

- Схемы для описания предметов, явлений, событий — схемы для описания «времён года», «овощей и фруктов», «животных и птиц», «одежды, посуды».

- Мнемотаблицы — наглядные схемы, которые выступают в качестве плана речевого высказывания. Например, мнемотаблица «My House» — схема, где всё отмечается (местонахождение, тип жилья, названия комнат., их описание и т. д.) — такой разбор помогает составить описательный рассказ о своем доме.

- Использование графических схем — они дают возможность выделить наиболее существенные стороны объекта.

Важно также учитывать специфические особенности словарного запаса обучающихся с ОВЗ: преобладание пассивного словаря над активным, ограниченный запас слов, которые обозначают и конкретизируют обобщённые понятия, признаки и свойства предметов. Поэтому содержание учебного материала должно быть очень четко выверено и адаптировано под возможности ребенка.

В урочной деятельности, а также при выполнении домашнего задания в работе с детьми с ОВЗ возможно строить обучение на активной основе, применяя метод проектов. Используя целенаправленную деятельность учеников, с учётом их личной заинтересованности, в этих знаниях можно получить в итоге реальный результат.

Такие коррекционные занятия вырабатывает у учащихся умение свободно и быстро использовать речевые образцы, формируя достаточно активный и оптимальный по объему лексический запас. Особенностью коррекционной работы является тщательная дозировка речевого материала. Нужно учитывать утомляемость, склонность к торможению и для этого нужно часто проводить смену видов деятельности.

Вышеизложенные приёмы работы на уроке английского языка не угнетают ребёнка, а создают вокруг него реабилитирующее пространство, обеспечивающее огромную возможность самореализации себя как полноценной личности учебного процесса. Учащиеся, получающие образование в образовательной среде, становятся подлинными субъектами обучения чувствуя, что учатся для себя, для своего развития, а учитель должен проявлять мудрое терпение, чуткость, постоянную заботу, любить детей такими какие они есть и радоваться успехам каждого.

Литература

1. Абрамова И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения. «Педагогическое образование и наука», 2012.

2. Брызгалова С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями – 2010. – №3.

3. Кузнецов В.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / В.А.Кузнецов // Педагогическая информатика. - 2006. - №: 1. - С. 18-22.

4. Торсунова О.В. Коррекционная направленность уроков английского языка для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: http://www.metod-kopüka.m (дата обращения: 19.06.2018)

5. Шарафутдинова Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 46-50.

ИДЕИ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Т.А. Ильина
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары
ita08@yandex.ru

Аннотация. Культурологический подход является действенным средством формирования активной позиции человека, его использование способствует объединению образовательного и терапевтического воздействия, социальной инклюзии и личностного развития. Включение элементов национальной культуры в образовательный процесс несёт в себе большой развивающий и обучающий потенциал для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: культурологический подход, национальная культура, интеграция, обучающиеся с ОВЗ.

В книге *Безруковой В.С. «Основы духовной культуры»* говорится, что культурологический подход в образовании «это культурно-историческая парадигма, идущая на смену развивающему образованию». Это значит, что в процессе воспитания и обучения человек не просто изучает культуру, а проживает и переживает ее как свой образ жизни и деятельности, как определённую культурную среду, а также продолжает ее развивать.

Культурологический подход ставит задачу создание условий для включения детей с ОВЗ в творческую самореализацию в подходящей для них форме. Одним из ключевых моментов данного подхода является вовлечение

ребёнка в совместное творчество, а не опора на установившиеся культурные формы и социальные институты.

Одним из основных требований культурологического подхода является повышение уровня формирования национальной культуры. При разработке программ обучения и развития ребёнка с ОВЗ необходимо понимать, что включение произведений национальной культуры в учебный процесс должно носить интегрированный характер. Так, если ребёнок на уроке, изучая какое-либо литературное произведение, не проиграет его и не проживёт с ним, то результат будет недолговечным. Если же ребёнок встречается с изучаемым произведением не только на литературном чтении, но и на уроках математики, русского языка, на внеклассном мероприятии, участвует в проектной работе, то информация закрепится надёжнее.

Возьмём, например, чувашскую сказку «Мышка-вострохвостик». В рамках урока внеклассного чтения во втором классе дети знакомятся с этой сказкой, обсуждают ее, делятся своим впечатлением и могут прийти к выводу, что хотелось бы изменить концовку сказки. Тогда всем классом происходит рождение новой сказки. А дальше возникает мысль, почему бы эту сказку не инсценировать. И начинается драматизация сказки, а значит не только разучивание роли, но и передача интонаций героев, жестов, обсуждение поступков. Однако сказку можно разнообразить включением различных заданий. Здесь добавляются знания, получаемые детьми на уроках чувашского языка, а именно чувашские игры, считалки, пословицы. На уроках музыки шумовой оркестр играет чувашские плясовые, которые тоже удачно можно включить в постановку. На уроке русского языка на этапе словарной работы дети должны вспомнить как можно больше словарных слов из этой сказки и записать (заяц, медведь, кораблик и др.), составляют предложения по схеме, работают с деформированным предложением и текстом, пишут зрительные диктанты, вспоминают технику безопасности на воде и т.д. На уроке математики можно создать квест по этой сказке с выполнением каких-либо математических заданий. Таким образом, сказка в ребёнке начинает жить, и она запомнится надолго.

Поскольку каждая конкретная культура имеет свой путь развития и свой уровень, то именно в ней и следует воспитывать детей в диалоге с другими культурами. На примере вышеупомянутой сказки можно в качестве сопоставления взять русскую народную сказку «Кораблик». С ребятами можно обсудить, почему у разных народов похожие сказки, сравнить героев сказок, концовку. Такой подход к образованию способствует учёту национальных особенностей учащихся, сближению образования с жизнью обучающихся.

Большим подспорьем в составлении программ урочной и внеурочной деятельности станет интерактивное электронное пособие «В волшебном мире народного творчества» составители Е.П.Кондратьева, Т.В.Никандрова. В данном пособии авторами представлен широкий материал игрового, познавательного, прикладного характера. В процессе занятий, которые педагог

может использовать по своему усмотрению на любом уроке, развиваются восприятие, мышление, мелкая моторика, зрительно-двигательная координация, внимание, память, воображение. Интенсивно развивается речь, обогащается словарный запас, актуализируются и развиваются коммуникативные навыки. Достижение подобного единства представлений и трудовых навыков необходимо, поскольку оно лежит в основе гармоничной социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Это в свою очередь выступает существенным фактором их социализации, способствующим коррекции познавательных способностей и становлению произвольной саморегуляции, развитию коммуникативных навыков, формированию самосознания и позитивного образа будущего, творческой инициативы и индивидуальности.

При составлении программ стоит использовать следующие положения культурологического подхода:

- ✓ Ребёнок с ОВЗ может культурно развиваться и способен на саморазвитие.
- ✓ Педагог выступает посредником между учеником и культурной моделью. Он знакомит обучаемого с культурными особенностями, уникальностью, самобытностью, помогает определить личность и сформировать систему культурных ценностей.
- ✓ Образование – это культурный процесс. Здесь важную роль играет общение всех участников образовательно-воспитательного процесса с целью культурного развития.
- ✓ Учебное учреждение является целым культурно-образовательным пространством, где создаются культурные образцы и события, которые влияют на дальнейшее развитие культуры.

Таким образом, культурологический подход образования делает возможным разработать оптимальную педагогическую модель развития личности ребёнка с ОВЗ, которая позволит ему стать самостоятельным в сложном многообразном пространстве современного мира.

Литература

1. Безрукова В.С., Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики / Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И.,Ялпаева Н.В. – М.:Академия, 2002г.
3. Кондратьева Е.П., Никандрова Т.В.: интерактивное электронное пособие «В волшебном мире народного творчества». – Чебоксары, 2011.
4. https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2650
5. https://infourok.ru/kulturologicheskiy-podhod-v-razvitii-sovremennogo-obrazovaniya-664233.html

6. https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/obschie-osnovy-pedagogiki/kulturologicheskij-podhod-k-vospitaniju/

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Н.В. Исакова
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
Isakova_Natalj@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлено описание педагогического опыта, в котором раскрыты аспекты повышения уровня социализации детей дошкольного возраста с ОВЗ с помощью применения в педагогической деятельности сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, сюжетно-ролевая игра, игровая деятельность, окружающая среда.

В настоящее время вопрос социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является очень актуальным. Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в нарушении контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении, в неумении ориентироваться в окружающей среде. Многим дошкольникам с ОВЗ проблематично самостоятельно вступать в среду социальных отношений и приобрести коммуникативные навыки. У таких детей имеются сложности в адаптации, недостаточное развитие произвольной регуляции эмоциональных и поведенческих проявлений, неуверенность, низкая или завышенная самооценка, повышенная тревожность, несамостоятельность, безынициативность и отсутствие активности.

Родители редко задумываются о важности социального развития дошкольника, так как, по их мнению, серьезные требования к ребенку в плане освоении им социальных норм, предъявляются в школе. Родителям важно, чтобы их ребенок умственно развивался, обучался и получил хорошую подготовку к школе. Тем временем, социализация ребенка проходит стихийно, сама по себе. Однако, именно в дошкольном возрасте происходит активное познание окружающего мира, складываются первые аспекты социализации, формируются внутренние и внешние формы поведения и характер самого ребенка.

Основной формой освоения окружающего мира и одной из существенных условий развития личности ребенка является игровая деятельность. Многие ученые рассматривают игру как основное средство социального и психического развития ребенка. Игра эффективно регулирует противоречия между стремлением детей к самостоятельности, к активному участию в жизни

взрослых и их ограниченными возрастными возможностями, а также ограниченными возможностями здоровья. Так как по уровню своего развития они еще не могут усвоить требования жизни взрослых, дети проявляют это в игровой форме, то есть в ситуации «понарошку», вымышленным образом.

Приобрести социальный опыт детям с ОВЗ может помочь сюжетно-ролевая игра. С помощью таких игр дошкольники учатся общаться с окружающими, излагать свои желания, просьбы, договариваться, формируются навыки культурного поведения.

Однако у детей с ОВЗ возникают трудности во время игры, они не могут освоить правила, структурные компоненты игры. Это объясняется тем, что у данных дошкольников интерес к предметной деятельности просыпается в более позднем возрасте. У таких детей наблюдается нарушение понимания обращённой речи и эмоционально-избирательное отношение к миру. Из-за неустойчивости внимания, снижения вербальной памяти, недостаточного развитого воображения дети с ОВЗ не могут вовремя включиться в игровую деятельность, переключиться с одного сюжета на другой.

Для достижения необходимого уровня развития сюжетно-ролевой игры необходимо специально организованное обучение по этапам, которое направлено на расширение не только словаря, но и жизненного опыта детей. Игровая деятельность не придумывается ребенком, а задается взрослым, который учит ребенка играть, подсказывает и знакомит с правилами и способами игровых действий, например, как использовать предметы-заместители, приемы воплощения образа, выполнять определенные действия, планировать сюжет и др.

Поэтому очень важно правильно руководить игрой ребенка с ОВЗ**.** Неправильное руководство игрой или отсутствие его как такового может привести к тому, что процесс социализации ребенка с ОВЗ будет проходить с различными затруднениями.

Выбор сюжетно-ролевой игры с детьми ОВЗ зависит от лексической темы комплексно-тематического планирования. Предварительная работа заключается в рассматривании иллюстративного материала, чтении книг, беседах, просмотрах развивающих мультфильмов и презентаций. С воспитанниками проводятся дидактические игры, с помощью которых расширяется словарный запас, улучшается фонематический и грамматический строй, совершенствуются навыки диалогической речи. Также на данном этапе расширяются знания детей о предметах и действиях с ними.

Детям дается информация как пользоваться предметами не только по их прямому назначению, но и в соответствии с замыслом сюжета игры. Дети сами могут изготавливать атрибуты к играм. Это могут быть овощи и фрукты, различные продукты питания, которые налепили из пластилина сами ребята, и которых могут использовать в сюжетно-ролевых играх, как «Магазин», «Кафе», «День Рождения папы», «Дочки-матери» и т.д. Также могут

обклеивать разные коробки, которые могут стать магазинами, парикмахерскими, домами и много чем ещё.

Так при изучении лексической темы «Одежда», предварительной работой будет рассматривание иллюстраций, картинок, чтение таких книг как «Мойдодыр» К.Чуковского, «Плащ» В. Берестова, «Я одеться сам могу» В. Зайцева, «Верблюжья варежка» Г.Снегирева, просмотр развивающих мультфильмов, например, «Цветняшки - учим названия одежды». Также проводятся такие дидактические игры как «Четвертый лишний», «Наоборот», «Ласковое слово», «Из чего сделано?» и др. На материале дидактических игр подбираются атрибуты к сюжетно-ролевой игре, разучиваются небольшие диалоги: «Маша надела платье», «Мама с дочкой пришли в магазин за кофточкой» и др.

После накопления достаточного объёма речевого и игрового материала, можно переходить к игровым действиям. Здесь также педагогу отводится важная роль. Он является организатором и наполняет ранее изученный материал новым содержанием, уточняет и придает комплексное значение. Благодаря этому, у детей развивается умение переигрывать не только знакомые бытовые ситуации, но и менее знакомые. Взрослый берет на себя роль в игре, управляет, направляет действия ребенка в нужное русло. Однако он не должен слишком настойчиво направлять игры ребенка, так как это может привести к развитию его несамостоятельности. Постепенно воспитанники набирают опыт общения со взрослыми и со сверстниками, приобретают умения и навыки в игровой деятельности, реализуют игровые замыслы.

Следующим шагом в последовательности структуры развития игры является объединение игровых действий в небольшие сюжеты такие как «Поход в магазин одежды», «Собираемся в гости», «Модный показ». На этом этапе дети взаимодействуют друг с другом, распределяют роли, но дети все ещё не всегда могут соблюдать правила игры. Педагог должен понимать, что индивидуальные и речевые особенности детей с ОВЗ разные и поэтому необходимо переключать дошкольников с одного вида деятельности на другой, учитывая их быструю утомляемость.

Сюжеты игр постепенно усложняются, дети учатся копировать способы обращения людей с предметами и друг с другом в различных социальных ситуациях. Ребёнок усваивает формы и виды общения, осваивает ролевое поведение, самостоятельно выбирает сюжет и организацию игры. Педагог на данном этапе выполняет незначительную роль, лишь наблюдает за игрой со стороны.

Межличностное общение детей и их отношения друг к другу является заключительным этапом развития игры. Педагогу на этом этапе важно поддерживать положительный настрой ребенка, хвалить, когда воспитанники делают успехи.

Таким образом, регулярно играя в сюжетно-ролевые игры, дети с ОВЗ получают новые впечатления, знания об окружающей среде, развивают свой интеллект, чувство коллективизма, желание и умение помогать другим. Игра формирует навыки социальной компетентности, становится средством усвоения ими социального опыта, который очень важен для развития.

Литература

1. Баряева Л.Б., Зорин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие – Спб.: Издательский центр «Союз», 2001

2. Дебердеева Т.Х. Игра в дошкольном образовании: от философии к действию – Владимир, ВИПКРО, 2012

3. Касаткина Е.И. Игра в жизни дошкольника – М.: Дрофа, 2010.

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В ДОУ

Г. М. Исхакова
МАДОУ «Шыгырданский детский сад «Сандугач»,с.Шыгырдан
g_naliba16@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации инклюзивной предметно-развивающей среды в детском саду. Отмечается, что важнейшей задачей инклюзивной среды является обеспечение не только физической доступности, то есть устранение барьеров для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, но и, что еще более значимо, доступности образовательной и социальной. Инклюзивная среда должна стать тем универсальным языком, на котором могут общаться все дети, находя свои уникальные пути познания и взаимодействия с окружающим миром.

Ключевые слова: инклюзивная предметно-развивающая среда,инклюзивное образование, дошкольное образовательное учреждение, дошкольное образование, дошкольный возраст.

Создание инклюзивной предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) представляет собой сложный и многогранный процесс, который выходит далеко за пределы простого обеспечения групп специальным оборудованием. Это не просто набор предметов и технологий, а целая философия, воплощенная в пространстве, которое должно быть комфортным, безопасным и развивающим для каждого ребенка, независимо от его индивидуальных особенностей, состояния здоровья, стартовых условий и культурного контекста.

Важнейшей задачей инклюзивной среды является обеспечение не только физической доступности, то есть устранение барьеров для детей с

нарушениями опорно-двигательного аппарата, но и, что еще более значимо, доступности образовательной и социальной. Инклюзивная среда должна стать тем универсальным языком, на котором могут общаться все дети, находя свои уникальные пути познания и взаимодействия с окружающим миром.

Ключевым принципом инклюзивной среды является ее гибкость и вариативность. Пространство должно легко трансформироваться под задачи и потребности конкретных детей. Это означает наличие мобильных перегородок и ширм, которые позволяют создать уединенный уголок для ребенка с аутистическими расстройствами, испытывающего сенсорную перегрузку, или, наоборот, объединить пространство для коллективной игры.

Кроме того, легкие столы и стулья разной высоты, регулируемые по наклону столешницы, подиумы и мягкие модули – все это позволяет адаптировать среду под двигательные и познавательные потребности каждого воспитанника. Таким образом, каждый ребенок сможет найти в этом пространстве свое место, где он будет чувствовать себя комфортно и безопасно.

Сенсорное насыщение среды является еще одним краеугольным камнем инклюзии. Для детей с различными типами восприятия мир открывается через разные каналы. Поэтому в группе должны быть представлены материалы, адресованные различным органам чувств: тактильные панели и «чудесные мешочки» с разнообразными наполнителями, музыкальные инструменты и панели, слуховые трубы, сухие бассейны, игры с запахами. Это не только способствует развитию сенсорных навыков, но и помогает детям с особенностями в развитии, например, с расстройствами аутистического спектра, регулировать свое эмоциональное состояние.

Т.Ю. Стадникова [2] пишет, что особое внимание следует уделять дидактическим и игровым материалам. Они должны иметь несколько уровней сложности, чтобы как ребенок, только начинающий осваивать новый навык, так и его более продвинутый сверстник могли найти для себя занятие по силам и интересам. Это может включать в себя различные игры, которые развивают как когнитивные, так и социальные навыки, позволяя детям взаимодействовать друг с другом и учиться через игру.

Важно также учитывать, что инклюзивная среда должна быть не только физически доступной, но и эмоционально поддерживающей. Это означает создание атмосферы, в которой каждый ребенок чувствует себя принятым и ценным, независимо от своих особенностей. Воспитатели и педагоги играют ключевую роль в этом процессе, так как они должны быть готовы к индивидуальному подходу к каждому ребенку, учитывая его уникальные потребности и возможности.

Кроме того, взаимодействие с родителями является важной частью формирования инклюзивной среды. Родители должны быть вовлечены в процесс обучения и развития своих детей, а также в обсуждение вопросов, связанных с инклюзией. Это может включать в себя проведение совместных

мероприятий, где родители могут делиться своим опытом и получать поддержку от других семей.

Таким образом, создание инклюзивной предметно-развивающей среды в ДОУ – это не просто задача по оснащению пространства, а комплексный процесс, который требует внимания к каждому аспекту, начиная от физической доступности и заканчивая эмоциональной поддержкой. Это пространство должно быть местом, где каждый ребенок сможет развиваться, учиться и взаимодействовать, находя поддержку и понимание со стороны окружающих. В конечном итоге, такая инклюзивная среда способствует не только развитию отдельных детей, но и формированию более толерантного и понимающего общества в целом.

Организация подлинно инклюзивной предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении – это масштабная и комплексная задача, на пути которой закономерно возникает ряд системных трудностей. Эти проблемы носят не только финансовый, но и методический, кадровый, а подчас и мировоззренческий характер.

Одной из наиболее очевидных проблем является ограниченность ресурсов, в первую очередь – финансовых и материальных. Создание безбарьерной среды требует значительных вложений: приобретение специализированного оборудования (подъемников, трансформируемой мебели, сенсорных панелей), закупка адаптированных дидактических материалов и ассистивных устройств (коммуникаторов, тактильных дорожек) часто оказывается не по силам бюджету стандартного детского сада. Даже при наличии финансирования, физическое пространство многих ДОУ, расположенных в типовых зданиях старых проектов, сложно поддается перепланировке для обеспечения полной доступности (расширение дверных проемов, установка пандусов и лифтов).

Н.А. Колесова [1] отмечает, что не менее острой является кадровая проблема. Инклюзия – это не просто присутствие детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в группе, а качественное сопровождение каждого из них. Для этого необходима команда специалистов: дефектологи, логопеды, психологи, тьюторы. Однако штатное расписание большинства детских садов не всегда предусматривает таких сотрудников, а их нагрузка оказывается непомерно высокой. При этом ключевая фигура — воспитатель — часто оказывается не готов к работе в новых условиях. Профессиональная и психологическая деформация педагогов проявляется в недостатке знаний об особенностях развития детей с ООП, в неумении адаптировать образовательную программу и выстраивать взаимодействие в разнородной группе. Страх, неуверенность в своих силах и привычка работать с «усредненной» группой становятся серьезным внутренним барьером.

Следующий пласт трудностей связан с методическим обеспечением. Существует дефицит готовых, апробированных программ и методических рекомендаций, которые бы подробно описывали, как именно выстраивать

ежедневную работу в инклюзивной группе. Педагогам зачастую приходится действовать интуитивно, создавая «кустарные» решения, что не всегда эффективно и системно. Сложность представляет и индивидуализация образовательного маршрута в условиях, когда в группе может быть 25-30 детей, среди которых несколько ребят с разными нозологиями (например, с РАС, нарушением слуха и ЗПР). Обеспечить каждому из них необходимое внимание и подобранные именно для него задания – титанический труд.

Наконец, существуют социально-психологические барьеры. Неготовность родительского сообщества – частый вызов. Родители нормотипичных детей могут выражать опасения, что их ребенок будет «тормозить» в развитии, недополучать внимание воспитателя или перенимать нежелательные модели поведения. С другой стороны, родители детей с ООП могут опасаться, что их сын или дочь столкнутся с неприятием и травлей в коллективе. Преодоление этих стереотипов и формирование толерантной, принимающей атмосферы требует от администрации и педагогов постоянной, кропотливой разъяснительной работы.

Таким образом, организация инклюзивной среды – это не разовое мероприятие по закупке оборудования, а непрерывный процесс, требующий преодоления целого комплекса взаимосвязанных проблем: от пересмотра финансирования и перестройки профессионального сознания педагогов до кропотливого построения диалога со всеми участниками образовательных отношений. Успех здесь возможен только при системном подходе и объединении усилий на всех уровнях.Это процесс, который требует последовательного и планомерного развития. Недостаточно просто установить пандус, необходимо, чтобы вся педагогическая философия учреждения была пронизана идеей принятия и ценности разнообразия. Важнейшим элементом становится постоянное повышение квалификации воспитателей, их методическая и психологическая поддержка в решении ежедневных нестандартных ситуаций. Среда должна быть живой и гибкой, регулярно трансформируясь под запросы конкретных детей, которые, в свою очередь, тоже меняются со временем. Ключевую роль играет создание в коллективе атмосферы сотрудничества, где дети учатся помогать друг другу, а педагоги обмениваются лучшими практиками. Инклюзивная среда эффективна только тогда, когда она поддерживается всеми – от заведующего и специалистов до младшего воспитателя и родителей. Ее развитие невозможно без регулярного анализа и рефлексии: что работает хорошо, а что требует немедленной корректировки. Таким образом, это нескончаемый цикл планирования, действия, наблюдения и улучшения. Только такой целостный взгляд позволяет создать по-настоящему место, где каждый ребенок чувствует себя в безопасности и получает импульс для развития.

Литература
1. Колесова Н.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды как условие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Современное педагогическое образование. 2019. №6.
2. Стадникова Т.Ю. Проблема проектирования развивающей предметно-пространственной среды для детей 5–7 лет в условиях инклюзивного образования ДОУ // Наука и социум. 2020. №VI.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ВЫПОЛНЯТЬ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Канарейкина Оксана Викторовна,
Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Министерства образования Чувашской Республики

Проблема нарушений языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста – одна из самых актуальных для дошкольного, а в дальнейшем и школьного обучения, поскольку степень сохранности различных форм языкового анализа и синтеза влияет не только на успеваемость, но и на письменную речь ребёнка, т.е. на письмо и чтение, и определяет успешность овладения ребёнком грамоты.

Основой для овладения этими навыками являются сформированные психические процессы, такие как память, внимание, мышление (операции анализа, синтеза, сравнения).

У дошкольников с ТНР недостаточно сформировано осознанное отношение к фонематической, слоговой стороне языка, к структуре предложений. Овладение речевым материалом и формирование умений языкового анализа вызывает существенные трудности. Наблюдаются проблемы в удержании внимания, невозможность его распределения. Они не могут запомнить словесные инструкции, элементы и очередность упражнений. В школе недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова, такие как слитное написание слов, особенно предлогов или раздельное написание целого слова, например, приставки. Также частыми ошибками является неумение видеть границы предложений, неумение обозначать эти границы – написание с большой буквы и обозначение конца предложения знаком препинания. Поэтому необходимо в коррекционно-развивающей работе использовать методы и приёмы, учитывающие эти особенности и способствующие развитию всех психических процессов для большей эффективности в усвоении речевого материала.

Языковой анализ является базисом, на основе которого формируются навыки чтения и письма. В логопедии традиционно выделяют три вида языкового анализа (в комплексе с операциями синтеза):

- фонетический анализ слов
- слоговой анализ слов
- анализ предложений

Таким образом, языковой анализ предполагает осуществление мысленного процесса распада целого на составные элементы (предложение – слово - слоги-звук).

Анализ строения предложения - это умение устанавливать количество, порядок и место слов в предложении, определять интонационную выразительность.

Синтез предложения – это составление, изменение или распространение предложения (добавление новых слов в его структуру).

По мнению Алексеева М.М., Яшина В.И. работа по формированию умений языкового анализа у дошкольников имеет следующие этапы:

- ознакомление с предложением
- ознакомление со словесным составом предложений

I этап ознакомление с предложением. На первоначалном этапе необходимо научить выделять предложение из потока речи. С этой целью предлагается готовый или составляется вместе с детьми небольшой рассказ по картине. Рассказ произносится четко, с интонационным выделением каждого предложения. Для этого используется короткий (в три- четыре предложения) рассказ, который специально составляется педагогом и демонстрируется картина. Педагог, сообщает, что наша речь состоит из предложений, мы говорим предложениями; в каждом предложении про что-то говорится.

Далее детям предлагается самостоятельно составить предложение по какой-нибудь картине, с несколькими эпизодами. И каждый раз педагог помогает им установить, о ком или о чем составлено предложение, что в нем говорится, т.е. вычленить смысловую сторону предложения. Далее целесообразно графически изобразить предложение, показать детям, как можно «нарисоват» его — длинной чертой; начало предложения отмечается уголком, а в конце ставят точку. В дальнейшем детей упражняют в определении количества предложений в готовом тексте. Текст произносится с паузами, а дети обозначают предложения на схемах. Затем проверяется правильность выполнения задания. Для закрепления представлений о предложении используются такие приемы, как:

- ✓ придумывание предложений с заданным словом;
- ✓ придумывание предложения, которое начиналось бы с определенного слова; составление предложения по двум картинкам;
- ✓ придумывание «веселого» предложения;
- ✓ составление предложений по «живым сценкам».

Все эти приемы сопровождаются выделением предложений, их подсчетом, анализом смыслового содержания. На этом этапе детей подводят к мысли, что наша речь состоит из предложений, что о каждом предмете можно сказать предложение. «предложение».

II этап. Ознакомление со словесным составом предложений

На данном этапе дети понимают, что предложение состоит из слов. Обучение начинается с анализа простых предложений без предлогов и союзов, состоящих из 2-3 слов *(Машина едет. Машина везет кубики).*

Для анализа предложений используются наглядно-действенные методы и приемы:

- ✓ рассматривание игрушек;
- ✓ демонстрация действий с игрушками;
- ✓ рассматривание картин:
- ✓ пространственное моделирование;

В основе обучения лежит следующее: четкое произнесение предложения, выделение слов голосом, их количественный и порядковый счет (сколько слов, какое первое слово, какое идет потом), пространственное моделирование слов при помощи абстрактных символов, т.е. вводятся карточки-символы для кодирования понятий: слово-предмет (живой и неживой предмет), слово-действие, слово-признак и маленькие слова (предлоги). Символы помогают детям понять линейность (последовательность) и дискретность (членораздельность) речи.

На первых занятиях в процессе действий с игрушками детям показывают, что про любую предмет, например, игрушку можно сказать разные предложения, например, Мишка сидит. Мишка лежит. Мишка спит. Предложения повторяются детьми. Затем они сами составляют предложения про предмет. Одно из предложений произносит педагог с паузами после каждого слова. Дети в это время считают, сколько слов, какое первое слово, какое второе. В результате у детей формируются представления о том, что про каждый предмет можно сказать предложения, что предложения состоят из слов. Так складывается первичная ориентировка в анализе предложения.

Детям объясняют, что предложение можно нарисовать (записать), чтобы узнать, сколько в нем слов. Акцентируется внимание, что первое слово обозначается не простой чертой, а чертой с уголком, в конце предложения ставят точку. Схемы-модели обеспечивают предметную опору при формировании навыка анализа речи, являются средством формирования обобщенных представлений о строении предложения.

После этого проводится работа с полным предложением, состоящим из трёх, четырёх слов. Вводится понятие «предлог» (маленькое слово). Детям даётся объяснение важности этих коротких слов, их роли в нашей речи.

Дети анализируют предложение, называя каждое слово в нём и обозначая соответствующим символом. Учатся определять количество слов в предложении, называть их порядок, добавлять слова в предложения, исправлять

предложения, придумывать самостоятельно предложение по имеющейся схеме или по заданному слову или фразе.

Далее вместо карточек – символов вводится графическая схема предложения. Дети учатся обозначать границы предложения, оперируют понятиями «начало предложения», «конец предложения», учатся обозначать это графически. У детей развиваются и совершенствуются навыки языкового анализа на уровне предложения, дети строят схемы, анализируют и синтезируют предложения.

На протяжении всего периода обучения используются следующие приемы:

- ✓ четкое произнесение слов с паузой; выделение слов голосом, их количественный и порядковый счет (сколько слов, какое первое слово, какое идет потом);
- ✓ произнесение слов под хлопки (воспитателем, отдельными детьми, всей группой); последовательное называние слов в предложении;
- ✓ отстукивание на барабане или бубне столько раз, сколько слов в предложении.

подсчет слов в предложении на пальцах, с помощью счетных палочек; в громкой речи, про себя.

Таким образом, специальное обучение помогает дошкольникам преодолеть трудности, которые они испытывают при вычленении слов из состава предложений.

Примерные игры и упражнения по формированию анализа и синтеза предложения у дошкольников с ТНР:

Слово-предмет (закрепить у детей понятие о словах, обозначающих предметы, отвечающие на вопросы: Кто? Что?): «Живое-неживое», «Запомни, повтори», «Мы узнаем мир по именам», «Кто больше назовет окружающих предметов»; «Разделить слова на 2 группы по вопросам Кто? Что?» и др.

Слово-действие (учить детей различать слова, обозначающее действие предмета): «Назови что я делаю?» (действия логопеда с разными предметами; «Будь внимательным» (логопед называет вперемешку слова-предметы и слова-действия и предлагает поднять соответствующую карточку); «Поработай слово-действие» (в игре два участника: один из них представляет слово- предмет, второй выступает в роли слова-действия. Слово-предмет совершает всевозможные действия, а слово-действие называет эти действия); «Кто как передвигается?»; «Кто как ест?»; «Кто как голос подает?»; «Что делает врач, учитель, повар?»; «Кто какие звуки издает?» и др.

Слово-признак (познакомить детей со словами, обозначающими признак предмета. Учить правильно изменять слова, обозначающие признаки по родам): «Рассмотреть предметы, дать описание по плану: форма, цвет, на вкус, на ощупь,материал из которого сделан предмет»; «Назови только то, которые обозначают признак предмета»; «Какой?какая? какие?»; «Кто больше назовет слов-признаков к предмету»; «Графический диктант».

Предлог (познакомить с графическим изображением предлога, учить выкладывать схемы предложений с предлогами, включать в предложение пропущенный предлог): «Знакомство со схемами предлогов»; «Придумать предложение с предлогами: гриб - елка, гриб - сковородка, шишка - елка; еж - елка, заяц - куст, лиса - нора; птица - ветка, белка - дупло, бабочка - цветок.

«Что такое предлог? (Маленькое слово перед словом)» и др.

Литература

Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб.- М.: Издательский центр «Академия», 2000.

Бардышева Т. Ю., Моносова Е. *Н.* Логопедические занятия в детском саду. Подотовительная к школе группа. Скрипторий 2003, 2011.

Холмогорова Л. В. Работа над предложением [Электронный ресурс] / Л. В. Холмогорова.- Режим доступа: https://urok.1sept.ru/articles/101052.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Капарова Ольга Геннадьевна
МБДОУ «Детский сад 145» г.Чебоксары
KOG.87@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается вопрос организации работы воспитателя по развитию речи дошкольников в инклюзивной образовательной среде. Представлены основные направления работы, а также трудности, с которыми могут столкнуться педагоги при организации данной деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольный возраст, развитие речи, воспитатель.

Работа воспитателя по развитию речи в инклюзивной образовательной среде приобретает качественно иной характер, требуя от педагога не только классических методических знаний, но и особой гибкости, чуткости и системного подхода. В таком группе собираются дети с разными стартовыми возможностями: от нормотипичных дошкольников до детей с ограниченными возможностями здоровья, которые могут иметь особенности речевого развития, связанные с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, нарушениями слуха, зрения или опорно-двигательного аппарата. Главная задача воспитателя в этой ситуации – создать универсальную образовательную среду, где будет комфортно и продуктивно каждому ребенку, и выстроить работу так, чтобы речевое развитие происходило у всех детей, но разными путями и в доступном для них темпе.

По мнению Ю.В. Сендецкой [2] ключевой особенностью становится необходимость тесного, практически симбиотического взаимодействия со специалистами: учителем-логопедом, дефектологом, психологом. Воспитатель не работает вслепую; он является главным исполнителем и интегратором в жизнь группы тех рекомендаций и индивидуальных маршрутов, которые разрабатывают узкие специалисты. Если логопед на индивидуальном занятии отрабатывает с ребенком с тяжелыми нарушениями речи правильное произношение звука, то задача воспитателя — создать в группе ситуацию, где этот звук будет востребован и активирован в спонтанной речи, например, в сюжетно-ролевой игре или в ходе режимных моментов. Без этой постоянной «речевой практики» в естественной среде усилия логопеда могут оказаться не такими эффективными.

Второй важной особенностью является реализация принципа «обучение в деятельности» и максимальное использование режимных моментов. Для многих детей с ОВЗ специально организованные занятия могут быть утомительными. Поэтому воспитатель превращает в инструмент развития речи каждое действие: одевание на прогулку (комментирование последовательности, названия предметов одежды), прием пищи (обсуждение вкуса, консистенции еды), уборку игрушек (следование инструкциям, классификация). В этот момент происходит пассивное и активное обогащение словаря, отработка грамматических конструкций в ситуациях, наполненных реальным смыслом, что особенно значимо для детей с интеллектуальными нарушениями или РАС, которым сложно переносить абстрактные знания в жизнь.

Третья особенность – это дифференциация и индивидуализация требований на одном групповом занятии. Планируя, к примеру, занятие по пересказу сказки, воспитатель заранее продумывает, какую роль и задачу получит каждый ребенок. Нормотипичный ребенок может пересказать весь текст целиком, ребенок с ЗПР — пересказать его по наводящим вопросам и опорным картинкам, а неговорящий ребенок с использованием альтернативной коммуникации (например, с помощью карточек PECS) может показать последовательность событий или «озвучить» реплику одного из персонажей. Таким образом, все дети вовлечены в общую деятельность на своем уровне, чувствуют свою успешность и ценность, а сама речевая среда остается насыщенной для всех.

Четвертая особенность касается создания особой психологической и коммуникативной атмосферы в группе. Воспитатель целенаправленно формирует культуру общения между детьми, где никто не смеется над ошибками или особенностями речи другого, где дети учатся помогать и ждать ответа от того, кто говорит медленно. Педагог сам является моделью правильной, но эмоционально окрашенной и доступной речи. Он использует четкую артикуляцию, простые фразы, поддерживает визуальный контакт, активно применяет жесты и наглядность. Это снижает тревожность и способствует речевой активности у стеснительных детей и детей с ОВЗ.

Наконец, работа воспитателя в инклюзивной среде немыслима без тесного партнерства с родителями. Он становится для семьи проводником, разъясняя специфику речевого развития их ребенка в условиях группы, дает рекомендации по его поддержке дома, обучает родителей простым приемам стимуляции речи. Воспитатель помогает родителям и нормотипичных детей понять и принять особенности их одногруппников, что способствует созданию единого реабилитационного пространства «детский сад – семья».

Таким образом, роль воспитателя в инклюзивной группе трансформируется из простого «ведущего занятий» в роль режиссера речевой среды, дипломата, выстраивающего коммуникацию между детьми, и связующего звена в команде специалистов. Его успех измеряется не только тем, сколько слов выучили дети, но и тем, насколько комфортно и уверенно чувствует себя каждый ребенок, пытаясь донести свою мысль до окружающего мира.

Т.А. Попова [1] отмечает, что организация работы по развитию речи в условиях инклюзивной группы сопряжена для воспитателя с комплексом взаимосвязанных трудностей, которые затрагивают профессиональную, организационную и личностную сферы его деятельности. В отличие от группы общего развития, где дети относительно однородны по своим речевым возможностям, инклюзивная среда представляет собой пеструю мозаику из совершенно разных профилей развития. И если нормотипичный ребенок легко включается в беседу по картинке, то для ребенка с расстройством аутистического спектра сама необходимость вербального контакта может быть стрессом, а для ребенка с тяжелыми нарушениями речи — просто недостижимой задачей без специальных средств коммуникации. Основная сложность заключается в необходимости одновременно удерживать в фокусе внимания общие цели для всей группы и сугубо индивидуальные, зачастую очень специфические потребности каждого ребенка с особыми образовательными потребностями.

Одной из наиболее острых проблем является катастрофическая нехватка временных ресурсов. Индивидуализация образования, являющаяся краеугольным камнем инклюзии, на практике означает, что воспитатель должен не просто провести занятие, а разработать для него несколько вариантов заданий, подготовить разный дидактический материал — от обычных карточек до комплектов для альтернативной коммуникации, и в течение одного занятия успеть поработать с каждым ребенком согласно его возможностям. При этом физическое присутствие в группе 25-30 детей, среди которых двое-трое с ОВЗ, требует постоянного контроля за общей дисциплиной и безопасностью, что зачастую оставляет на углубленную работу по развитию речи лишь считанные минуты. Воспитатель оказывается в роли жонглера, который вынужден постоянно переключаться между ролью педагога, помощника и координатора, что ведет к эмоциональному выгоранию и профессиональной усталости.

Серьезным барьером выступает недостаточная методическая и психологическая готовность самого педагога. Далеко не каждый воспитатель, блестяще владеющий традиционными методиками развития речи, знает, как адаптировать эти методики для неговорящего ребенка или как интерпретировать истерику ребенка с РАС как форму коммуникации. Отсутствие системных знаний в области дефектологии и специальной психологии порождает чувство профессиональной беспомощности и страх сделать что-то не так. Эта трудность усугубляется тем, что воспитатель зачастую лишен оперативной поддержки узких специалистов – логопеда, дефектолога, психолога, которые либо работают на несколько групп, либо вовсе отсутствуют в штате. В результате педагог остается один на один со сложными запросами, вынужденный действовать интуитивно, что не может не сказываться на качестве коррекционно-развивающей работы.

Еще один пласт трудностей связан с выстраиванием коммуникации внутри детского коллектива и с родителями. Создание по-настоящему инклюзивной среды, где дети с разными возможностями не просто находятся рядом, а взаимодействуют и помогают друг другу, – это титанический труд. Воспитателю приходится постоянно быть медиатором, гася конфликты, возникающие из-за непонимания одними детьми странного, с их точки зрения, поведения других. Не менее сложной оказывается работа с родительским сообществом. Родители нормотипичных детей могут выражать недовольство тем, что «особому» ребенку уделяется слишком много внимания в ущерб остальным. Родители же ребенка с ОВЗ, в свою очередь, могут предъявлять завышенные требования к педагогу, не до конца осознавая реальные возможности своего ребенка в условиях группы, или, напротив, занимать пассивную позицию, перекладывая всю ответственность на детский сад.

Таким образом, трудности работы воспитателя в инклюзивной группе носят системный характер: они порождены сочетанием высокой профессиональной нагрузки, недостаточного ресурсного обеспечения и сложности управления социальными процессами внутри разнородного коллектива детей и взрослых. Преодоление этих трудностей требует не только личного мужества и профессионализма педагога, но и системной поддержки со стороны администрации учреждения, а также пересмотра подходов к организации инклюзивного образования в целом.

Литература

1. Попова Т.А. Деятельность педагога по речевому развитию старших дошкольников с ТНР в условиях инклюзивной группы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QGxop

2. Сендецкая Ю.В. Модель коррекционно-речевой работы воспитателя в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QGxuY.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

О. А. Капитонова
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии, г. Цивильск
lelyakap@mail.ru

Аннотация: статья раскрывает особенности организации и содержания внеклассной работы по развитию речи с детьми, имеющими нарушения слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, ОВЗ, слухо-речевая среда, развитие речи.

Одной из важных задач организации и проведения коррекционно-педагогической работы воспитателем во внеурочное время является активизация речевого развития воспитанников с нарушением слуха, формирование различных форм коммуникации.

Для успешного решения этих задач необходима тесная взаимосвязь работы по формированию речи на всех без исключения уроках и во внеклассное время. Важно учитывать, что в непосредственном речевом общении потенциальные возможности детей овладеть языком возрастают. На специальных уроках развития речи дети в процессе языковых и речевых упражнений овладевают лексикой, синтаксической структурой словосочетаний и предложений, у них формируются навыки и умения распознавать и понимать речевой материал, оформлять свои мысли.

Специфическая особенность учебно-воспитательной работы с детьми с нарушениями слуха заключается в том, что с первых дней необходимо организовать общение с ними на словесной основе.

На всех этапах развития речи, начиная с подготовительного класса, воспитатель предусматривает создание слухо-речевой среды на базе целенаправленного развития слухового восприятия при использовании индивидуальных слуховых аппаратов.

На первом этапе (подготовительный класс) в основном используется устно-дактильная форма речи, которая ускоряет процесс накопления речевого материала. Но основное внимание, все же, уделяется воспитанию потребности в устной коммуникации.

На втором этапе обучения языку (1-3 классы) задача воспитателя состоит в развитии словесной речи, как общепринятого средства общения между людьми. Воспитатель раскрывает способы общения, формирует речевое поведение и речевую деятельность, соблюдая дифференцированный подход к детям.

На третьем этапе обучения (4-7 классы) педагог делает акцент на запоминание речевых средств в условиях общения. Помогает детям осознать

смысловое содержание и структурное оформление речи применительно к различным ситуациям общения. При организации и проведении внеклассных мероприятий, воспитатель отдает предпочтение речевому общению, но использует и язык жестов, чтобы перевести имеющиеся у воспитанников наглядные образцы в систему языковых значений, чтобы таким образом ввести новые слова в активную речь детей с нарушениями слуха.

Педагогическим коллективом выработаны единые требования к речи воспитанников группы, определен объем словаря для усвоения во внеклассное время.

Например, воспитатели подбирают словарный материал, необходимый для проведения режимных моментов. Выполнение режимных моментов способствует развитию речи и обогащению словарного запаса детей с нарушениями слуха. Благодаря выполнению его обязательных элементов создаются условия для развития речи детей, так как все действия ребенка должны сопровождаться необходимым речевым оформлением.

Большие возможности для развития речи детей имеются при выполнении домашних заданий. В начале самоподготовки проводятся артикуляционная и фонетическая гимнастики. У детей формируются и закрепляются умения правильно пользоваться речевым дыханием и делить фразы на синтагмы, голосом нормальной высоты, силы, тембра с естественными доступными модуляциями по силе и высоте. В процессе проведения упражнений используется речевой материал, который необходим детям в общении. Ведется работа над словами, словосочетаниями, фразами, а также слогами и отдельными звуками.

Во время самоподготовки дети закрепляют и повторяют изученный на уроках материал, кроме того, у них развиваются навыки самостоятельной работы. Однако, нельзя рассчитывать, что этими навыками дети овладевают без активного воздействия воспитателя. Воспитатель должен учитывать психологические особенности воспитанников, уровень речевого развития. Его помощь должна быть своевременной, но не чрезмерной. Помогая воспитанникам, педагог должен вызывать и поддерживать у детей интерес к самостоятельной и активной деятельности.

Воспитанникам средних и старших классов после самостоятельной работы предлагается обмен мнениями. Также, эффективным будет и взаимопомощь друг другу во время выполнения работы и взаимопроверка выполненных заданий. В конце работы воспитатель может попросить детей ответить на контрольные вопросы учебника, изложить основное содержание материала, пересказать прочитанное.

Внеклассная работа по развитию речи должна быть разнообразной по содержанию, форме, организации и проведению. Особое место занимает организация свободного от выполнения уроков времени воспитанников. Задача воспитателя – включить каждого ребенка в деятельность, которая максимально обогатит его речевой опыт.

Например, в нашей школе в свободное от учебы время дети участвуют в различных видах общественно-полезного труда, в мероприятиях, направленных на общее развитие, в кружках и спортивных секциях, в подготовке и проведении различных культурно-массовых мероприятий.

Такая разнообразная внеурочная деятельность имеет особое значение для формирования навыков словесной речи. В ее процессе у воспитанников расширяется словарный запас, улучшается произношение, закрепляются навыки устной и письменной речи, и, что наиболее важно, создаются неограниченные возможности речевого общения.

Деятельность, направленная на достижение определенного результата, становится привлекательной для ребят, вызывает заинтересованность, приносит моральное удовлетворение.

Таким образом, применение разнообразных форм, приемов и методов способствует общему и речевому развитию обучающихся с нарушениями слуха. А умение общаться чрезвычайно важно, и определяет в большей степени дальнейшее развитие ребенка.

Литература

1. Т.С.Зыкова, составитель сборника. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида. Сборник 1, Москва «Просвешение», 2003г.

2. Зикеев А.Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи: книга для учителя-дефектолога. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. 431 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ДОСУГ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. П. Кирсанова
МБОУ «СОШ № 54», г. Чебоксары
oljacheb@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время одной из актуальных проблем логопедии является рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Не менее актуальной остается проблема низкой мотивации обучающихся с ОВЗ к процессу обучения. В статье рассматривается один из наиболее эффективных вариантов организации логопедических занятий – логопедический досуг.

Ключевые слова: логопедический досуг, обучающиеся с ОВЗ, повышение мотивации к процессу обучения.

Ежегодное увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в массовой школе, неоднородный состав обучающихся, связанный с множественностью, сложностью и глубиной нарушений, низкий процент показателя или медленный, а то и вовсе отсутствующий, рост положительной динамики, несмотря на великое многообразие ныне существующих новейших специальных коррекционных технологий, указывает специалистам комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) на все большую необходимость поиска того самого эффективного метода и средства, которое сможет помочь всем участникам образовательного процесса повысить качество и эффективность коррекционной работы.

Наблюдаемые у детей трудности, связанные не только со сниженными познавательными способностями, но и прежде всего с повышенной истощаемостью, сниженным познавательным интересом, отсутствием заинтересованности в получении знаний, желании исследовать, изучать, познавать что-то новое, требуют от педагога прежде всего грамотного и тонкого подхода к формированию у детей положительной учебной мотивации, интереса к учебной деятельности.

Думаю, никто не сможет опровергнуть тот факт, что положительный эмоциональный настрой, заинтересованность делом стимулирует у детей желание прийти еще, чтобы узнать новое, тем самым, если не определяет, то, по крайней мере, значительно увеличивает эффективность коррекционной работы.

Да, эмоции играют важную роль в регуляции ряда когнитивных процессов, например, использования рабочей памяти и принятия решений [1]. Память и эмоциональное состояние тесно связаны: чем выше уровень позитивных эмоций, тем выше способность к концентрации и продуктивному обучению [2]. Роль эмоций в обучении, по мнению ученых, заключается в создании мотивации и запоминании материала [3]. Кроме того, интенсивная эмоция вызывает у человека прилив энергии [2]. А радость, интерес и удивление, способствуют лучшему усвоению информации.

Подробное изучение данного вопроса побудило меня к поиску действенного варианта организации логопедических занятий.

Интересным и эффективным, на мой взгляд, вариантом занятий является логопедический досуг. Логопедический досуг – это мероприятие, организованное в виде игры, праздника, экскурсии, итоговое или вводное занятие, активное мероприятие, где дети по большей части не сидят за партами, пассивно кивая головами и уныло отвечая на вопросы учителя, а активно включаются в работу: участвуют в сценке, логопедических квестах, рассказывают стихи, поют песни, соревнуются в речевых играх.

Оптимальным, опять же на мой взгляд, является проведение подобных мероприятий примерно 1 раз в месяц. Каждое подобное мероприятие вызывает бурный восторг у ребят. Дети с нетерпением ожидают каждое такое игровое занятие, пытаются заранее выведать тему, предлагают и готовят свои варианты

игр. На таких занятиях дети своеобразно отдыхают, закрепляя усвоенное, меньше устают.

Предлагаю Вашему вниманию конспект одного из вариантов логопедического досуга.

Тема занятия: «Экскурсия по Звукобуквограду»

Тип занятия. Изучение нового материала.

Категория детей: обучающиеся с ОВЗ 1-2 класса с ЗПР.

Цель: Знакомство с понятиями «текст», «предложение», «слово».

Задачи:

образовательные:

- познакомить с понятиями «текст», «предложение», «слово»;
- учить различать текст и предложение, предложение и слово;
- знакомить со схемой предложения;
- учить выражать мысли с помощью предложений, записывать предложения при помощи схем;
- формировать умение определять количество слов в предложении и графически отображать их количество;

коррекционные:

- развивать слуховое и зрительное восприятие и внимание, память;
- развивать умение ориентироваться в тетради;
- развивать зрительно-пространственные ориентировки;
- развивать самоконтроль;
- формировать коммуникативные умения и навыки, адекватные учебной ситуации;
- развивать логическое мышление;
- развивать общую моторику и реципрокную координацию движений;
- развивать мелкую моторику пальцев рук.

воспитательные:

- воспитывать умение слушать и слышать друг друга;
- воспитывать у учащихся умения взаимодействовать друг с другом и с учителем на уроке.

Ход занятия:

I. Мотивация к деятельности.

1. Организационный момент

Приветствие:

Здравствуйте, ребята! Садитесь. Сегодня мы продолжим знакомиться со сказочным Звукобуквоградом. Зажжем огоньки в городе! (Дети отхлопывают заданный учителем ритм:___ ___ _ _ _ , появляется слайд 1- сияющий Звукобуквоград).

Создание проблемной ситуации:

Королева Грамотной и Красивой речи приглашает вас на экскурсию по сказочному городу. Вы когда-нибудь были на экскурсиях? Когда? Где? Что вам запомнилось?

2. Сообщение темы занятия

(Показываю карту). Нам предлагается посетить сказочный район Текста, улицу Предложения и посмотреть на дома Слов. Отправляемся в путь!

II. Актуализация необходимых знаний.

Поскольку экскурсия нам предстоит в сказочный город, добираться до города мы с вами тоже будем необычно, сказочно. Вы наверняка читали разные сказки, какие сказочные способы передвижения вы знаете? (путешествие на ковре-самолете, на печке, бегом в сапогах-скороходах) Вы назвали много видов волшебного транспорта. К сожалению, сказочного транспорта у меня нет, но вариантов необычной ходьбы знаю много. Познакомлю вас с одним из них: хлоп (перед собой), притоп (два шага вперед), переворот (вокруг своей оси), шаг назад (задом), потом вперед (и разворачиваемся лицом к окну).

Ну вот мы и в Звукобуквограде. Жители города рады вам!

III. Сообщение нового материала.

Мы в районе Текста. Ребята, вы знаете, что такое «район»?

Есть ли в нашем городе районы? Назовите. Район по размеру занимаемой территории большой или маленький? (большой). Вот и в Звукобуквограде район Текста большой. Район Текста необычен и знаменит тем, что кругом, куда ни взглянешь, развешаны тексты. Тексты одинаковые, но каждый день их содержание меняется. В текстах последовательно и ладно описываются основные новости, события города или же рассказываются какие-то интересные факты из жизни окружающего мира. Знакомиться с содержанием текста – ежедневная обязанность каждого жителя города. Все сказочные жители умеют хорошо читать! Давайте и мы познакомимся со свежими новостями. Прочитайте текст.

«Д*оро*гие дру*зья*! Мы рады видеть вас в нашем сказо*чн*ом городе. Вы х*орош*ие ребята. Приходите к нам *ча*ще. Ва*ши* Звуки и Буковки».

Как вы думаете, почему в некоторых словах выделены желтым цветом сочетания букв? (опасные места). А еще это знак особой дружбы букв, которую нужно обязательно увидеть и запомнить.

О чем же вы узнали из текста? Какая же первая и главная Звукобуквоградская новость? Как бы вы назвали такой текст-статью? Из чего состоит текст, что вы увидели? Текст состоит из предложений. Верно! Каждый район обычного города состоит из улиц, вот и в Звукобуквограде район Текста состоит из улиц Предложений. Таких улиц в районе Текста много.

Мы познакомимся с главной улицей Предложения.

Вы знаете, что такое улица? Какие улицы в городе Чебоксары вы знаете? Чем они интересны, знамениты? Вот улица Предложения в Звукобуквограде интересна и знаменита тем, что она всегда прямая, движение по такой улице идет четко слева направо (покажите, как?), один дом стоит четко на одной

линии с соседним домом, а самый первый дом на такой улице всегда награждается высокой трубой. Дома на улице Предложения – это слова. Вы уже, наверное, поняли, что город Звукобуквоград – это город –конструктор, который можно разбирать и собирать из частей: каждый день менять его содержание, передвигать, перемещать, менять местами его части, тем он и является необычным, сказочным. На улице Предложения можно менять местами как дома, так и части домов (например, все ту же трубу на крыше легко можно переставить- подарить соседнему дому: ведь город же наш - сказка). Например, сейчас на улице дома выстроились в такое предложение: Сегодня хороший день. Найдите дом с высокой трубой. Назовите дом-слово. Этот дом первый в предложении, поэтому он с высокой трубой, а по-простому, по-нашему, обычно-привычному, первое слово в предложении начинается с заглавной буквы.

В конце каждого Предложения обязательно стоит Дежурный регулировщик по стройке улицы. Как вы думаете кто эти регулировщики и зачем они нужны? Такие знаки-дежурные очень важны! Стройка и перестройка улиц Предложений в Звукобуквограде идет постоянно. Знаки – дежурные регулировщики четко отслеживают ход строительства (они ориентируются на смысл предложения и следят за порядком слов в предложении, как только предложение заканчивается- передает свой основной смысл, сию секунду нужный знак-регулировщик занимает свое место – конец предложения, тем самым показывает всем окончание стройки). И если вовремя такую стройку не остановить нужным знаком, на улице Предложения начнется настоящий беспорядок! Дома-слова начнут наскакивать друг на друга, их выстроится в ряд бесчисленное множество, и улица Предложения, и, впоследствии, весь район Текста, а, значит и весь Звукобуквоград, потеряют свой смысл! Ни в коем случае нельзя такого допустить!

Но, кажется, в нашем предложении чего- то не хватает… Кто назовет, чего же не хватает в предложении? (.! ? или …). Куда же запропастились наши дежурные? Пока дома-слова не натворили беспорядка, прочитаем предложение с разной интонацией и позовем нужного дежурного. Какой же знак препинания должен занять свое место? (подходят все). А вот и дежурные! Все понятно. Это проделки Буквоеда! (сказочного героя, с которым дети знакомы с начала обучения на логопункте). Хулиган со своей коварной командой, видимо, поссорил друзей, и знаки никак не могут договориться между собой, кому же занять место в конце этого предложения. Напишите в тетрадях три варианта предложений, помирите знаки.

IV. Закрепление полученных знаний. Организация познавательной деятельности обучающихся.

Жители города очень благодарны вам за помощь, ведь вы помогли сохранить порядок и смысл в городе и предлагают вам немного поиграть. Выходите к доске. Вы строители. Прочитайте слова в домиках и расставьте их в нужном порядке: постройте свои улицы Предложения. Не забудьте про

дежурного по стройке! Можно ли собрать из получившихся предложений текст? Прочитайте текст.

А эти домики пустые. Составьте свои предложения по данной схеме.

V. Подведение итогов. Оценка деятельности обучающихся. Рефлексия.

Вот и подходит к концу наша экскурсия по Звукобуквограду. Вам она понравилась? Ее Величество Королева Грамотной и Красивой речи вместе с жителями благодарят вас за визит и помощь и дарят вам памятные подарки – печать короны Ее Величества. Возьмите желтую корону, если экскурсия вам понравилась, и все было понятно; зеленую, если экскурсия была понятна и интересна частично; и синюю, если вам было все скучно и непонятно. Спасибо вам, ребята. Урок окончен.

Литература

1. Ивтушок Е. Эмоциональное состояние повлияло на запоминание новых слов/ Е. Ивтушок [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://nplus1.ru/news/2018/04/11/emo-novel-words (дата обращения 22.09.2025)

2. Евстафьев Д. Роль эмоций в процессе запоминания учебного материала подростками с интеллектуальной недостаточностью/ Д. Евстафьев [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://ridero.ru/books/rol_emocii_v_processe_zapominaniya_uchebnogo_materiala_podrostkami_s_intellektualnoi_nedostatochnostyu/freeText/?srsltid=AfmBOoqCZY1EwylTMtM-kkZ-xx155367JCppnSP9Gde6rCRAO3Nw4pJL (дата обращения 24.09.2025)

3. Севостьянов И. Роль эмоций в обучении и запоминаии информации / И. Севостьянов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://ecvdo.ru/states/rol-emocij-v-obuchenii-i-zapominanii-informacii (дата обращения 23.09.2025).

ТЕНЕВОЙ ТЕАТР В ЖИЗНИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Г.В. Колесникова
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
gk2496325@gmail.com

Развитие художественно творческих способностей личности была и остается одной из актуальных проблем педагогики и психологии. Особенно эта проблема обостряется в сложные критические периоды жизни общества, когда наиболее остро ощущается необходимость в творческих личностях, способных самостоятельно, по-новому разрешать возникшие трудности. Развитие творческой личности не представляется возможным без использования такого

эффективного средства воспитания как художественное творчество. Особое место, в котором занимает театр, способный приобщить к общечеловеческим духовным ценностям и сформировать творческое отношение к действительности, являясь средством и способом самопознания, самораскрытия и самореализации. Театр своей многогранностью, своей многоликостью и синтетической природой способен помочь ребенку раздвинуть рамки постижения мира, увлечь его добром, желанием делиться своими мыслями, умение слышать других, развиваться, творя (разумеется, на первых порах с педагогом) и играя.

Искусству теневого театра более двух тысяч лет. Возникнув в странах Восточной и Юго-Восточной Азии как религиозно-ритуальное действо, оно и сегодня всей своей философией и эстетикой тесно связано с мифами создавших их народов.

Театр теней соединяет в себе три вида искусства — музыку (инструментальное или голосовое сопровождение), литературу (рассказы и сценарии), ремесло (изготовление кукол) или живопись (декорации и сами куклы) в одном.

В самой древней форме теневого театра тени на экране создавали жестами рук.

Потом тонкие полупрозрачные силуэты стали вырезать из кожи, чаще всего – ослиной. И первоначально, этот театр так и называли - "театр кукол из ослиной кожи".

Позже фигурки стали изготовляться из всевозможных материалов - тонкой прозрачной кожи (козлиной, верблюжьей), бумаги или картона, могли быть как твёрдыми и целостными, так и гнущимися, состоящими из отдельных частей, прикрепленных друг к другу. Эти фигурки прозвали марионетками.

В средние века в Испании выделилась 3-я форма тетра теней, когда некоторое время артистам было запрещено выходить на сцену, а выйти хотелось, они придумали выступать за ширмой. С тех пор, использование теней живых людей для показа спектакля стало называться испанскими тенями.

"Китайские тени" были распространены в Европе в XVIII и XIX веках. В 1767 году, перед Великой Французской революцией, из самого Китая техника театра теней была привезена на родину французским миссионером Жюлем Алодом. И здесь теневой театр так полюбили и много показывали, что он стал называться "французскими тенями". А самой большей славой пользовался театр теней Доминика Серафена в Версале.

Самым известным театром теней сейчас являются Яванские Вайанг-Кули: куклы из вощеной прозрачной бумаги на шарнирах, раскрашенные в различные цвета. Яванские теневые фигуры управляются артистами-кукольниками с помощью тростей и изготавливаются из шкуры буйвола.

Как жанр искусства с недавнего времени театр теней стал возрождаться и в России. В ныне действующем Московском детском театре теней, основанном

еще в 1944 году, существует богатейший репертуар спектаклей, как для детей, так и для взрослых.

Основной принцип теневого театра очень прост – использование тени от фигуры или предмета, падающий на экран при освещении их каким-либо источником света.

Для классического теневого театра характерны относительно маленький экран, применение в основном плоских или полуобъемных кукол-фигур, использование простого белого цвета.

Сценарий теневого театра «Превращение гусеницы»

Направленность: Низкая самооценка. Чувство неполноценности. Страх трудностей и неуспеха. **Ключевая фраза:** «Я хуже всех! Я никому не нужен!»
Декорации: экран, цветочная поляна, фигурки Гусеницы, Бабочки, Шмеля, Кузнечика, Стрекозы

Выходит Сказочник

Сказочник: здравствуйте ребята! Сегодня я расскажу вам сказку «Триумф бабочки». Слушайте внимательно и она обязательно оживет на экране. Сказка начинается!

Музыкальное сопровождение

Сказочник: В одном лесу на берегу синего озера был луг.
Каждый день около озера собирались его обитатели: пчелы и шмели, стрекозы, жуки и кузнечики, мухи, комары. Когда все были в сборе, начинался бал. Ежедневно устраивались соревнования на лучший танец в воздухе.

на экране полеты кузнечика и стрекозы

- И однажды на бал приползла гусеница.

выход гусеницы

- Вы спросите, причем здесь гусеница, ведь она не умеет летать. Да, конечно, не умеет. Но если бы вы знали, как она хотела этому научиться. И каждый раз она приползала на праздник, чтобы хоть краем глаза взглянуть на чудные танцы-полеты и помечтать.

Вот и в этот день, когда почти все уже были в сборе, приползла наша гусеница и, как обычно, спряталась за листом лопуха.

Начался бал. В воздухе послышался шум крыльев: то взлетел первый танцор - толстый **важный шмель**

под музыку взлетел Шмель

Сказочник: - Послышался голос Стрекозы.

Стрекоза: - А ты что здесь делаешь?

Гусеница: - Я просто хотела…

Шмель: что ты хотела? Что ты хотела? Зачем вообще ты пришла сюда, ты ведь противная никому не нужная Гусеница-крапивница, даже птицы тебя не едят. И ты не умеешь летать. Фу, какая гадкая, некрасивая Гусеница!

Гусеница: - Да, я бездарная, никому не нужная Гусеница. И я не умею летать.

грустно поползла прочь с поляны под смешки и крики счастливых обладателей крыльев

Сказочник: Гусеница не знала, что ей делать дальше, ей было очень обидно, так обидно, что хотелось умереть. Она забилась в самый темный угол и горько заплакала. Она плакала и плакала, пока не выплакала все слезы.

Гусеница: - Как несправедливо устроен мир, — почему так получается, что одних любят все, потому что они нужные, а других не любит никто, потому что они не умеют ничего делать, даже летать!

- Но ведь так же не бывает, так не честно! Не может быть, чтобы я была никому не нужна, надо только постараться что-то сделать, надо очень-очень постараться, а вдруг тогда я смогу научиться летать?!

Музыкальное сопровождение

Сказочник: и вдруг Гусеница почувствовала, что с ней что-то происходит. Она начала выделять странную липкую жидкость в виде маленькой паутинки и окутывать себя ею. Гусеница заматывалась и заматывалась этой клейкой ниточкой, пока не покрылась ею целиком.

Гусеница на экране, превращение

Сказочник: и снилось ей, что она учится летать, учится долго и упорно. И у нее сперва ничего не получается, но постепенно она добивается успеха. И, хотя ей трудно, Гусеница не отступает, потому что ей очень хочется полететь.

Гусеница проснулась!

Гусеница:

- Как долго я спала! Прошел ровно год с того дня, когда я последний раз видела солнце и луг. Какой чудесный мне приснился сон! Я летала!

Сказочник: Гусеница добралась до края листа, на котором сидела, и.… полетела.

На экране Бабочка

— Это было необыкновенно. Гусеница смеялась от счастья и летела, летела все дальше. Незаметно она добралась до того самого озера, около которого устраивался бал воздушных танцоров.

Бабочка: — А ведь сегодня как раз день танцев!

Стрекоза: — Смотрите, смотрите, какая красивая! И как плавно и грациозно парит она в воздухе!

Шмель: — Да это же Бабочка, прекрасная Бабочка!

Бабочка: — Это они мне? Это я прекрасная Бабочка?! - Какое счастье!

На экране полет Бабочки

Стрекоза: да ведь это наша Гусеница. Она перезимовала и превратилась в Бабочку, да еще в такую красивую!

Сказочник: А прекрасная бабочка уже кружилась в вихре танца. Она танцевала и танцевала, пока совсем не устала. Тогда она села на цветок отдохнуть, а все побежали поздравлять ее, ведь наша бабочка заняла первое место среди воздушных танцоров в этот день.

Шмель: какая же ты прекрасная, Бабочка! — Как чудно ты умеешь летать! — Сколько радости и удовольствия ты нам доставила!

Сказочник: А Бабочка была самой счастливой, ведь ее теперь все любили, и она научилась летать! Без сомнения, в этот день она была королевой бала.
— Вот и сказке конец!
- Ребята, а вам понравилась сказка?
- Аплодисменты нашим артистам!
- Спасибо за внимание, ждем вас в нашем театре Теней!

МНЕМОТЕХНИКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н.В. Козловская
Э.И.Овчинникова
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» г.Чебоксары
natasha.u120@rambler.ru

Аннотация: ключевой проблемой в логопедической практике является формирование связной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Несмотря на сохранный интеллект, у таких детей наблюдается системное недоразвитие речевой функции: бедный словарь, трудности словоизменения и построения развернутых высказываний. Традиционных методов коррекции часто бывает недостаточно, что требует поиска инновационных технологий. Эффективным решением данной проблемы является применение мнемотехники – системы методов, облегчающих запоминание и воспроизведение информации. Основным инструментом служат мнемотаблицы и схемы-модели, которые выступают в качестве зрительного плана. Они помогают детям структурировать повествование, выстирывать последовательный рассказ, пересказывать тексты и заучивать стихи. Работа с таблицами развивает память, внимание, мышление и воображение. Использование мнемотехники позволяет преодолеть робость, активизировать словарный запас и сделать процесс обучения наглядным и доступным. Это способствует не только развитию связной речи, но и успешной подготовке детей к школьному обучению.

Ключевые слова: мнемотехника, связная речь, коррекция.

«Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит на лету». **К. Д. Ушинский**

Одна из самых многочисленных категорий детей, посещающих логопедические группы - это дети с диагнозом ТНР. Тяжелые нарушения речи детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой системное нарушение речи, включающее в себя нарушение произношения и различения звуков, недостаточно полноценное овладение системой морфем, а вследствие — плохому усвоению навыков словоизменения и словообразования,

словарный запас у этих детей отстает от нормы как по качественным, так и по количественным показателя, страдает связная речь.

Все мы знаем, как трудно бывает ребенку построить связный рассказ, даже просто пересказать знакомый текст.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления и восприятия.

Существуют факторы облегчающие процесс становления связной речи.

Один из таких факторов, по мнению С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной, Л. В. Эльконина и др. — наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия.

В качестве второго вспомогательного фактора мы выделим создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал известный психолог Л. С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания.

Использование одних традиционных методов работы с данной категорией детей недостаточно, необходимо изыскать новые пути решения формирования связной речи, найти такие творческие инновационные методики, технологии, эффективность которых была бы очевидна. Одной из таких методик является — мнемотехника, эффективное коррекционное средство при обучении связной речи дошкольников.

Мнемотехника, или мнемоника, в переводе с греческого — ***«искусство запоминания».*** Мнемотехника — это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Цель использования мнемотаблиц, прежде всего развитие разных видов памяти: слуховой, зрительной, двигательной, тактильной, а также развитие мышления, внимания, воображения. Особое место в работе с детьми занимает дидактический материал в форме мнемодорожек, коллажей и схем — моделей.

Мнемотаблица — это схема, в которую заложена определённая информация. Использование мнемотехнических таблиц помогает педагогу более наглядно, доступно и интересно подать материал детям, развивая у них, при этом, сразу несколько таких важных психических процессов, как память, воображение, речь, мышление, внимание.

Работа по мнемотаблицам состоит из трех этапов:

1.этап. Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2.этап. Осуществляется перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов слов в образы.

3.этап. После перекодирования осуществляется пересказ сказки или рассказ по заданной теме. В младших группах с помощью воспитателя, в старших - дети должны уметь самостоятельно.

Мнемотаблица - это схема, в которую заложена определенная информация. Как любая работа строится от простого к сложному.

Мнемотаблицы могут быть:

1. Предметные (таблицы, в которых изображены определенные предметы/ персонажи
2. Предметно — схематические *(таблицы, в которых есть определенные предметы/персонажи, а также схематическое изображение предметов/ персонажей)*
3. Схематические *(таблицы, в которых предметы/персонажи изображены схематически).*

Мнемотехника основана на вербально-логическом мышлении. Овладение приёмами работы с ними значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на:

1. Развитие основных психических процессов памяти, внимания, образного мышления;
2. Перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов в образы;
3. Развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении;
4. Развитие связной речи дошкольников *(составление описательных рассказов, пересказ сказки; правильное звукопроизношение; знакомство с буквами)*

Не связанные, на первый взгляд, между собой картинки соединяются в сюжет, а сигнальные схематические изображения помогают активизировать мыслительные процессы, позволяя ребёнку за несколько минут запомнить и даже рассказать небольшое стихотворение. Мнемотехника помогает при автоматизации поставленных звуков у детей, ведь куда интересней вспоминать и повторять чистоговорки, пословицы и скороговорки опираясь на веселые рисунки.

Работу с мнемотаблицами рекомендуется начинать уже с детьми младшего и среднего возраста - на этом этапе лучше рисовать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей остаются отдельные образы: лиса — рыжая, мышка — серая, елочка — зеленая, а для старших дошкольников — чёрно-белые. В старшем дошкольном возрасте полезно составлять модели прямо во время занятий, а также дошкольники могут сами участвовать в рисовании и раскрашивании мнемотаблиц, самостоятельно подбирая образы или символы.

Использование схем, таблиц, моделей помогают детям преодолеть различные затруднения: самостоятельно определить при рассматривании предмета его главные свойства и признаки. установить последовательность изложения выявленных признаков, удержать в памяти эту последовательность, которая является планом — рассказом описания.

Мнемотаблицы, схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать:

- строение рассказа последовательность рассказа
- лексико-грамматическую наполняемость рассказа.

Наиболее трудный вид в монологической речи - описательный рассказ. Описание задействует все психические функции *(восприятие, внимание, память, мышление).* Дети не располагают теми знаниями, которые приобретают в течение жизни. Чтобы описать предмет, его надо осознать, а осознание — это анализ. Здесь важно научить ребенка сначала выделять признаки предмета. Очень интересно составлять загадки-описания. Вначале дети учатся отгадывать, о чем *(о ком)* идет речь в таблице, после- загадывают сами. Предложение придумать рассказ или сказку дети обычно встречают радостно. Но чтобы рассказы детей были не однообразные, логично построенные, существенную помощь окажут мнемотаблицы. Пересказу принадлежит особая роль в формировании связной речи. Здесь совершенствуется структура речи, ее выразительность умение строить предложения. И если пересказывать с помощью мнемотаблиц, когда дети видят всех действующих лиц, то свое внимание ребенок уже концентрирует на правильном построении предложений, на воспроизведении в своей речи необходимых выражений.

Мнемотехника многофункциональна. На основе их создаю разнообразные дидактические игры. Продумывая разнообразные модели с детьми, необходимо только придерживаться следующих требований:

1. модель должна отображать обобщённый образ предмета;
2. раскрывать существенное в объекте;
3. замысел по созданию модели следует обсуждать с детьми, что бы она была им понятна.

Таким образом, использование мнемотехники расширяет представления детей об окружающем мире, развивает психические процессы, формирует связную речь, что в дальнейшем способствует более эффективному обучению в школе.

Литература

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева «Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников»Москва«Просвещение» 1990г.

Т.Б. Филичева Т.В. Туманова «Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение» Москва «Гном-Пресс» 1999г.

Л.В. Черемошкина«Развитие памяти детей» Ярославль «Академияразвития» 1996г.

Нина Гурьева «Год до школы. Развиваем память» (упражнения по мнемотехнике для формирования навыков запоминания) Санкт-Петербург» Светлячок» 2000г.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫМ НАВЫКАМ ПИСЬМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

О.Е.Кольцова
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары.
koltsova.o.e@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы подготовки детей с ТНР к овладению письменной речью обусловлена тем, что в реальной практике обучения грамоте данной категории дошкольников обнаруживаются серьезные проблемы. Обучение первоначальным навыкам письма детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями является частью системы работы по подготовке их к школьному обучению. Формирование навыков письма у дошкольников с нарушениями речи является не только одним из условий успешного обучения ребенка в школе, но и профилактикой нарушений письменной речи. Письмо формируется медленно, поэтому работу по развитию качеств, необходимых для успешного овладения процессом письма, надо начинать в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с ТНР, дошкольники с нарушениями речи, подготовка к обучению к школе, подготовка к обучению грамоте, первоначальные навыки письма, процесс письма, формирование навыков письма.

Обучение первоначальным навыкам письма детей дошкольного возраста с ТНР является частью системы работы по подготовке их к школьному обучению. Исследования, проведенные в Российском государственном университете им. А.И.Герцена, показали, что для большинства детей самым сложным предметом в начальной школе является письмо, так как этот вид учебного труда предъявляет к ребенку значительные требования, выполнить которые не всегда могут даже прилежные ученики. Формирование навыков письма у детей с ТНР является не только одним из условий успешного обучения ребенка в школе, но и профилактикой нарушений письменной речи, таких как дисграфия.

Открытие Л.С.Выготским психологического своеобразия письменной речи не «как привычки руки и пальцев, но как действительно нового и сложного вида речи», понимание её как орудия активной познавательной и творческой деятельности человека позволяет рассматривать процесс усвоения письма в тесной связи с процессом формирования личности.

Процесс письма психологически и физиологически очень сложен: в деятельность вовлекается кора головного мозга, органы зрения, слуха, многие мышцы тела.

Письмо - это сложный навык, включающий выполнение тонко-координированных графических движений, требующий слаженной работы

мелких мышц кисти и всей руки, правильной координации движений тела, зрительной сосредоточенности и способности к произвольной регуляции деятельности, а также определенной функциональной зрелости коры головного мозга. П.Л.Горфункель, - что письмо не простой двигательный акт, опирающийся на узкоограниченный участок мозга, а сложный процесс, в осуществлении которого принимает участие ряд функционально взаимосвязанных зон коры».

Письмо формируется медленно, поэтому работу по развитию качеств, необходимых для успешного овладения процессом письма, надо начинать в дошкольном возрасте. Особенно с детьми, страдающими ТНР.

Актуальность проблемы подготовки детей с ТНР к овладению письменной речью обусловлена тем, что в реальной практике обучения грамоте данной категории дошкольников обнаруживаются серьезные проблемы. Исследования особенностей формирования двигательной сферы и освоения навыков письма дошкольников с речевыми нарушениями показали, что у этих детей наблюдаются:

- трудности в ориентировке на тетрадном листе;
- проблемы в удержании строки;
- колебания размера и высоты букв;
- несоответствие размеров элементов букв;
- длительное запоминание буквы;
- смешение буквенных знаков;
- неправильное начертание буквы, «зеркальность» письма;
- затруднения в соотнесении звука с соответствующей буквой.

Эти трудности имеют стойкий характер. Поэтому работу по подготовке детей к письму и формирование первоначальных навыков письма необходимо начинать задолго до поступления в школу.

С.О.Филиппова [4] утверждает, что «готовность к овладению графикой письма» включает в себя 5 компонентов:

- «ручная умелость» (развитая мелкая моторика пальцев рук),
- чувство ритма,
- координация движений,
- пространственные представления,
- графическая подготовленность.

Навыки письма обслуживают процесс письменной речи. Специфика успешного освоения письменных навыков в том, что их формируют не изолировано, а совместно с навыками чтения.

Можно обозначить следующие направления работы по формированию первоначальных навыков письма:

1. Развитие тонкой моторики рук.

2. Совершенствование способов восприятия предметов и графем (анализ и синтез графического объекта).

3. Формирование зрительно-моторной координации (умения контролировать глазами действия руки).

4. Совершенствование умения пользоваться карандашом.

5. Формирование навыков ориентировки на тетрадном листе;

6. Формирование умения писать разнообразные линии в различных направлениях.

7. Формирование умения писать печатные буквы, цифры по образцу и самостоятельно.

При формировании у дошкольников с ТНР начальных навыков письма преобладают практические методы работы: игры, упражнения, игровые графические задания…

1. Для развития тонкой моторики рук можно использовать «Пальчиковые игры» с предметами и без, игровые упражнения на оборудовании «Пальцеходы», речедвигателтьные упражнения с массажными мячиками разной фактуры и размера. Детям нравятся занимательные упражнения «Пальчиковые шаги» из пособия Е.Ю.Тимофеевой. Положительно влияют на развитие мелкой моторики рук и психических процессов выкладывание узоров из счетных палочек, мозаики, шнуровки и т. д.

2. Совершенствование способов восприятия графических объектов (предметов, графем, букв, цифр):

- Создание яркого образа буквы с помощью коротких стихов. Например, «Буква «Э» с большущим ртом и с длиннющим языком».

- Подкрепление зрительного образа тактильными ощущениями. Работа с тактильными карточками «Тактильные буквы» , на них несимметричные буквы выполнены из материалов различной фактуры (бархатная бумага, гофрированный картон и т.д.).

- Упражнения «Выложи букву», «Допиши букву», «Найди правильные и неправильные буквы», «Найди и обведи букву» …

3. Для формирования зрительно-моторной координации (умение контролировать глазами действия руки) можно использовать следующие упражнения. «Буквы выстроились в ряд» - ребенок находит в ряду букв заданную букву. «Обведи или подчеркни»: Букву Ё обведи в кружок, букву Е – подчеркни**.** «Найди пару букве» - надо к заглавной букве подобрать строчную букву (Е+е, Б+б А+а). «Найди и зачеркни все буквы…» - ребенок находит и зачеркивает в газетной статье только заданную букву, просматривая строчки последовательно.

4. Совершенствование умения пользоваться карандашом. У дошкольников с ТНР часто нарушен навык правильного захвата карандаша. В наше время существуют специальные устройства для формирования правильного захвата карандаша и выполнение графических заданий.

5. Формирование навыков ориентировки на тетрадном листе. Мною разработаны дидактические игры, так называемы «Тренажерные листы:

«Рыбка», «Колобок», «Гусеница», «Ёж и фрукты», «Коврик». С помощью этих игр я формирую:

- пространственные понятия местоположения на листе тетради (верх, низ, справа, слева, правый верхний угол, левый нижний…);

- понимание направления движения(вверх, вниз, вправо, влево…)

Суть игр в том, что ребенок совершает действия плоской фигуркой (ёж, гусеница, рыбка) по игровому полю в виде картинки (полянка, дерево, аквариум) и усваивает пространственные понятия.

6. На занятиях и в свободное время необходимо формировать у ребенка с ТНР в игровой форме умения писать различные линии (прямые, наклонные, круглые, дугообразные, изогнутые, короткие, длинные…) на тетрадном листе. С помощью разнообразных заданий надо выработать умение выполнять линии от заданной начальной к заданной конечно точке, между границами, по образцу, в разных направлениях. Можно использовать рисование предметов, по форме напоминающих буквы, «Графические диктанты», «Нарисуй по клеточкам по образцу», «Дорисуй картинку»…

7. В подготовительной к школе группе необходимо формировать умения писать печатные буквы по образцу и самостоятельно. Эти умения формируются в тесной связи и одновременно с формированием навыка чтения.

Задания: «Напиши первую букву слова, сложи новое слово», «Напиши буквы по порядку, прочитай слово», «Назови картинку, напиши в окошечке нужную букву», «Напиши букву, прочитай слово, соедини с картинкой».

Много интересных заданий можно найти в пособиях Н. Костылевой «200 занимательных упражнений с буквами и звуками для детей 5-6 лет» и О. Жуковой «Игры и упражнения для подготовки ребенка к школе».

Дети с ТНР, овладевшие первоначальными навыками письма в дошкольном возрасте, смогут избежать многих трудностей в школе.

Литература

1. Астахова Т.В. Формирование графомоторных навыков у дошкольников. – М.: Владос, 2000. – 156 с.

2. Жукова О.С. Игры и упражнения для подготовки ребенка к школе. 5+. – М.: Астрель, 2007. – 64 с.

3. Костылева Н.Ю. 200 занимательных упражнений с буквами и звуками для детей 5-6 лет. – М.: АСТ, 2022. – 112 с.

4. Филипова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. – М.: Детство-пресс, 1999. – 263 с.

ФЕЛТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Красильникова З.А. Лебедева Е.В. Васильева Т.В.

Аннотация: в статье раскрывается вопросы комплексного использования элементов фелт-терапии (рисования шерстью) в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Каждый ребенок - особенный, это бесспорно. И все же есть дети, о которых говорят «особенный» не для того, чтобы подчеркнуть уникальность способностей, а для того, чтобы обозначить отличающие его особые потребности.

Еще совсем недавно общество не замечало детей-инвалидов, родители скрывали, что у их ребенка есть проблемы в развитии. Сегодня положение дел стремительно меняется, нашим обществом ставится задача интеграции особого ребенка в социум, в понимании его проблем, уважении и признании его прав на дошкольное образование, желание и готовность включения в детское сообщество.

В настоящее время необходимость совершенствования организации коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья очевидна, так как количество таких детей увеличилось. В клинической картине нарушений являются сочетание отставаний в развитии психических процессов, познавательной и эмоционально-волевой сферах, в работе сенсорных функций, в нарушении речевого развития. Также сложен в развитии и внутренний мир особых детей. Им свойственны эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, агрессивность, тревожность, отсутствие развитой самооценки, что серьезно осложняет взаимоотношения с окружающим миром. Кроме того, на фоне таких нарушений легко возникают вторичные личностные отклонения, обуславливающие негативный характер способов поведения и общения, деформацию личностного роста детей в целом.

Развитие таких детей происходит особым образом, следовательно, и подход к их обучению и воспитанию также должен быть особым, нетрадиционным, адаптированным под индивидуальные образовательные запросы каждого ребенка, обусловленным характером нарушений их физического и психического развития. Поэтому мы не должны забывать о том, что дети с проблемами в развитии являются особой категорией, в работе с которыми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Одной из таких, на наш взгляд, является применение элементов фелт-терапии, которые способствуют решению задач коррекции познавательно-личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Такое комплексное использование терапевтических средств в психолого-педагогической работе помогает ребёнку в особой символической форме: через рисунок, игру, проигрывание сказки, музыку дать выход своим сильным эмоциям, переживаниям, получить новый опыт разрешения конфликтных ситуаций. Ведь, перенося свои проблемы из реальной жизни в выдуманные сказки или на ткань в виде рисунка – можно совершенно по-другому

посмотреть на себя и ситуацию. В процессе творческой деятельности создаётся атмосфера эмоциональной теплоты, происходит более глубокое понимание себя и своего внутреннего мира.

В основу психолого-педагогической работы с применением элементов фелт-терапии положен комплексно-тематический метод в сочетании с наглядными и игровыми приемами, что способствует поддержанию интереса и внимания, формированию положительного эмоционального фона и творческого роста ребёнка. Такое сочетание психотерапевтических техник открывает важнейший ресурс – возможность созидательного изменения формы, сюжета, событий, взаимоотношений.

Комплексное использование терапевтических средств в психолого-педагогической деятельности наиболее подходит для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволяет получить положительные результаты:

- стимулируется развитие и обогащение познавательной сферы детей;
- обеспечивается эффективное эмоциональное реагирование (проявление социально приемлемых форм у детей с агрессивными проявлениями);
- формируется позитивное самовосприятие, развитие уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком;
- высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится на неэффективное напряжение:
- выплескиваются отрицательные эмоции:
- улучшается работа мелкой и крупной моторики;
- снижаются напряжение и мышечные зажимы.

Таким образом, использование фелт-терапии в психолого-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволяют комплексно воздействовать психологическое состояние ребенка и стимулировать обогащение познавательной сферы. Начав использовать в своей работе методы фелт-терапии, нужно помнить - результатов не стоит ждать сразу, но что они будут – несомненно. Ведь труд, терпение и доброта, как и в любой сказке, обязательно будут вознаграждены.

Литература

1. Вайнер М.Э. Игровые технологии в коррекции поведения дошкольников. - М., 2004.

2. Верещагина Н.В., Петрусинский В.В. Особый ребенок в детском саду.- СПб, Детство Пресс, 2006.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь особому ребёнку. – СПб., 1998.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: «Речь», 2006.

5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
6. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников:методические рекомендации для психокоррекционной работы [Текст] / Л.Д.Короткова // Справочник музыкального руководителя. – 2012. - № 3. – 107 с.
7. Мамайчук, К.Л. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. [Текст] / К.Л. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
8. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001.

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ С ПОСОБИЕМ «ГЕОБОРД» ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Крылова Надежда Леонидовна,
МБДОУ «ЦРР – Детский сад №8» г. Чебоксары

Аннотация. Данная статья рассматривает применение геоборда в качестве дидактического средства для работы с дошкольниками, имеющими ограничения здоровья. Она раскрывает специфику взаимодействия с такими детьми, подчеркивает значение игровой деятельности в их развитии и важность использования специальных учебных материалов в коррекционной работе. Показано, что геоборд способствует формированию пространственных представлений, развитию мелкой моторики, концентрации внимания и других важных познавательных функций. Приводится ряд практических заданий с использованием геоборда, адаптированных для разных категорий воспитанников, а также даются советы педагогам по внедрению этой методики в учебный процесс.

Ключевые слова: геоборд, игровая деятельность, дети дошкольного возраста, особые потребности здоровья, развитие, коррекционная педагогика, мелкая моторика, концентрация внимания.

Развитие мелкой моторики играет ключевую роль в общем развитии детей, особенно это касается детей с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР). Одним из эффективных инструментов для стимуляции моторных навыков является дидактическое пособие "Геоконт" (или геоборд). Это приспособление стало известно ещё в 50-е гг. XX в. Египетский математик Калеб Гаттегно считается изобретателем геоборда. Его первая версия представляла собой доску с 25 штифтами, предназначенную для рисования резинок. Первоначально устройство применялось исключительно для освоения геометрических понятий, однако позже выяснилось, что оно подходит и для множества других образовательных целей. [3]

Геоконт – это занимательная игра, превращающая образовательный процесс в веселое времяпрепровождение. На доске с колышками дети создают разнообразные фигуры и орнаменты, используя резинки. Эта игра содействует развитию мелкой моторики, пространственного воображения и образного мышления. Для детей с ТНР геоконт является отличной возможностью для развития речи и улучшения коммуникативных навыков. [4]

Игры с геобордом – это прекрасный способ помочь детям дошкольного возраста с речевыми трудностями. Они служат эффективным инструментом коррекции и развития, так как:

- Совершенствуют моторику: натягивая резинки, дети тренируют пальцы, улучшают координацию движений и стимулируют нервные окончания, играющие важную роль в развитии речевых навыков.
- Развивают пространственное мышление: при создании фигур дети учатся ориентироваться в пространстве, распознавать формы и размеры.
- Улучшают внимание и память: для выполнения задания необходимо сосредоточиться и запомнить последовательность действий.
- Активизируют познавательный интерес: работа с геометрическими фигурами помогает детям понять основы математики и такие концепции, как "больше" и "меньше".

Геоборд предназначен для детей в возрасте от трех до семи лет. Трехлетним малышам предлагается знакомство с игрой: ребенку показывают планшет, учат правильно надевать и снимать резинки, рассказывают о правилах безопасности. Четырех-пятилеткам предлагаются задания, направленные на оживление геометрических форм: на игровое поле наносится фигура (например, квадрат или треугольник), которую ребенок дополняет с помощью резинок и деталей, превращая рисунок в осмысленный образ, скажем, делая из прямоугольника автобус путем добавления колес-кружков. У шестилетних и семилетних ребят развивается вербальное творчество: ребята создают сюжеты сказок и историй с помощью резинок, переносят их на схемы и пересказывают устно. Особенность игры заключается в её универсальности и вариативности: варианты занятий легко адаптируются под индивидуальные способности и возрастной уровень каждого ребёнка. [5]

Пример 1: Обведение контуров. Попросите ребенка повторить фигуры и мотивы, сначала покажите им пример, а затем предложите создать свою собственную фигуру. Это упражнение способствует формированию пространственного восприятия и развитию воображения.

Пример 2: Создание фигур. Используя эластичные ленты разных цветов, предложите ребенку создать геометрические формы: круг, квадрат, треугольник и так далее. Эта игра поможет улучшить способность распознавать и различать формы предметов.

Пример 3: Творческое моделирование. Предоставьте ребенку свободу экспериментировать с созданием образов животных, цветов, домов или любых других объектов, используя резиновые шнуры разных размеров и цветов. Такая

творческая деятельность стимулирует развитие воображения и абстрактного мышления.

Пример 4: Воспроизведение последовательностей. Покажите ребенку последовательность действий, выполненную вами, и попросите ее повторить. Этот вид игры развивает память и внимание. [3]

Занятия с геобордом благотворно влияют на общее психоэмоциональное состояние ребенка. Они улучшают настроение, повышают уверенность в себе и создают положительную атмосферу. Важно помнить, что занятия должны проходить в игровой форме, быть интересными и увлекательными для ребенка.

Применение пособия "Геоборд" в занятиях с дошкольниками позволяет эффективно развивать познавательные способности и преодолевать речевые трудности. [1] Основное преимущество методики заключается в её доступности, простоте и универсальности, позволяющей интегрировать занятия в повседневную жизнь семьи и детского сада. Игры с геобордом способствуют созданию благоприятной среды для взаимодействия взрослого и ребенка, обеспечивают мотивацию к обучению и помогают ребенку почувствовать себя успешным и уверенным в своих силах. [2]

Литература

1. Алябьева Е. А. «Развитие логического мышления и речи детей 5-8 лет» ТЦ Сфера,2005г.
2. Глебова А. О. Формирование графических умений у детей дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук. Москва: МГУ, 2009. – 178 с.
3. Нищева Н. В. "Картотеки подвижных игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики. " Детство-Пресс, 2016г.
4. Сорокина А.И. «Игры и игровые упражнения для развития речи». М., 2003
5. Тихомирова Л.Ф. “Упражнения на каждый день: логика для дошкольников”, Ярославль, Академия развития, 2000г.

ЗАУЧИВАНИЕ СТИХОВ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАС С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Калмыкова Марина Анатольевна, Руссакова Лидия Григорьевна
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ»
Министерств образования Чувашской Республики
kblbz1969@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о работе по заучиванию стихов с обучающимися с РАС с помощью карточек альтернативной и дополнительной коммуникации. Отмечается, что данная работа представляет собой сложную, но в то же время увлекательную задачу. С помощью карточек

альтернативной и дополнительной коммуникации можно создать структуру, которая делает процесс обучения более доступным и понятным. Это не только помогает детям осваивать поэзию, но и способствует развитию их коммуникативных навыков, что является важным аспектом их общего развития.

Ключевые слова: заучивание стихов, обучающиеся, расстройства аутистического спектра, альтернативная коммуникация, дополнительная коммуникация.

Заучивание стихотворений с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра, представляет собой уникальную педагогическую задачу, которая требует особого подхода и внимательности. Традиционные методы обучения в этом контексте часто оказываются неэффективными, поскольку у таких детей могут возникать значительные трудности в восприятии абстрактных образов, а также в запоминании последовательности слов и фраз.

Кроме того, существующие коммуникативные барьеры могут сделать процесс обучения не только сложным, но и источником стресса для всех участников. Тем не менее, применение карточек альтернативной и дополнительной коммуникации (таких как PECS) может значительно изменить подход к заучиванию стихов, превратив его в более наглядный, структурированный и понятный для детей вид деятельности. Это позволяет открыть перед ними двери в мир поэзии, предоставляя визуальные опоры, которые облегчают понимание и запоминание.

На начальном этапе основная задача заключается не в механическом запоминании текста, а в создании осмысленного и приятного взаимодействия с поэтическим произведением. Для достижения этой цели необходимо тщательно подбирать стихотворения, которые будут использоваться в процессе обучения. Важно, чтобы выбранные произведения были короткими, ритмичными и содержали конкретные, легко визуализируемые образы. Каждая строка или смысловая часть стиха может быть представлена с помощью отдельной карточки PECS или специально созданной пиктограммы. Эти изображения становятся своего рода «строительными блоками» для стихотворения, заменяя собой абстрактный поток слов на более осязаемую и понятную последовательность.

Процесс обучения начинается с совместного рассматривания карточек и «чтения» стихотворения. Взрослый, будь то родитель или педагог, медленно и выразительно произносит каждую строку, одновременно показывая ребенку соответствующую картинку. Например, для строки «Уронили мишку на пол» взрослый демонстрирует карточку с изображением падающего мишки.

Важно, чтобы картинки были максимально понятны и однозначны для ребенка, чтобы они не вызывали дополнительных вопросов или путаницы. На этом этапе не требуется, чтобы ребенок повторял слова; достаточно, чтобы он внимательно следил за последовательностью карточек и слушал произносимый текст.

Следующим шагом является активное вовлечение ребенка в процесс обучения. Карточки выкладываются в правильном порядке на коммуникативной доске или на столе, создавая визуальную структуру стихотворения. Взрослый снова читает стихотворение, указывая на каждую карточку, что помогает ребенку установить связь между словами и изображениями. Затем взрослый побуждает ребенка самостоятельно или с помощью его руки указывать на картинки в той же последовательности, что и в стихотворении. Этот жест становится эквивалентом проговаривания строк, позволяя ребенку участвовать в создании текста. По мере запоминания визуального ряда, ребенок начинает ассоциировать каждую картинку с определенной фразой. Это взаимодействие способствует формированию у ребенка более глубокого понимания текста и его содержания. Постепенно он может начать проговаривать строки стихотворения, опираясь на визуальные подсказки, что является важным шагом в развитии его речевых навыков.

Важно отметить, что этот процесс требует терпения и гибкости со стороны взрослого. Каждый ребенок уникален, и темп обучения может варьироваться. Некоторые дети могут быстро усваивать материал, в то время как другим потребуется больше времени для освоения. Поэтому важно быть готовым адаптировать подход в зависимости от потребностей и возможностей каждого ребенка. Кроме того, использование карточек PECS и визуальных образов не только облегчает процесс заучивания стихов, но и развивает у ребенка навыки коммуникации. Это позволяет ему учиться выражать свои мысли и чувства, а также активно участвовать в взаимодействии с окружающими. Таким образом, заучивание стихотворений становится не просто учебным процессом, но и важным этапом в развитии социального взаимодействия и речевых навыков.

Использование карточек альтернативной и дополнительной коммуникации для заучивания стихов с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, несмотря на свой значительный потенциал, сопряжено с рядом глубоких и специфических трудностей. Эти сложности проистекают из самой природы РАС и особенностей восприятия информации такими детьми, что заставляет педагога и родителей проявлять исключительное терпение и гибкость.

Одной из фундаментальных проблем является ригидность мышления и сложности с пониманием переносного смысла. Стихи часто построены на метафорах, гиперболе и иносказаниях («ветер по морю гуляет», «солнце улыбалось»). Для ребёнка с РАС, мыслящего конкретно-логическими категориями, буквальная визуализация таких абстракций может быть невозможна или приведёт к непониманию. Как изобразить на карточке «дремлет лес»? Ребёнок может понять это буквально – что лес спит в кровати, – что исказит весь смысл и вызовет путаницу. Подбор картинок, которые условно и при этом точно передавали бы поэтические образы, становится серьёзным вызовом.

Другой значительной трудностью выступает нарушение последовательности и целостности восприятия. Ребёнок может успешно запомнить визуальный ряд карточек, но для него это может остаться просто механической последовательностью изображений, не связанных единым смысловым и эмоциональным полем. Он может выучить порядок картинок, как выучивает последовательность действий в расписании, но не воспринимать это как целостную историю с сюжетом и настроением. Связь между карточкой и поэтической строкой может носить формальный характер, не наполняясь теми чувствами и образами, которые предполагает стихотворение.

Кроме того, сама задача дословного запоминания текста может вступить в противоречие с коммуникативной сущностью АДК. Система альтернативной коммуникации часто используется для выражения собственных мыслей, желаний и потребностей, что является гибким и спонтанным процессом. Заучивание же чужих, жёстко зафиксированных текстов может восприниматься ребёнком как бессмысленное и мотивированное извне требование. Это может привести к отказу от работы, аутостимулятивному поведению или механическому, неосознанному повторению, лишённому интонационной выразительности.

Наконец, существует проблема генерализации навыка. Ребёнок может идеально «прочитать» стихотворение по знакомым карточкам с одним взрослым в привычной обстановке. Однако стоит изменить расположение карточек, предложить их в цифровом формате на планшете или попросить воспроизвести стихотворение в присутствии нового человека, как навык может «рассыпаться». Жёсткая привязанность к конкретному материалу и условиям делает крайне трудным перенос заученного в новую, непривычную ситуацию, например, для выступления на утреннике.

Таким образом, трудности при использовании карточек АДК для заучивания стихов лежат в глубине тех вызовов, которые характеризуют расстройство аутистического спектра. Преодоление этих трудностей требует не столько настойчивости, сколько тонкого творческого подхода: тщательного отбора стихов с максимально конкретными образами, кропотливого совместного «проживания» сюжета через драматизацию и создания устойчивой, эмоционально положительной мотивации для самого ребёнка, чтобы процесс заучивания стал не механической обязанностью, а желанным и понятным диалогом.

Литература

1. Ахтямова Р.С. Методы альтернативной коммуникации для коррекции речи детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://multiurok.ru/files/metody-alternativnoi-kommunikatsii-dlia-korrektsii.html

2. Комарова С.Н., Нигматуллина И.А. Технологии альтернативной коммуникации при коррекции нарушений речи у детей с расстройствами

аутистического спектра // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2022. №1-2.

3. Кучина, Д. А. Использование альтернативных средств обучения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. 2018. № 49 (235). С. 282-284.

4. Рубцова И.В. Использование приемов мнемотехники для заучивания стихотворений детьми с РАС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/ispolzovanie_priemov_mnemotexniki_dlya_zauchivaniya_stixotvorenij_detmi_s_ras_v_nachalnoj_shkole/

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Ираида Геннадьевна Ксенофонтова
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии,
г. Цивильск
ksenofontova.irina2011@yandex.ru

Аннотация. Патриотизм – это одна из наиболее значимых ценностей, которая присуща всем сферам жизни нашего общества и государства. В настоящее время перед школой стоит очень важная задача – задача патриотического воспитания обучающихся. Патриотизм – важная составляющая воспитательного процесса в образовании, в том числе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Воспитать патриота, гражданина значит обеспечить само существование государства России в условиях жесточайших вызовов современности. Только патриот и гражданин будут заботиться о безопасности и процветании своей страны, о развитии общества, сохранении семьи, воспитании своих детей. В статье рассматриваются особенности работы по патриотическому воспитанию с учащимися с ОВЗ (с нарушением интеллекта) в школе.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, Родина.

ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями подчеркивают значимость и актуальность патриотического воспитания и отводит главную роль в воспитании патриотизма в семье и школе.

Актуальность проблемы патриотического воспитания состоит в устранении противоречий между требованиями Стандарта и низким уровнем патриотизма у детей; противоречий между стремлениями школы воспитать в детях патриотические качества и отсутствием этого стремления в семье.

Меняются времена, эпохи, люди. Но вечным остаётся стремление человека к добру, любви, свету, красоте, истине.

Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – любви к своей семье, к своему жилищу. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к ее истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству.

Педагоги, работающие с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии, сталкиваются со многими трудностями при формировании их гражданской позиции. Процесс патриотического воспитания осложняется рядом психофизиологических особенностей, присущих детям с отклонениями в развитии.

В нашу школу приходят разные дети: каждый имеет свои особенности развития, состояние здоровья, жизненный опыт, и каждому необходимо найти оптимальный вариант обучения и воспитания, передать наследие нравственных и эстетических ценностей родной культуры. Это совсем не просто, приходится преодолевать ряд трудностей и проблем: недостаточный уровень культурологических знаний и познавательной активности, заинтересованности, потребности участвовать как на уроках, так и во внеурочной и внеклассной работе.

Мы должны помнить, что патриотические чувства не возникают сами по себе. Они формируются на основе установок, мировоззрения и его опыта, который приобретается им в семье и детском коллективе. Мы прекрасно знаем, что обучение и воспитание неотделимы друг от друга. Каждый урок, каждое внеклассное занятие, внеклассные мероприятия, несомненно, должны воспитывать школьника.

Уроки русского языка и чтения являются теми школьными дисциплинами, которые невозможно представить себе без аспекта духовно-нравственного и патриотического воспитания. На данных уроках обучающиеся постигают смысл таких нравственных понятий, как честь, долг перед Отечеством, патриотизм, гражданственность, гуманизм. Задача учителя заключается в целенаправленной работе над формированием перечисленных выше понятий у обучающихся. За годы работы учителем русского языка и чтения, обучающихся с нарушением интеллекта я разработала систему работы по данному направлению. В учебно-воспитательной работе с обучающимися использую различные формы работы: учебные (урок, экскурсия…) и внеурочные (праздники, олимпиады, конкурсы, КВН, сотрудничество с библиотекой и т.д.).

Воспитание патриотического развития личности реализую в первую очередь через содержание основного учебного материала, изучаемого школьниками по русскому языку и чтению. В нем трансформированы социокультурный опыт человечества, образцы подлинной нравственности, духовности, гражданственности, гуманизма, творческого мышления. Только при условии овладения теоретическими основами дисциплины можно говорить о воспитании у школьника базовых личностных качеств: современного научного мировоззрения, патриотических убеждений, гражданской позиции,

нравственного сознания, общей культуры и др. Именно при изучении русского языка и чтения учащиеся добиваются важных качественных изменений в своем социально-нравственном и общекультурном развитии, осваивают основы саморазвития.

При освоении учащимися курса русского языка и чтения применяю различные виды деятельности:

• осознанное творческое чтение художественных произведений различных жанров;

• ответы на вопросы, раскрывающие знание и понимание текста произведения;

• составление планов и написание отзывов о произведении;

• написание изложений, сочинений и т.д.;

• заучивание наизусть стихотворных текстов;

• выразительное чтение;

• драматизация.

В своей работе в целях воспитания патриотизма использую следующие приемы: анализ фактов и явлений, приведение примера, яркий рассказ, использование сравнения, сопоставления, противопоставления. При их использовании требуется личностное отношение обучаемых к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, вырабатывается система взглядов и убеждений, которые становятся принципами, мотивами поведения учащихся.

С методической стороны использую разнообразные способы изложения материала нравственной или патриотической направленности. Привожу его по памяти или зачитываю отрывок из книги, документа с их одновременным показом; демонстрирую в форме декламации стихов, прослушивания аудиозаписи, просмотра видеозаписи.

На уроках ребята постигают лексическое значение слов родина, герой, героизм, отвага, доблесть, мужество. Каждый урок русского языка, какой бы темы он ни касался, – это непременно экскурс в историю родного языка, разговор об исключительном богатстве его ресурсов.

В работе над формированием чувства патриотизма на уроках русского языка хорошим подспорьем является правильный подбор дидактического материала, большой потенциал несут упражнения, тексты диктантов, изложений. Большое воспитательное значение имеют пословицы, которые можно использовать на уроке на этапе мотивации почти по всем темам русского языка. Пословицы и поговорки сгруппированы по тематике: добро/зло, учение, дружба, смелость/трусость, вежливость, бережливость, долг и т.д. Они определяют совокупность норм, ценностей, установок, регулирующих человеческое поведение.

Уроки чтения несут в себе богатый учебный материал, который способствует патриотическому воспитанию школьников, это сведения о биографиях известных писателей и исторических деятелей, произведения, которые отражают историю развития нашей страны и ее культуры, долгий и

трудный путь народа к утверждению своей самобытности, шедевры нашей оборонной литературы, начиная с былин и предсказаний Древней Руси и кончая произведениями о Великой Отечественной войне (1941-1945 гг.).

Патриотизму учит, в первую очередь, именно литература о войне. Это такие произведения из учебников чтения 5-9 классов, как «Бородино» М. Лермонтова, «Сын полка» и «Флаг» В. Катаева, «Судьба человека» М. Шолохова, «Русский характер» А. Толстого, стихотворения К. Симонова и А. Твардовского. Преданность Отечеству, стойкость, дух товарищества – эти и другие нравственные качества личности нашли отражение в произведениях на историческую тематику С. Алексеева «Рассказы о русском подвиге», Е. Холмогоровой «Великодушный русский воин», «Кавказский пленник» Л. Толстого.

Уроки внеклассного чтения и внеклассная деятельность несут большой потенциал для формирования патриотизма и гражданственности.

Так, например, после изучения произведений о Великой Отечественной войне на уроках внеклассного чтения, проводятся ежегодные школьные конкурсы, конкурсы на лучшее выразительное прочтение стихотворений. Ребята, под руководством учителя, выбирают стихотворение и готовятся к конкурсу, который позволяет проявить не только навыки выразительного чтения стихотворений поэтов о жизни, о родной земле, о семье, и, конечно, о войне, но и формируют патриотизм, гордость за страну и людей. А в канун 9 Мая проходит конкурс, посвящённый Победе в Великой Отечественной войне. Сама подготовка к конкурсу, начиная с выбора стихотворения и его заучивания наизусть, заставляет каждого конкурсанта пережить различные эмоции, такие как сопричастность к судьбе родины, сопереживание героям стихотворений о войне, гордость за победу над фашизмом. Учитывая тот факт, что в конкурсах принимают участие небольшое количество человек, мы организуем выставку рисунков для детей, которые могут проявить творческие способности в изобразительной деятельности.

В заключение хочется сказать, что специфика нашей работы такова, что мы сеем зерна разума и доброты, а прорастают они еще не скоро, не вдруг. Иногда к нашей общей печали не прорастают совсем. Но если после наших уроков учащиеся станут хоть немного чище, добрее душой друг к другу и окружающим людям, если понятия долг, честь, ответственность, порядочность не останутся для многих фразой из книги, то учитель способен считать свою задачу выполненной, пусть и не полностью.

Литература:

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2016. – 223 с.

2. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский. – М.: Знание, 2013. – 356 с.

3. Неретина, Т. Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе / Т. Г. Неретина. – М.: Флинта; Наука, 2013. – 276 с.
4. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития / Б. П. Пузанов. – М.: Академия, 2018. – 210 с.

ФОРМАТ ЛИТЕРАТУРНОГО САЛОНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ПО ТЕМЕ «ИВАН ТУРГЕНЕВ: ПИСАТЕЛЬ НА ВСЕ ВРЕМЕНА»

Е.Л. Кудрявцева,
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей»
Минобразования Чувашии, lelya.lelly@mail.ru

Аннотация. Литературный салон «Иван Тургенев: писатель на все времена» знакомит семиклассников с жизнью и творчеством Ивана Сергеевича Тургенева (1818 – 1883). Через чтение отрывков, беседы обучающиеся получат представление о формате мероприятия, ставшем популярным во времена, когда устраивались встречи, вдохновленные литературой. Урок моделирует традиционный салон – дружеское чаепитие с хлебом и маслом, обсуждение текстов, прослушивание музыки и театральные игры – и учит организовывать такое собрание в школе. Целью подобного занятия является расширение знания о писателе, развитие навыков слушания, аргументации и сценического мастерства.

Ключевые слова: литературный салон, беседа, анализ текста.

Литературный салон в формате урока литературы для детей с ОВЗ предоставляет уникальную возможность для создания инклюзивной и поддерживающей среды. Благодаря неформальной обстановке и акценту на взаимодействии, дети чувствуют себя более комфортно, выражая свои мысли и интерпретации литературных произведений. Участие в обсуждениях, декламирование стихов и разыгрывание сцен позволяет им раскрепоститься, развить навыки социального общения и устной речи, а также почувствовать себя частью литературного сообщества, что особенно важно для повышения их самооценки и мотивации к обучению.

Литературный салон – это дружеское собрание людей в доме, гостиной или зале, где обсуждают книги, слушают музыку, играют в светские игры и иногда ставят небольшие театрализованные сценки. В России литературные салоны особенно расцвели в 1820–1830-е годы, в «золотую эпоху» Александра Пушкина. Салон был доступной формой культурной жизни, в отличие от обедов или балов, содержать литературный салон не было разорительным. Например: «…угощение состояло из очень крепкого чая с очень густыми сливками и хлеба с очень свежим маслом…».

Целью занятия будут знакомство учащихся с жизнью и творчеством Ивана Сергеевича Тургенева (1818–1883). Дополнительно мероприятие

позволит развивать умение слушать, обсуждать тексты, выражать собственное мнение.

Начать занятие следует с краткой справки. Иван Сергеевич Тургенев – русский писатель-реалист, поэт, драматург, прозаик и переводчик. Среди его главных произведений: цикл рассказов «Записки охотника», рассказ «Муму», повести «Первая любовь», «Ася», романы «Дворянское гнездо», «Отцы и дети». И знакомство с жизнью и творчеством писателя можно организовать по основным пунктам литературного салона, который включал интеллектуальные разговоры, обсуждения книг и политики, светские игры, театрализованные постановки. На уроке это могут быть следующие этапы: общение, музыка, игра «Правда или нет?» и истории из жизни Ивана Тургенева в комиксах.

На этапе «Общение» важно заинтересовать обучающихся личностью писателя. Предлагаются организовать беседу вокруг фактов об Иване Сергеевиче: 1) с детских лет Иван Сергеевич знал английский, французский и немецкий языки; 2) любил поэтические вечера, можно прочитать:

Строки из стихотворений Бенедиктова:

Средь воскреснувших полей

Гений звуков — соловей…

Темна и громадна, грозна и могуча

Пол небу несется тяжелая туча.

3) Иван Сергеевич любил шахматы, и он считался сильным игроком; 4) самым любимым своим увлечением Иван Сергеевич считал охоту.

Этап «Музыка» будет состоять из прослушивания романса «Утро туманное» (музыка Эраста Абаза, слова Ивана Тургенева). Стихотворение поэт посвятил французской певице Полине Виардо.

На этапе «Интеллектуальная игра» следует подготовить интересные истории, заставляющие задуматься над вопросом «Правда или нет?» (формат: команда или индивидуально; учитель зачитывает утверждения, ученики поднимают карточки «правда» или «ложь» или голосуют):

1. Едва не упал к медведям – правда (история из детства: случаи с наблюдением зверей; можно пересказать рассказ о том, как в одном эпизоде ребёнок едва не упал, но был спасён).

2. Однажды случился пожар на корабле – правда (фрагмент воспоминаний, где описаны опасные приключения в молодости и эмоции спасения).

3. Голос И. Тургенева (повтор фрагмента – заметить, что в тексте повторяется отрывок: здесь важно обсудить, откуда фрагмент и что он означает; уточнить у класса, проверяем источник).

4. Университет – ложь/частично правда: Тургенев действительно получил почётную степень доктора литературы или почётную степень в Оксфорде (надо уточнить формулировку: 23 мая 1879 года Оксфорд присвоил Тургеневу почётный титул доктора, что было исключительным случаем для литератора).

На литературном этапе можно запланировать чтение отрывка стихотворения в прозе: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий... ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!...» Главной особенностью цикла стихотворений в прозе исследователи считают слияние личного и общественного (1, с. 24). Здесь же можно обсудить роль русского языка в творчестве Тургенева, его отношение к родине и литературе. Оживить и осовременить данный этап помогут небольший комиксы, с изображением историй из жизни писателя.

Подытожить помогут вопросы: почему Тургенев остаётся важен? Что мы узнали о человеке и писателе? В качестве домашнего задания предложить написать мини-эссе (5–8 предложений): «Почему Тургенев–писатель на все времена?»

Идеи для оформления литературного салона могут быть следующие: небольшой «уголок салона»: стол с чайником (символически), несколько кресел, печатные листы с цитатами Тургенева, на стене – хронология жизни писателя в виде полосы времени, иллюстрации к главным произведениям (без нарушений авторских прав – рисунки учащихся).

Таким образом, литературный салон в школе – это не только способ передать знания о писателе, но и формат, который развивает навыки общения, умение слушать и спорить, творческое воображение. Тургенев – образец писателя, для которого важны язык, природа, человек с его внутренним миром. Знакомство с ним в формате салона делает урок живым и запоминающимся. Педагог может адаптировать материалы и задания, учитывая особенности каждого ученика. Например, для детей с нарушением зрения можно использовать аудиозаписи произведений, а для детей с трудностями в письме – альтернативные способы выражения мыслей, такие как рисунки или устные ответы. В результате, каждый ребёнок имеет возможность активно участвовать в уроке, что значительно повышает эффективность обучения и способствует развитию творческих способностей.

Литература

1. Материалы международной научно-практической конференции 26-28 октября 2013 г. Ер.: Лусабац, 2013. – 754 с.

2. Источник комикса https://journonline.msu.ru/articles/longread/chetyre-epizoda-iz-zhizni-turgeneva/

4. Сведения о литературном салоне https://ru.ruwiki.ru/wiki/Салон

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Кудрявцева И. Б., Евграфова Л. Е.

БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР, г. Чебоксары
г. Чебоксары
kuirina2012@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена патриотическому воспитанию дошкольников и младших школьников. В ней рассматриваются возможности использования музыкального искусства в патриотическом воспитании детей, рассказывается о необходимости находить новые и интересные методы, чтобы пробудить интерес детей к творчеству на тему любви к Родине. В итоге приходим к выводу, что музыкальное искусство обладает сильным воспитательным потенциалом.

Ключевые слова: Родина, семья, культурные ценности народа.

«Патриотизм – это и есть национальная идея, которая должна объединять страну», – так сказал президент России В. В. Путин.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения — приоритетное направление современной образовательной политики. Пути патриотического воспитания детей определяются через приобщение к традициям семьи, общества и государства, формирование представлений о малой родине и Отечестве, культурных ценностях нашего народа, традициях и праздниках.

Дошкольный и младший школьный возраст — это важнейший этап развития личности ребенка. Перед педагогами стоит задача подготовки ответственного гражданина, патриота и семьянина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами семьи, общества и государства. Сложность сегодняшнего воспитания – как отмечают многие исследователи, в размытости нравственных ориентиров, поэтому нравственно-патриотическое воспитание детей, начиная с детства, является одним из «важнейших элементов общественного сознания, именно в этом основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений».

Особыми возможностями патриотического воспитания детей обладает музыкальная деятельность, которая позволяет формировать активную жизненную позицию и такие нравственные качества — самостоятельность, инициативность, ответственность, сознательность, патриотические чувства, эмоции. Это поможет в сохранении народных традиций и культурных ценностей народа. Необходимо отметить, что работа по музыкальной деятельности даёт возможность развитию положительных эмоций, чувств, которые расширяют жизненный опыт ребенка и стимулируют к активной деятельности. Все это является неотъемлемой частью процесса патриотического воспитания.

Задача нравственно-патриотического воспитания состоит в том, чтобы взрастить в детской душе любовь к родной природе, к родному дому и семье, к

истории и культуре родной страны и родного края. В нашем образовательном учреждении нравственно-патриотическому воспитанию уделяется большое внимание. В этом участвует весь коллектив, создавая атмосферу доброты, терпимости, душевного комфорта. Чтобы человек действительно чтил память предков, уважал Отечество, чувствовал ответственность за свою Родину, его надо таким воспитать. Работа должна быть целенаправленной, системной. Среда, образ жизни в семье, отношения в детском коллективе – все это формирует чувство гражданственности и патриотизма, отношение к тому месту, где ребенок живет. Патриотическое воспитание неразрывно связанно с нравственным. И все это закладывается с детства.

Невозможно переоценить роль музыки в нравственно-патриотическом воспитании детей. Музыка способна воздействовать на чувства, настроения ребенка, она способна преобразовывать его нравственный и духовный мир. Дети учатся сопереживать, сами не замечая этого. Помимо этого, формирование таких качеств, как коллективизм, любовь к своему дому, бережное отношение к природе, постоянно осуществляется на музыкальных занятиях. «Музыка – необходимый душевный атрибут человеческого существования», – так говорил Аристотель. Я знакомлю детей с произведениями народного фольклора. Мы слушаем классическую музыку русских композиторов. Исполняем песни о Родине, о Дне Победы, Защитниках Отечества. И как итог работы - готовим и проводим праздники, в том числе патриотические. Ярко выплеснуть свои эмоции, выразить свое доброе отношение к тому уголку Родины, в котором он живет, ребенку помогает обстановка праздников в детском саду и в школе.

Одним из этапов нравственно-патриотического воспитания является использование музыки при ознакомлении детей с образом Родины. Для каждого ребенка Родина начинается с мамы. Это дом, где он живет, двор, где играет, это близкие родные люди, окружающие его, это детский сад и школа с его друзьями. Нравственное воспитание ребенка-дошкольника – это, прежде всего воспитание любви и уважения к матери. Все дети любят своих мам. Песни о маме устойчиво вошли в детский репертуар. Все мы проводим праздник 8 марта, на котором также активно привлекаем к участию наших мам. Они участвуют в конкурсах, танцуют вместе с детьми, играют в оркестре. Большие потенциальные возможности нравственно-патриотического воздействия заключаются в народной музыке. Народные музыкальные произведения ненавязчиво, часто в веселой игровой форме знакомят детей с обычаями и бытом русского народа, трудом, бережным отношением к природе, жизнелюбием, чувством юмора. Фольклорные произведения: хороводы, песни, танцы русского и чувашского народов не только вызывают интерес к обычаям, но и помогают воспринять героические образы и лирическое настроение, веселый юмор и задорные плясовые мелодии. С музыкальным фольклором дети нашего учреждения знакомятся на музыкальных занятиях, на уроках музыки, в повседневной жизни, на досугах и при участии в народных праздниках.

Народная музыка вызывает интерес детей, приносит им радость, создает хорошее настроение, снимает чувство страха, беспокойства, тревоги – словом, обеспечивает эмоционально – психологическое благополучие. Богатство и разнообразие содержания детского фольклора позволяют выбирать наиболее яркие его образцы. Все народные песни, а также народные мелодии, используемые нами в слушании и ритмической деятельности ребят, обладают большими художественными достоинствами и высокой познавательной ценностью. Посредством народной музыки дети знакомятся с жизнью и бытом русского народа, с образцами народного музыкального творчества. Очень нравится детям фестиваль народных игр – русских, чувашских.

Чувство любви к родной природе – еще одно из слагаемых патриотизма. Именно воспитанием любви к родной природе, можно и нужно развивать патриотическое чувство дошкольников: ведь природные явления и объекты, окружающие ребенка с его появления на свет, ближе ему и легче для восприятия, сильнее воздействуют на эмоциональную сферу. В нашем учреждении это достигается разными средствами, в том числе и средствами музыкального искусства. Через восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания, чувства радости, грусти, нежности, доброты, я воспитываю такое же отношение и к образам реальной природы. Выразительность музыкального языка, яркость и поэтичность стихов помогают детям почувствовать теплоту и сердечность песен, воспевающих красоту родной природы. В репертуаре программы по музыке много музыкальных произведений, в которых переданы образы хорошо знакомых детям животных и птиц. Дети с огромным удовольствием передают с помощью выразительных движений эти образы. Каждый временной цикл (осенний, зимний, весенний) мы стараемся закончить тематическим праздником или развлечением. Дети всех возрастных групп в соответствии со своими возможностями принимают участие в подготовке праздников, развлечений, посвящённых природе родной страны. Ребята читают стихи, принимают участия в хороводах, смотрят номера, подготовленные старшими.

Особое значение в рамках нравственно-патриотического воспитания имеет тема защитников Отечества. Эта тема очень любима детьми, особенно мальчишками. Песни этой тематики легко запоминаются ребятами. Они написаны в темпе марша, содержание их созвучно с желанием ребят быть сильными и смелыми, как защитники нашей Родины.

Говоря о защитниках нашей Родины, нельзя оставлять без внимания тему Великой Победы. В этой теме мы раскрываем детям величие подвига советского солдата, знакомя их с песнями тех времен и о тех временах. При подборе музыкального репертуара учитываю не только возрастные критерии, необходимые для исполнения детьми, но и сила воздействия музыки, песен на чувства и настроение детей, на способность преобразования их нравственного и духовного мира. Дети поют песни о войне, танцуют, смотрят видео.

Музыкальные впечатления опираются на знания, полученные на занятиях по ознакомлению с окружающим, на впечатления от экскурсий к памятникам погибших воинов. Наши воспитанники ежегодно принимают участие в торжественном концерте, посвященном Дню Победы. А в рамках празднования 80-й годовщины Великой Победы была организована встреча детей с участником СВО. Эта встреча прошла в теплой, душевной атмосфере, надолго осталась в памяти ребят и явилась важнейшим фактором в формировании их морального облика и духовного воспитания.

Соприкосновение с искусством, традициями, историей, природой родного края, участие в народных и патриотических праздниках помогут нравственно обогатить ребенка, поддержать его интерес к прошлому и настоящему, воспитать любовь к своей малой родине, прививать средствами музыкального искусства любовь к Родине.

В заключении, хочется сказать: музыка способна очень тонко воздействовать на чувства, настроения ребенка, поэтому она способна преобразовывать его нравственный и духовный мир, и является сильным средством формирования нравственно-патриотических чувств.

Литература

1. Кабалевский Д. Прекрасное побуждает доброе / Д. Кабалевский. –М: «Педагогика», 1973.

2. Агапова И.А., Давыдова М.А. Патриотическое воспитание в школе. - М.: Айрис-пресс, 2002.

3. Беспятова Н. К. Военно-патриотическое воспитание детей и подростков как средство социализации /Под ред. Н. К. Беспятова, Д. Е. Яковлева. – М.: 2006.

ПЕДАГОГИ С БОЛЬШОЙ БУКВЫ: ГЕННАДИЙ ВОЛКОВ И ВАСИЛИЙ СУХОМЛИНСКИЙ

Л.В. Кудрявцева,
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, kudryavceva_lyubov@inbox.ru

Аннотация. Внеклассное мероприятие «Педагоги с большой буквы: Геннадий Волков и Василий Сухомлинский» для 9-го класса в формате викторины с элементами инсценировки и обсуждения. Цели: знакомство с педагогическим наследием авторов, сопоставление их взглядов, формирование уважения к народной культуре, книге и родному языку, активизация познавательной и речевой активности. Мероприятие включает четыре раунда, обсуждение, итоговый вызов и награждение.

Ключевые слова. Родной язык, книга, традиции, культура, воспитание, личность, Сухомлинский, Волков, этнопедагогика.

Целью занятия является знакомство с педагогическим наследием В. А. Сухомлинского и Г. Н. Волкова. Задачи следующие: сравнение педагогических взглядов и ценностей двух авторов; формирование уважительного отношения к народной культуре, книге, родному языку и воспитанию личности; активизация познавательной активности, развитие навыков аргументированного высказывания.

Вступительное слово состоит из формулировки проблемы – зачем вспоминать педагогов прошлого? Чтение цитаты Сухомлинского поможет обсуждению: «Школа становится подлинным очагом культуры лишь тогда, – говорил Сухомлинский, – когда в ней царят четыре культа: культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова». Организуется обсуждение проблемы – как сохранить культурные ценности в воспитании и чем помогают идеи этих педагогов.

Краткие биографические мини-вводные могут быть представлены на карточках, в виде ключевых слов. Например, В. А. Сухомлинский:уважение к личности ребёнка; школа как очаг культуры; важность языка, книги и любви к родине. Краткие факты из биографии (1918 г. р., педагогический путь, работа в Уве и др.).

Ещё карточка – Г. Н. Волков: опора на народные традиции; культура как основа воспитания; значение обычаев и духовности. Краткие факты (1927 г. р., происхождение, педагогическая деятельность, музей).

Ученикам из разных команд дается цитаты Сухомлинского: «Словом своим деды и прадеды наши передавали нам свои заповеди, свою любовь к родному краю и прежде всего – любовь к родному языку». Затем – высказывание Волкова: «Без соблюдения народных обычаев, без верности им не может быть полноценного человека – так представлялась народной мудростью цель воспитания». Далее команды размышляют над тем, что общего и что различного в этих высказываниях.

Далее класс приступает к выполнению викторины из 4 раундов. Раунд 1 – Быстрый ввод (вопросы на знание фактов): 1) В каком веке жил Василий Сухомлинский? – XX век. 2) Назовите одну из главных идей Сухомлинского о школе (школа как очаг культуры; уважение к личности ребёнка; воспитание через книгу). 3) Чем, по Волкову, угрожает забывание народных традиций? (утратой культуры, воспитания и духовности). 4) Как называется наука, в которой делал успехи Геннадий Волков? (этнопедагогика).

Раунд 2 – Цитаты и их смысл. Командам дают цитаты: по одной от каждого педагога и одну общую; нужно определить автора и кратко объяснить смысл (1–2 предложения).

1) Сухомлинский: «Умейте беречь и уважать... человеческую любовь...» – определить автора и смысл.

2) Волков: «Без памяти нет традиций...» – определить автора и смысл.

3) Сухомлинский о Волкове (1961): «Под влиянием вашей книги...

посвящаю книгу вам.» – определить автора и смысл.

Раунд 3 – Ситуация и решение. Командам даются 2 короткие педагогические ситуации. Нужно предложить, как бы поступили Сухомлинский и Волков (по 1–2 предложения). Ситуация №1. Ученики перестали интересоваться чтением родной литературы.

Сухомлинский: персонализированный подбор книг, чтение вслух, обсуждения, создание уголка книги.

Волков: вовлечь народные рассказы, семейные истории, пригласить старшее поколение.

Ситуация №2. В классе игнорируют праздники местных традиций.

Волков: восстановление обрядовой практики, вовлечение семей и общины.

Сухомлинский: показать воспитательную ценность праздника через проекты и личностную вовлечённость учеников.

Раунд 4 – Творческий. Мини-инсценировка (1–2 минуты на команду) или публичная защита «Почему нам важны идеи этих педагогов» (30–60 секунд). Оценка классом и жюри; победитель получает символическую награду.

Ведущий подводит промежуточные итоги викторины, просит команды назвать 2 сходства и 2 различия в подходах. Пример возможных выводов:

Сходства: оба подчёркивают воспитание духовных ценностей; школа – роль в формировании личности; ценность родной культуры и языка.

Различия: Сухомлинский делает упор на индивидуальность ребёнка, психологию развития и книгу; Волков – на народные обычаи, традиции и коллективно-этническое воспитание.

Финальный вопрос-вызов (весь класс): «Назовите одну конкретную меру, которую мы можем внедрить в нашей школе, чтобы воплотить идеи Сухомлинского и Волкова». Команды по очереди предлагают короткие идеи; класс аплодисментами выбирает лучшую. Примеры мер: школьная декада родной речи и книги; регулярные уроки народных традиций; проект «Книга семьи» (истории дедов-прадедов); читательские дневники с семейными рассказами.

В завершение классный руководитель резюмирует основную мысль: сохранение языка, книги, традиций и уважение к личности – необходимые условия воспитания гражданина и поддержания культуры. Чтение заключительной цитаты Волкова: «К сожалению, забываем традиции, а без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа!»

Домашнее заданием может быть написание короткого эссе (5–7 строк) или подготовить семейный рассказ о традиции/событии, которое нужно сохранить.

Ожидаемые учебные результаты также необходимо учитывать: ученики назовут ключевые идеи Сухомлинского и Волкова; сопоставят и проанализируют их взгляды; предложат практические шаги для внедрения идей

в школьную жизнь; будут развивать умение кратко аргументировать свою позицию.

Литература:

1. Волков Г.Н. Свет в родном окне. На чувашском языке. - Чебоксары, Чувашское книжное изд-во, 2007.

2. Басиладзе, Н. А. Педагогические идеи В.А. Сухомлинского в грузинской школе / Н. А. Басиладзе // Педагогика. – 2002. - №4. – С.94-97.

3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа,1974. – 288с.

4. Нездемковская, Г. В. Этапы становления и особенности развития этнопедагогики // Педагогика. - 2008. - №5. - С. 20 - 27.

САМОПРИНЯТИЕ И САМОПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О.В.Кузина, учитель - дефектолог
МБОУ «СОШ №48» г. Чебоксары
kuzina_ov@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые психологические механизмы саморазвития личности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — самопринятие и самопрогнозирование. Анализируется их роль в формировании позитивной Яконцепции, социальной адаптации и самореализации. Представлены психологопедагогические условия, способствующие развитию данных механизмов у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: самопринятие, самопрогнозирование, саморазвитие, дети с ОВЗ, личностный рост, психологическая адаптация, инклюзивное образование.

Проблема саморазвития личности детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает особую актуальность в контексте инклюзивного образования и гуманизации психологопедагогической практики. Самопринятие и самопрогнозирование выступают фундаментальными механизмами, обеспечивающими внутреннюю регуляцию личностного роста, формирование устойчивой самооценки и проактивной жизненной позиции.

Данная тема является особенно актуальной, так как процессы саморазвития позволяют индивидуализировать жизненный путь, осуществлять свободный выбор способов существования в этом мире, ориентируясь на жизненно значимые ценности.

Самопринятие понимается как безоценочное признание человеком самого себя, своих особенностей, достоинств и ограничений. Для детей с ОВЗ оно включает: признание наличия особенностей здоровья без самообвинения,

осознание собственной ценности вне зависимости от физических или когнитивных возможностей, принятие своего текущего уровня развития как отправной точки для роста.

Самопрогнозирование представляет собой способность предвидеть собственное развитие, ставить цели и планировать пути их достижения. У детей с ОВЗ оно проявляется в формировании реалистичных ожиданий относительно своих возможностей, построении временной перспективы, разработке стратегий преодоления трудностей.

Самопринятие выполняет следующие функции в личностном развитии: защитная - снижает уровень тревожности и фрустрации, вызванных осознанием ограничений; мотивационная — создаёт основу для постановки достижимых целей; регулятивная — способствует эмоциональной стабильности и устойчивости к стрессу; интегративная — обеспечивает целостность Яконцепции. [1;32]

Исследования показывают, что дети с высоким уровнем самопринятия демонстрируют более высокую учебную мотивацию, лучшую социальную адаптацию, большую готовность к преодолению трудностей.

Самопрогнозирование у детей с ОВЗ развивается поэтапно: 1 этап - конкретноситуативный уровень (младший школьный возраст) — прогнозирование ближайших событий на основе непосредственного опыта; 2 этап - обобщённоперспективный уровень (подростковый возраст) — построение долгосрочных планов с учётом своих возможностей; 3 этап - рефлексивный уровень (старший школьный возраст) — критическая оценка своих прогнозов и коррекция стратегий.

Среди ключевых компонентов самопрогнозирования выделяют следующие: когнитивный — способность анализировать свои возможности и ограничения, эмоциональный — вера в собственный потенциал и поведенческий — умение разрабатывать и реализовывать планы действий. [4;78]

Для эффективного развития самопринятия и самопрогнозирования у детей с ОВЗ необходимо создание следующих условий:

1.Личностноориентированная образовательная среда (индивидуальный подход к обучению, акцент на сильных сторонах ребёнка).

2.Психологическая поддержка (консультирование родителей, групповые тренинги по формированию позитивной самооценки).

3.Социальное сопровождение: (практики взаимодействия со сверстниками, наставничество, участие в общественно значимой деятельности).

4. Развитие метапознавательных навыков (обучение рефлексии, техники целеполагания, методы планирования и самоконтроля).

Самопринятие и самопрогнозирование представляют собой взаимосвязанные механизмы, обеспечивающие саморазвитие личности детей с ОВЗ. Их формирование требует комплексного психолого-педагогического

сопровождения, учитывающего индивидуальные особенности ребёнка и создающего условия для его самореализации. [3;3]

Для реализации данного сопровождения педагогами и психологами могут использоваться следующие стратегии: формирование самопринятия (использование техник позитивного подкрепления, ведение дневников достижений, ролевые игры, направленные на принятие себя); развитие самопрогнозирования (метод «маленьких шагов» - постепенное усложнение задач, визуализация будущего - «карта желаний», коллажи, разбор кейсов успешных людей с ОВЗ); работа с семьёй (просветительские семинары для родителей, совместные проекты ребёнка и семьи, тренинги эффективного взаимодействия).

В нашей школе, также как и во многих других, развивается инклюзивный подход. Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общеобразовательные классы, где проходят этапы взросления и становления личности. Для того, чтобы этот процесс происходил максимально эффективно и комфортно для ребенка, нами была разработана специальная программа включающая цикл тренинговых занятий «Самопринятие и самопрогнозирование».

Механизмы самопринятия и самопрогнозирования являются взаимозависимыми. Их сочетание порождает разные стратегии саморазвития. Поэтому нами было принято решение включить различные стратегии саморазвития в тренинг и провести его с детьми с ОВЗ подросткового возраста. До и после тренинговых занятий были проведена диагностика на тревожность, самооценку и САН (самочувствие, активность, настроение), для того, чтобы оценить изменения состояния подростков.

Участниками тренинга стали 7 человек 8-9 класса – из них 3 мальчика и 4 девочки в возрасте 14-15 лет.

На первом этапе нами была проведена диагностика уровня тревожности, самооценки и САН (самочувствие, активность, настроение).

Результат первичной диагностики показал, что у испытуемых повышенная личностная тревожность, преобладает заниженная и средняя самооценка. Также снижены показатели самочувствия и активности. Настроение ровное, спокойное, без излишней эмоциональности.

На втором этапе нами был апробирован разработанный цикл тренинговых занятий. Тренинг включал в себя 5 занятий: «Мой портрет: что я знаю о себе», «Мои чувства: учусь понимать себя», «Мои границы: что я могу и чего не могу», «Принятие себя», «Мои достижения: учусь гордиться собой», которые поводились 1 раз в неделю. Продолжительность 1 занятия – 1,5 часа.

Целью тренинга являлось развитие самопознания и рефлексии, признание человеком в самом себе всех сторон и качеств личности, вызывающих как позитивные, так и негативные эмоции, предвосхищать события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящей деятельности и саморазвития.

Исходя из цели тренинга, были поставлены следующие задачи: уметь формировать и развивать установки на самопознание и саморазвитие; овладеть навыками практического самопознания; преодолеть психологические барьеры, мешающие полноценному самовыражению; научиться принимать в себе все качества личности; уметь ставить задачи предстоящей деятельности и саморазвития.

Завершающим этапом нашего исследования стала вторичная диагностика, результат которой показал, что после проведенных тренинговых занятий, у испытуемых заметно снизилась личностная тревожность, повысилась самооценка. Также улучшились показатели самочувствия и активности. Особенно заметно улучшились показатели настроения. После участия в тренинге участники отмечали подъем сил, прилив энергии и прибавившийся оптимизм.

Разработанный и апробированный нами цикл тренинговых занятий, направленный на развитие механизмов самопознания, рефлексии и самопрогнозирования, показал, насколько важным является саморазвитие личности человека. Оно позволяет не только раскрыть свой потенциал, искоренить вредные привычки, заменить их новыми приносящими пользу, навыками, реализовать свои возможности, но и придает человеку уверенность в себе и своих силах, повышает самооценку, улучшает эмоциональное состояние, позволяет человеку чувствовать себя полноценной и гармоничной личностью, что существенно улучшает его жизнь в целом.

Литература

1. Захарова А. В. Самопринятие как фактор личностного развития. — М.: Смысл, 2018. – С.32

2. Костенко В.Ю. Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности // Уч. зап. Орловского гос. ун-та. - 2013. - №4 – С.14

3. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. // Дефектология. — 2021. — №4. — С. 3

4. Минюрова С.А. Психология самопознания и саморазвития: учебник. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т., 2013. – С.78

5. Якиманская И. С. Личностноориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000. – С. 122

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

М. А. Кузнецова, А. Р. Васькина.
МБДОУ «Детский сад № 206» г.Чебоксары
km06082005@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена применению современных цифровых технологий в образовательной практике педагогов-логопедов. Рассматривается внедрение инновационного обучающего комплекса «Играй и развивайся», основанного на взаимодействии ребенка с цифровым контентом через физические движения, обеспечиваемые технологией бесконтактного сенсора Kinect.

Ключевые слова. Развитие детей, цифровые технологии, интерактивный комплекс, движение.

Информационные технологии становятся неотъемлемой частью жизни современного общества. Вследствие процессов компьютеризации и информации современного общества, позволяющих значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, а также индивидуализировать обучение дошкольников, наблюдается высокий интерес к использованию информационных технологий. Для педагогов развивающие и обучающие компьютерные игры предоставляют широкие возможности в достижении определенных задач.

Сегодня предъявляются новые требования к образованию детей дошкольного возраста через внедрение таких подходов, которые способствуют не замене традиционных средств дидактики, а расширению их возможностей. Поэтому современной актуальной задачей становится разработка технических средств, адаптированных для учебно-воспитательного процесса дошкольной образовательной организации.

В связи с этим мы в своей работе применяем обучающий комплекс, который могут использовать все дошкольные образовательные учреждения. Для ее использования понадобится ноутбук или компьютер с программным обеспечением, проектор или телевизор, бесконтактный игровой контроллер Kinekt.

Интерактивный обучающий комплекс «Играй и развивайся», который работает на основе сенсора Kinect. Это бесконтактный сенсорный игровой контроллер, под управлением ОС Windows, то есть это датчик движения. Именно он помогает осуществить волшебство движения. Преимуществом такой системы является не только интерактивность и красочность игрового занятия, но и то, что ребенок может развиваться не только умственно, но и физически.

Образовательные подвижные занятия «Играй и развивайся» — это обучающие игры, в которых дети взаимодействия с цифровой программой с помощью движений своего тела. В процессе выполнения заданий детям необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться пользоваться манипулятором – рукой, ногами или всем телом [1,5]

Главное преимущество комплекса «Играй и развивайся» заключается в том, что дети не сидят у монитора, а учатся в процессе увлекательной игры, достигая постеленных задач путем движения всего тела.

Кроме этого комплекс дает возможность расширения использования электронных средств обучения. Движения, звук, мультипликация, наглядность надолго привлекают внимание детей и способствуют повышению у них интереса к изучаемому материалу, что ведет к эффективному усвоению материала.

Важным моментом является совместная координированная деятельность зрительного и моторного анализаторов. Создается новая связь между ручными действиями ребенка и их результатом. Именно этот момент оказывает сильное влияние на общее психическое развитие и эмоциональное состояние детей [1,15]

В нашем детском саду используется комплект «Играй и Развивайся» с двумя блоками: развитие речи и нейрологика.

В блок «Развитие речи» входят около 30 игровых заданий. Все они разделены на три возрастные группы: 3-4 года, 4-5 лет, 5-7 лет. Задания направлены на развитие речи детей. Например, игра «Расставь звуки». На экране напечатано слово. Под каждой буквой слова расположены пустые места под цветные блоки. Необходимо перенести цветные блоки на верные места под буквами, в зависимости от характеристики звука. Или игра «Описательный рассказ» ребёнок последовательно отвечает на вопросы о загаданном предмете и затем составляет описательный рассказ по своим ответам.[2,45].

Следует отметить, что многие игры направлены на развитие слухового внимания, что предупреждает и помогает корректировать фонематические нарушения у детей. Так, например, в игре «Чей голос?» после воспроизведения звука, ребёнок выбирает картинку животного (или называет животное, голос которого услышал и узнал).

Занятия могут проводиться как с использованием индивидуальных игровых заданий, так и для работы в паре следующим образом:

1. задание получает пара детей («действующий» и «проверяющий»);
2. «действующий» выполняет задание;
3. «проверяющий» наблюдает, обсуждает с «действующим».

В дальнейшем дети меняются ролями. Работа детей в паре так же является гармоничным средством объединения обучения и воспитания в целом.

Блок «Нейрологика состоит из 10 игр. Игры можно выстраивать от простого уровня к сложному, опираясь на индивидуальные и возрастные особенности ребенка. В играх есть задания на выполнение сразу двумя руками одновременно, управление с помощью хлопков и речи. Цель этого блока - развитие интеллекта и формирование новых нейронных связей в процессе выполнения игр в движении. В результате ребенок легче сможет обучиться чтению, письму, счету. У ребенка повышается концентрация внимания, развитие мышление.

Занятия мы проводим как в индивидуальной, так и в групповой форме. При групповой форме важно организовать игровое пространство по принципу «эстафеты»: один игрок после выполнения задания передает игровой ход

другому игроку. Чтобы игра работала правильно, важно соблюдать дистанцию около метра между игроком и датчиком. Другие участники команды должны находиться на стульях или ковре на метр слева и на метр справа от датчика.

Применение комплекса «Играй и развивайся» позволяет сделать коррекционное занятие привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность.

Хочется отметить, что при работе с данной интерактивной системой образовательная деятельность строится намного интереснее. Дети выполняют задания с большим интересом. Они выполняют их, порой даже не задумываясь о том, что они не просто играют, а размышляют, делают выводы, объясняют свою точку зрения. Все вопросы в системе сформулированы правильно и, соответствуют возрастным особенностям детей. Во время игры ребенок активно движется, развивает мышление, логику, память, внимание, координацию. Важное достоинство работы с интерактивным комплексом «Играй и развивай» в том, что дети во время работы подвижны, а не сидят за столом.

Информационные технологии призваны стать не чем-то дополнительным в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. Именно внедрение ИКТ позволит наиболее плотно и успешно реализовать развитие способностей ребенка дошкольного возраста в период дошкольного образования.

Литература

1. Зубкова Е.В., Бехтерева Е.Н., Пичугина И.И., Шакаева А.В. Интерактивная обучающая система «Играй и развивайся» Методическое пособие. – Челябинск**:** Издательский центр ЮУрГУ, 2014. – 65 с.

2. Назарова А.В. Использование интерактивного комплекса «Играй и развивайся» Xbox Kinect в образовательной деятельности ДОУ»//Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. –2019.

ИНКЛЮЗИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОЗДАНИЕ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Е.О.Кузьмина
МБДОУ «Детский сад № 11» г. Чебоксары
kuzmina.eo@mail.ru
Г.В. Максимова
МБДОУ «Детский сад № 11» г. Чебоксары
m5galina@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению инклюзии в дошкольном образовании, ее принципам, преимуществам и вызовам. Мы рассмотрим, каким образом можно создавать равные возможности для всех

детей, независимо от их потребностей, и как это влияет на формирование толерантного и справедливого общества.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная среда, инклюзивное образование, дошкольное образовательное учреждение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, партнерство, толерантность.

Дошкольное образование играет ключевую роль в формировании личности ребенка, закладывая фундамент для его дальнейшего развития и успешной интеграции в общество. В последние годы все большее внимание уделяется инклюзии – подходу, который признает и принимает разнообразие детей, вне зависимости от их индивидуальных особенностей, и обеспечивает всем равный доступ к образованию и развитию.

Инклюзия в дошкольном образовании – это теория и практика, направленные на создание образовательной среды, в которой каждый ребенок, независимо от его особенностей развития (физических, интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных, поведенческих), имеет право на:

- Присутствие: быть вовлеченным в деятельность группы, чувствовать себя частью коллектива.
- Участие: активно участвовать в образовательном процессе, развивать свои навыки и способности.
- Достижения: добиваться прогресса в соответствии со своими возможностями и темпом [1].

В нашем дошкольном образовательном учреждении инклюзивное образование – это не просто размещение детей с особыми потребностями в обычной группе. Это системный подход, который объединяет в себя несколько взаимосвязанных процессов. Во-первых, мы уделяем большое внимание адаптации образовательной среды, для создания доступной и комфортной среды, для всех детей. Во-вторых, учитываем индивидуализацию и персонализацию образовательного процесса. В-третьих, организуем поддержку и сотрудничество, для объединения усилий педагогов, специалистов,родителей и других заинтересованных сторон для обеспечения эффективной поддержки ребенка.

Для успешной реализации инклюзии в нашей ДОО мы придерживаемся следующих принципов.

1.Принцип ценности каждого ребенка (каждый ребенок уникален и обладает потенциалом для развития)

2.Принцип равных возможностей (все дети должны иметь равный доступ к образованию и развитию, вне зависимости от их особенностей)

3.Принцип индивидуализации (образовательный процесс должен быть адаптирован к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка)

4.Принцип вовлеченности (все дети должны быть вовлечены в образовательную и социальную жизнь группы)

5.Принцип сотрудничества (эффективная поддержка ребенка требует взаимодействия и сотрудничества между педагогами, специалистами, родителями и другими заинтересованными сторонами)

6.Принцип безбарьерной среды (создание доступной и комфортной среды для всех детей)

Практический опыт использования инклюзивного образованияв детском саду показал значительные успехи и пользу для всех участников образовательного процесса.

У детей с особыми образовательными потребностями отмечается положительная динамика в развитии социальных навыков и коммуникации, повышении самооценки и уверенности в себе, улучшении образовательных результатов, преодоления стигмы и изоляции.

В рамках инклюзивного образования для родителей появляется возможность получить поддержку и понимание со стороны других родителей и специалистов, качественное образование для своего ребенка, что в будущем повлияет на качество жизни семьи [2].

Для педагогов практика инклюзивного образования способствует развитию профессиональных компетенций, расширению педагогического репертуара, получению нового опыта работы с различными детьми, удовлетворению от достижения успеха каждого ребенка[3].

В процессе реализации инклюзивного образования наша дошкольная образовательная организация столкнулась с определенными вызовами, а именно нехватка адаптированных материалов, оборудования и квалифицированных специалистов, отсутствие у педагогов знаний и навыков для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, страх среди родителей, что наличие «особенного» ребенка в группе может негативно повлиять на развитие их ребенка, предрассудки и стереотипы в отношении детей с особыми потребностями.

Для того, чтобы преодолеть эти вызовы, мы со своей стороны увеличиваем финансирование инклюзивного образования, проводим разъяснительную работу с родителями и обществом, создаем благоприятную среду для детей с особыми образовательными потребностями, активно привлекаем родителей к процессу обучения и воспитания.

Инклюзия в дошкольном образовании – это не просто модный тренд, а необходимое условие для создания равных возможностей для всех детей и формирования толерантного и справедливого общества. Несмотря на существующие вызовы, внедрение инклюзии в дошкольное образование является важной задачей, требующей совместных усилий педагогов, специалистов, родителей и общества в целом. Только так мы сможем создать среду, в которой каждый ребенок сможет раскрыть свой потенциал и стать полноценным членом общества.

Литература
1.Гладкова, Е. Актуальные проблемы инклюзивного образования: подготовка здоровых подростков кпринятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию: для педагогов, тьюторов ипсихологов / Е. Гладкова, К.С. Шалагинова. –Saarbrücken, 2012. –136 с.
2. Голубева, Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Л.В. Голубева. – М.: Учитель, 2011. – 879с.
3.Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование [Электронный ресурс]: учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. –Электрон. дан.col. –Москва: Юрайт, 2024. –172 с. – (Высшее образование) . –ISBN 978-5-534-16837-2.

НЕСТАНДАРТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

З.А. Кузьмина
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии, г.Цивильск
z.kuzmina2017@yandex.ru

Аннотация. Современные подходы к обучению детей с особыми образовательными потребностями требуют особого внимания к методическим подходам и использованию различных педагогических технологий. Уроки биологии — важная составляющая школьной программы, которая помогает детям с ОВЗ лучше понимать окружающий мир, развивать наблюдательность и интерес к природе. Нестандартные технологии позволяют сделать процесс обучения более доступным, интересным и эффективным, создавая условия для вовлечения всех учащихся в учебный процесс. Данная статья определяет актуальность применения нестандартных технологий для детей с нарушением интеллекта в образовательном процессе.

Ключевые слова: нестандартные технологии, образовательный процесс, повышение мотивации, ограниченные возможности здоровья.

В настоящее время развитие педагогики открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. Постоянно появляются новые подходы к организации этого процесса. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, способы повышения мотивации к учебе учащихся и качества обучения.

Использование нетрадиционных образовательных технологий и методик преподавания в обучение детей с ОВЗ позволяют значительно повысить эффективность обучения, создать условия для максимального раскрытия потенциала каждого ребенка, формированию необходимых компетенций и качеств, обеспечивающих успешную социализацию и интеграцию в общество.

Применение нестандартных технологий на уроках биологии.

1.Технологии игрового обучения.

Игры помогают детям легче усваивать материал и делают уроки интереснее. Например: Игра «Найди пару» (например, связывание животных с их средой обитания). Квест-игра (поиск определённых растений или следов животных в окружающей среде). Эти игры развивают внимание, память и способствуют развитию аналитического мышления.

2. Практические занятия.

Практическая деятельность на уроках биологии позволяет детям с ОВЗ активно взаимодействовать с объектами изучения.

Например, выращивание фасоли или гороха на подоконнике. Дети наблюдают за ростом растения, ухаживают за ним, видят результат своего труда.

Лабораторные опыты. Простые эксперименты, такие как, наблюдение за движением воды в растении с помощью окрашенной жидкости, помогают развивать исследовательские навыки

3. Использование мультимедийных ресурсов.

Интерактивные презентации, видеоматериалы и анимации привлекают внимание детей и делают информацию более доступной. Например, интерактивная схема строения клетки, где дети могут самостоятельно выбирать элементы и узнавать о них больше.

4. Проектная деятельность.

Проектные задания позволяют интегрировать знания из разных областей и развивать творческие способности. Например, создание гербария. Это научит бережно относиться к природе, аккуратно собирать образцы и оформлять коллекцию. Или организовать мини-исследования экологической ситуации вашего района. Мини-проекты- исследование состояния водоёма или парка рядом с школой. Пусть школьники почувствуют себя настоящими учёными-экологами!

5. Технологии арт-терапии.

Творческая деятельность способствует эмоциональной разгрузке и развитию воображения:

- Рисование природы. Например, задание нарисовать животное или растение после наблюдения за ними.
- Коллажирование. Создание коллажей из изображений флоры и фауны.

6. Кластерный метод.

Создание схем-кластеров помогает визуализировать информацию и выделить ключевые понятия.

Пример: Деревья:

- Хвойные (ель, сосна, кедр…)
- Лиственные (береза, дуб, осина…)

Примеры тем уроков биологии, на которых можно эффективно использовать предложенные технологии.

Тема: «Строение клетки»

Технология: Интерактивные модели клеток, где ученики могут самостоятельно исследовать структуру клетки.

Пример задания: Собрать пазл-клетку из карточек с названиями органелл.

2. Тема: «Разнообразие живых организмов»

Технология: Игра «Кто я?», где учащиеся пытаются угадать животное или растение по описанию.

Пример задания: Показать карточки с изображениями животных и предложить ученикам описать их особенности.

3. Тема: «Экосистема леса»

Технология: Экскурсия в лес или парк с последующим созданием мини-проектов (например, рисунков экосистемы).

Пример задания: Найти следы животных и определить, какие животные обитают в данной местности.

4. Тема: «Жизненный цикл растений»

Технология: Выращивание растений из семян с последующей фиксацией этапов роста.

Пример задания: Вести дневник наблюдений за ростом растения, рисуя стадии его развития.

5. Тема: «Органы чувств человека»

Технология: Практические упражнения на развитие органов чувств (например, определение запахов или звуков).

Пример задания: Определить предметы на ощупь с завязанными глазами.

Нестандартные педагогические технологии на уроках биологии играют важную роль в обучении детей с ОВЗ, особенно тех, кто имеет интеллектуальные нарушения. Они создают условия для активного участия учеников в учебном процессе, повышают мотивацию и интерес к предмету, а также способствуют всестороннему развитию личности. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и использование индивидуальных подходов и современных методик поможет достичь максимальной эффективности в обучении.

Литература

1. Абрамян Г.А., Архипова Е.Ф., Лякso Е.Н. Методическое пособие по организации коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога. Москва : Просвещение, 2021. — 288 с.

2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Психолого-педагогический практикум. Коррекционная педагогика. Москва : Академия, 2022. — 320 с.

3. Виноградова Н.А., Савенков А.И. Коррекционные занятия по развитию познавательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва : Владос, 2020. — 256 с.

4. Дмитриенко И.С., Крутик А.М. Нестандартные формы уроков биологии: сборник рекомендаций и практических материалов. Санкт-Петербург : Речь, 2022. — 192 с.

5. Ермолаева-Макарова Ж.Г. Биология в картинках и играх: Методическое руководство для педагогов дошкольных учреждений и младших классов. Екатеринбург : У-Фактория, 2021. — 160 с.

6. Новикова Ю.В., Белошистая А.В. Современные технологии специального образования детей с интеллектуальной недостаточностью. Ростов-на-Дону : Феникс, 2022. — 288 с. — № 1. — С. 82–84

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГОРИТМИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Куртамирова Мария Владимировна,
музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад №48 «Ладушки» г. Чебоксары
Чувашской Республики

Аннотация. Использование элементов логоритмики в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в музыкальной деятельности представляет собой комплексный подход, направленный на развитие речевых и моторных навыков через музыкально-ритмические упражнения. Методика способствует улучшению артикуляции, речевого дыхания, координации движений и внимательности, что особенно важно для коррекционной работы с детьми с нарушениями речи и психомоторного развития. Интеграция логоритмических элементов повышает мотивацию и вовлечённость детей в образовательный процесс, способствует социальной адаптации и развитию коммуникативных компетенций, улучшая общее качество жизни.

Данная статья предназначена для педагогов, логопедов, музыкальных руководителей и специалистов коррекционной педагогики, работающих с детьми с ОВЗ. Она будет полезна в образовательной и реабилитационной деятельности для внедрения эффективных методов развития речи и моторики через музыкально-ритмические упражнения, а также для повышения квалификации специалистов, занимающихся коррекцией и социализацией детей с особыми образовательными потребностями

Логоритмика представляет собой комплексный метод, объединяющий логопедическую работу, музыкально-ритмические упражнения и двигательные практики. Она нацелена на гармоничное развитие речи, моторики и музыкального восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Основные направления логоритмики

- Развитие неречевых процессов

Включает улучшение общей моторики, координации, внимания, памяти, а также музыкальных навыков — слуха и владения голосом. Это создает базу для успешного речевого развития.

- Коррекция речевых нарушений

Ориентирована на постановку правильной артикуляции, улучшение плавности и интонационной выразительности речи, развитие силы и контроля голоса.

Эти направления реализуются через игровые упражнения, музыкальные задания, счет под музыку и поэтические тексты, что способствует повышению мотивации и вовлеченности детей.

Подготовительные этапы

Начальные задачи включают дыхательные тренировки и вокализацию, развитие чувства ритма и темпа, сенсорное восприятие звуков, а также активные дидактические игры. Важно одновременно развивать мелкую и общую моторику, ориентировку в пространстве и умение контролировать мышечное напряжение.

Цели и задачи

- Совершенствование моторики
- Постановка правильного дыхания
- Обучение пространственной ориентации
- Координация речи и движений
- Развитие фонематического слуха и речевой ритмичности
- Формирование навыков расслабления и снятия напряжения
- Синхронное выполнение музыкально-ритмических движений

Особое значение имеют именно музыкально-ритмические упражнения, которые способствуют нормализации слоговой структуры речи и улучшают дыхательный контроль.

Примеры практических заданий

- Чередующиеся шаги («Кусты, кустарнички») для ловкости и внимания
- Дыхательные упражнения («Гусь») для освоения диафрагмального дыхания
- Игровые комплексы на развитие мелкой моторики («Обезьянки-кривляки»)
- Работа с шумовыми инструментами для развития слуха и моторики рук

Игровые моменты увеличивают интерес детей, делают занятия динамичными и способствуют активному включению

Заключение

Логоритмика — эффективный и комплексный метод музыкально-логопедического развития детей с ОВЗ, способствующий коррекции речевых и моторных нарушений. Благодаря интеграции музыки, движения и речи достигается гармоничное развитие ребенка, улучшение физических навыков и формирование правильной, уверенной речи. Использование элементов логоритмики в образовательной и реабилитационной практике расширяет

возможности работы с детьми с особыми потребностями и способствует их успешной

ФОП И ФАОП КАК ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Н.Д. Кузьмина,
МБОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
natal_2002@bk.ru

Аннотация. В статье анализируется роль ФОП и ФАОП в формировании единого образовательного пространства для учащихся с ОВЗ. Рассматриваются механизмы обеспечения преемственности между уровнями образования и практические аспекты построения индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: Дети с ограниченными возможностями здоровья, Федеральные основные общеобразовательные программы (ФОП), преемственность образования, Федеральные адаптированные основные общеобразовательные программы (ФАОП), коррекционно-развивающая работа.

Современная российская система образования взяла курс на создание единого образовательного пространства, гарантирующего равный доступ к качественному образованию для всех детей без исключения. Ключевым инструментом этой политики стали Федеральные основные общеобразовательные программы (ФОП), которые с 2023 года приобрели статус обязательного базового ориентира для всех школ страны. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) эту роль выполняют Федеральные адаптированные основные общеобразовательные программы (ФАОП) [1].

Однако единство образовательного пространства не должно оборачиваться унификацией. Для детей с ОВЗ критически важным является принцип непрерывности и преемственности образовательной траектории. Это означает плавный, логичный и прогнозируемый переход ребенка с одного уровня образования на другой (из дошкольного в начальное, из начального в основное и т.д.), а также согласованность действий всех участников образовательного процесса на каждом этапе. Именно ФОП и ФАОП, как новые структурные элементы системы, призваны стать надежным фундаментом для построения такой непрерывной траектории.

1. Единство в многообразии: ФОП и ФАОП как гарантия базовых стандартов

До введения ФОП вариативность в содержании образования между регионами и даже отдельными школами могла создавать серьезные разрывы в

образовательной траектории ребенка с ОВЗ при смене образовательной организации. ФОП устанавливает единое базовое содержание образования по всем предметам, что является гарантией для ребенка и его семьи: где бы он ни обучался, он получит необходимый набор знаний и умений, определенный государством.

ФАОП, в свою очередь, развивает этот принцип применительно к особым образовательным потребностям. Они являются своеобразным «мостом» между единым стандартом (ФГОС) и конкретными условиями обучения ребенка с ОВЗ:

· Унифицируют требования к структуре, условиям и результатам освоения программ для разных нозологических групп (например, для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, РАС).

· Задают единые содержательные ядра, что позволяет педагогу, работающему с ребенком на новом уровне, четко понимать, каким багажом знаний и компенсаторных навыков тот владеет.

Таким образом, ФОП обеспечивает горизонтальную преемственность (при переходе между школами), а ФАОП – вертикальную преемственность (при переходе с уровня на уровень) в рамках своей категории [2].

2. Механизмы обеспечения преемственности в структуре ФОП и ФАОП

Непрерывность траектории закладывается на нормативном и содержательном уровне через ряд ключевых механизмов, регламентированных ФОП и ФАОП.

2.1. Единая система требований к результатам. Программы выстроены по концентрическому принципу, где результаты каждого уровня (личностные, метапредметные, предметные) являются основой для последующего. Учитель 5-го класса, работая по ФАОП, точно знает, какие базовые учебные действия (БУД) должны быть сформированы у ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) по итогам начальной школы, и может строить обучение, опираясь на этот фундамент.

2.2. Интегрированное планирование. ФОП и ФАОП предполагают разработку единых учебных и коррекционно-развивающих планов, которые учитывают не только академические цели, но и задачи развития жизненных компетенций. Это позволяет создать комплексный целостный маршрут для ребенка, где коррекционная работа неотделима от образовательной и направлена на одну цель – успешную адаптацию в жизни.

2.3. Преемственность в коррекционном компоненте. Это один из самых важных аспектов. Работа дефектолога, логопеда, психолога, прописанная в ФАОП для начальной школы, должна получить логическое продолжение на уровне основного общего образования. Например, если в начальной школе логопед работал над коррекцией дисграфии, то в 5-м классе педагог-предметник, зная об этой особенности, применяет специальные приемы при оценке письменных работ ученика.

2.4. Программы формирования базовых учебных действий (БУД). Особенно для вариантов ФАОП, где ожидается не столько освоение академических знаний, сколько развитие жизненных компетенций, БУД являются стержнем преемственности. Сформированные в начальной школе умения работать с учебником, ориентироваться в задании, адекватно оценивать свою работу, являются обязательной основой для любого последующего обучения.

3. От теории к практике: реализация преемственности в образовательной организации

Чтобы механизмы, заложенные в ФОП и ФАОП, заработали, школе необходимо выстроить внутреннюю систему работы.

3.1. Психолого-педагогический консилиум (ППк) становится центральным звеном. Именно ППк:

· Проводит стартовую диагностику при переходе ребенка на следующий уровень.

· Анализирует его индивидуальные достижения и дефициты на основе данных предыдущего этапа.

· Вносит корректировки в Адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП) школы и СИПР (если она применяется).

· Организует взаимодействие между педагогами начального и основного образования, проводя совместные семинары и консультации.

3.2. Внутришкольное методическое сопровождение. Необходимо организовать работу, при которой учителя-предметники среднего и старшего звена знакомы с содержанием и методиками обучения, используемыми в начальной школе в рамках ФАОП. Это позволит избежать резкого скачка в требованиях и методах преподавания, который может стать стрессом для ребенка с ОВЗ.

3.3. Работа с родителями. Родители – полноправные участники образовательного процесса. Школа обязана информировать их о том, как выстроена преемственность между уровнями, какие цели ставятся на каждом этапе и какую поддержку они могут оказать своему ребенку. Портфолио ученика, как инструмент фиксации его достижений, становится наглядным доказательством непрерывности его развития.

Заключение

Внедрение Федеральных основных и Федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ – это не просто административная мера, а стратегический шаг к построению целостной, гуманной и эффективной системы образования для детей с ОВЗ [5]. ФОП и ФАОП, выступая в качестве единого каркаса, позволяют выстраивать индивидуальные, но при этом предсказуемые и непрерывные образовательные маршруты.

Преемственность, обеспеченная данными программами, – это залог не только академических успехов, но и социальной адаптации, личностного роста

и повышения качества жизни каждого ребенка с особыми образовательными потребностями. Это долгосрочный вклад в его будущее, где каждый этап обучения является прочной ступенькой, ведущей к максимальной самореализации в самостоятельной жизни. Задача образовательных организаций сегодня – творчески и профессионально использовать этот мощный инструмент для достижения главной цели: успеха каждого ребенка [3].

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 2025) «Об образовании в Российской Федерации»

2. Королева, Д. О. Мировые тренды образования в российском контексте — 2025 / Д. О. Королева, К. В. Пивоварова, А. И. Заграничный [и др.] ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Текст : электронный // Ин-т образования НИУ ВШЭ. — URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/ (дата обращения: 15.11.2025)

3. Петрова, Н. Повседневная жизнь русской школы от монастырского учения до ЕГЭ / Н. Петрова. — Москва : Ломоносовъ, 2021. — 254 с. — Текст : непосредственный

4. Галактионова, Ю. Ю. Состояние системы образования в современной России и прогнозирование ее дальнейшего развития / Ю. Ю. Галактионова // Аллея науки. — 2018. — Т. 4, № 1 (17). — С. 795–797

5. Соколова, Е. В. Модернизация российской системы образования в современных условиях развития общества / Е. В. Соколова // Дельта науки. — 2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРОМАКОРОБКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР И ТНР

Е.П. Ларионова, О.А. Поликарпова
МБДОУ «Детский сад №145», г. Чебоксары
romashka72007@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена возможности использования аромакоробки в коррекционно-развивающей работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) и тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Рассматриваются цели, задачи, методические приёмы и особенности применения сенсорных ароматических стимулов в образовательном процессе.

Ключевые слова: аромакоробка, обонятельная стимуляция, сенсорная интеграция, задержка психического развития (ЗПР), тяжёлые нарушения речи (ТНР), сенсорное развитие, ароматерапия, развитие речи, дидактические игры. сенсорная дифференциация.

Работа с детьми с ЗПР и ТНР требует комплексного подхода, направленного на развитие сенсорной сферы, познавательной деятельности, эмоционально-волевой регуляции и речевой активности. Одним из эффективных инструментов в коррекционной практике является аромакоробка — специальный набор ароматических стимулов, позволяющий воздействовать на различные анализаторные системы ребёнка и способствовать формированию устойчивых ассоциативных связей.

Обоняние является одной из древнейших сенсорных систем человека. Оно непосредственно связано с лимбической системой, отвечающей за эмоциональные реакции, память и базовые формы поведения. У детей с ЗПР и ТНР нередко наблюдаются особенности сенсорного восприятия: сниженная чувствительность, трудности в различении стимулов, слабость межанализаторных связей. Применение ароматических объектов позволяет активировать обонятельный анализатор и способствует формированию новых нейронных связей. Кроме того, запахи способны вызывать яркие эмоциональные реакции, что особенно важно при работе с детьми, испытывающими сложности в выражении чувств и в формировании мотивации к учебной деятельности.

Основными задачами применения аромакоробки в работе с детьми с ЗПР и ТНР являются: развитие сенсорной чувствительности; формирование навыков распознавания и дифференциации запахов; активизация словарного запаса; гармонизация эмоционального состояния; развитие коммуникативных навыков. Работа с запахами позволяет создавать условия для формирования продуктивной речевой активности. Во время взаимодействия с ароматами дети охотнее вступают в диалог, используют прилагательные и глаголы, описывают свои ощущения и ассоциации.

Аромакоробка может включать различные по происхождению запахи: специи, травы, цитрусовые, природные материалы, ароматизированные ватные диски с небольшим количеством эфирных масел. Важно обращать внимание на безопасность: все используемые ароматы должны быть мягкими, негорючими, не вызывать аллергических реакций. В работе с детьми следует избегать резких химических запахов. Контейнеры для ароматов должны быть небольшими, удобными для захвата детской рукой, иметь плотные крышки, предотвращающие выдыхание запаха.

Эффективность работы с аромакоробкой зависит от правильно организованных упражнений. Среди наиболее результативных методик можно выделить следующие:

1. Упражнение «Угадай, что пахнет»

Данное упражнение является базовым и направлено на развитие обонятельной дифференциации, концентрации внимания и расширение словарного запаса. Педагог последовательно предлагает ребёнку ознакомиться с несколькими ароматами и описать свои ощущения. В ходе занятия формируются навыки пространственного и вербального анализа, а также

умение соотносить запахи с реальными объектами, таким образом дети учатся анализировать запахи и обозначать свои ощущения словами.

2. Упражнение «Чей хвостик?»

Методика строится на формировании ассоциативных связей между ароматом и заданным образным объектом или персонажем. Запахи соотносятся с абстрактными или сказочными образами, что способствует развитию воображения, понимания переносных значений, а также формированию образной и эмоционально окрашенной речи (развитию наглядно-образного и словесно-логического мышления).

3. Упражнение «Запаховая дорожка»

Упражнение направлено на развитие последовательной памяти, произвольности и аналитического мышления. Педагог размещает запахи в определённой последовательности, после чего предлагает ребёнку запомнить порядок и восстановить его после перемешивания. Объём запоминаемого материала может постепенно увеличиваться, что позволяет адаптировать упражнение под возможности конкретного ребёнка.

4. Упражнение «Найди пару»

Данная игра представляет собой аналог сенсорного лото. Ребёнку предлагаются контейнеры с ароматами, часть которых имеет одинаковую запаховую характеристику. Ребёнок должен определить пары, используя лишь обонятельную модальность. Упражнение развивает произвольное внимание, сенсорную дифференциацию и навыки сравнения.

5. Упражнение «Опиши аромат»

Цель упражнения — развитие описательной речи, умение подбирать прилагательные и глагольные конструкции, формирование связных высказываний. После знакомства с ароматом ребёнок подбирает слова-признаки (например, «тёплый», «свежий», «пряный», «напоминающий…»). При необходимости используются опорные карточки.

6. Упражнение «Запах и эмоция»

Методика направлена на развитие эмоционального интеллекта и навыков распознавания собственных чувств. Дети сопоставляют каждый аромат с эмоциональными состояниями, представленными на карточках. Обсуждение выбора способствует развитию эмоциональной рефлексии и формирует умение выражать собственные переживания словами.

7. Упражнение «Создай аромат»

В упражнении используются два или более мягких запаха, предлагаемых по очереди. Ребёнок анализирует, как изменяются ощущения при комбинировании ароматов, и придумывает название получившейся условной «смеси». Упражнение способствует развитию навыков анализа, синтеза и словотворчества.

8. Упражнение «Кто где живёт?»

Цель данного упражнения — формирование связей между запахом и типичной ситуацией или пространством его появления. Ребёнок соотносит

аромат с изображением места (лес, кухня, сад и др.), после чего составляет короткие фразы, объясняя свой выбор. Данная деятельность развивает причинно-следственные связи и расширяет кругозор.

9. Упражнение «Запаховая почта»

Упражнение направлено на стимулирование диалогической речи. Каждый аромат рассматривается как «письмо» определённому персонажу. Ребёнок должен определить, кому адресовано «письмо», и сформулировать пояснение. Элемент сюжетности повышает мотивацию и вовлечённость.

10. Упражнение «Волшебный туман»

Элемент релаксационной деятельности, направленный на снижение эмоционального напряжения и повышение произвольной саморегуляции. Педагог предлагает ребёнку закрыть глаза и сосредоточиться на мягком аромате, одновременно сопровождая процесс коротким описательным рассказом. Упражнение эффективно в начале или завершении занятия.

11. Упражнение «Мастерская слов»

Педагог предлагает ребёнку придумать набор слов, связанных с выбранным ароматом: существительные, прилагательные, глаголы. Такая работа стимулирует развитие лексико-грамматических конструкций, расширяет словарный запас и формирует навыки словотворчества.

12. Упражнение «Чем похожи?»

Ребёнку предлагаются два разных запаха для сравнения. Учащийся должен определить общие и отличительные признаки. Упражнение направлено на развитие логических операций анализа, сравнения и классификации, что особенно важно для детей с ЗПР.

13. Упражнение «Ароматные загадки»

Педагог подбирает краткие описательные загадки о запахах. Задача ребёнка — определить аромат по описанию и найти соответствующий контейнер. Формируются навыки анализа, понимания переносных значений и речевых конструкций.

14. Упражнение «Запаховая история»

Цель упражнения — развитие монологической речи и формирование навыков связного рассказа. Ребёнку предлагается запах, который становится опорой для создания мини-истории. Возможно включение нескольких ароматов для построения более сложного сюжета.

15. Упражнение «Путешествие носика»

Сюжетная игра, предполагающая участие персонажа-посредника (например, «Носик-путешественник»). Педагог предлагает задания на выбор запахов по тематическим критериям: «самый тёплый», «самый лесной», «поднимающий настроение». Упражнение особенно эффективно для повышения мотивации детей с ЗПР.

Особенности работы с детьми с ЗПР. Для детей с задержкой психического развития характерны низкая скорость переработки информации, трудности переключения внимания, быстрая утомляемость. Поэтому занятия с

аромакоробкой должны быть кратковременными, хорошо структурированными и эмоционально поддерживающими. Использование ароматов создаёт дополнительные сенсорные опоры, что облегчает процесс восприятия и способствует развитию межанализаторных связей.

Особенности работы с детьми с ТНР. У детей с тяжёлыми нарушениями речи наблюдаются трудности в понимании обращённой речи, в формировании лексико-грамматических структур, в развитии связной речи. Запахи, будучи яркими сенсорными стимулами, способствуют активизации речевой деятельности. Логопед может использовать аромакоробку для формирования новых слов, развития умения строить описательные высказывания, расширения предметно-операционного опыта ребёнка. Важно постоянно моделировать правильные речевые образцы.

Таким образом, применение аромакоробки в работе с детьми с ЗПР и ТНР является эффективным направлением сенсорной и коррекционно-развивающей практики. Запахи стимулируют эмоциональную, когнитивную и речевую активность, способствуют формированию положительного эмоционального фона на занятиях и повышают мотивацию к обучению. Использование ароматов делает коррекционный процесс более разнообразным и способствует развитию многомерного сенсорного опыта.

Литература

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений — М.: Владос, 2004. — 303 с.

2. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.

3. Петрова И. В., Лиханова Т. И., Присяжнюк С. А. Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие. — М.: Сфера, 2012. — 64 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СИЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ – РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ – ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ (ОТСМ-РТВ-ТРИЗ) В РАЗВИТИИ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ ПО ПЕЙЗАЖНЫМ КАРТИНКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М. В. Ларионова,
Masha__L@mail.ru
Н.В. Арсентьева,

О.Н. Чугунова,
МБДОУ «Детский сад №130» г. Чебоксары
olhatchugunova@yandex.ru

Аннотация: в данной работе рассматриваются методы формирования у детей осознанного подхода к созданию рассказов на основе пейзажных картин. Описываются этапы работы с детьми, направленные на развитие монологической речи. Особое внимание уделяется использованию специализированного пособия для активизации процесса обучения и проведения игровых занятий, способствующих развитию творческих навыков и расширению словарного запаса детей. Работа направлена на знакомство детей с искусством пейзажной живописи и помогает им овладеть алгоритмом самостоятельного составления рассказов.

Ключевые слова: ОТСМ-РТВ-ТРИЗ, пейзаж, рассказы, художественное восприятие, жанровая принадлежность, образовательные игры, формирование навыков, самостоятельное творчество, развитие словарного запаса.

Основной задачей работы над созданием рассказов, основанных на пейзажных картинах, является формирование у детей осознанного подхода к процессу составления текста. Мы стремимся создать условия, позволяющие изучить обобщенную модель составления оригинальных рассказов на основе наблюдений за пейзажами.

В ходе работы с детьми в этом направлении мы не только знакомим их с миром пейзажной живописи и демонстрируем образцы рассказов, но и обучаем их общей модели и алгоритму самостоятельного создания собственных рассказов.

Слово «пейзаж» в своем французском происхождении означает «местность». Пейзаж не просто машинальное воспроизведение окружающего нас мира, это художественный образ, отражающий индивидуальное восприятие художника и его эмоциональное состояние. Именно поэтому пейзажи обладают множеством оттенков содержания и вызывают разнообразные чувства у зрителей. В зависимости от тематики можно выделить несколько видов пейзажей: морские, сельские, городские, природные, космические и промышленные, а также учитывать такие временные характеристики как зимние, весенние и другие.

При отборе картин для работы с детьми следует учитывать несколько ключевых факторов. Это доступность произведений, их соответствие образовательным программам и возрастным особенностям детей, а также признание произведений искусства в обществе (чаще всего используются репродукции знаменитых мастеров). Важно, чтобы содержание картин соответствовало нормам морали и этики.

Для формирования умения создавать рассказы на основе пейзажных картин в нашей группе подготовлено специализированное пособие – круг,

разделенный на несколько секторов с кармашками, в центре которого расположена стрелка. В кармашки помещаются символы, обозначающие этапы работы над картиной, а стрелка указывает на текущий значок.

Первый этап работы подразумевает определение жанровой принадлежности картины – пейзажа. Это очень важно для дальнейшего понимания и анализа произведения.

С целью закрепления знаний о пейзаже мы организуем для детей посещения выставок, изучение альбомов с репродукциями выдающихся художников, а также развиваем игры, такие как «Раз, два, три – к пейзажу, портрету, натюрморту беги», «Четвертый лишний» и «Объедини в группы».

На первом этапе, определения жанра, выставляется символ, условно изображающий этой ступени. Дети могут совместно придумать и нарисовать этот значок, чтобы он стал узнаваемым и знакомым для них.

Следующий этап - это определение местоположения пейзажа на картине. Основная его цель– научить детей распознавать описываемые места, используя классификацию пейзажей на природные, городские, сельские и так далее. В пособии также выставляется соответствующий значок.

Третий этап работы предлагает детям определить время года и часть суток, изображенные на картине. Здесь задача заключается не только в названии времени, но и в обосновании своих догадок. Например, можно сказать: «На картине ранняя весна, потому что...». Во время работы с этим шагом полезно провести игру «Что сначала, что потом», делая акцент на определения времени года.

Четвертый этап фокусируется на выделении объектов, изображенных на картине, и требует подбора максимально возможного числа признаков к каждому из них. Эта часть работы помогает детям не только выявить объекты, но и описать их, активно расширяя их словарный запас прилагательных.

Для вовлечения детей в этот этап мы можем предложить следующие игры: «Подзорная труба», где они рассматривают картину и называют увиденные объекты (например, яркое солнце или серый снег); подсчет объектов на картине; «Раз, два, три – к дереву беги», где можно менять объект, а также «Найди сходства и различия» и «Определи самый большой и самый маленький объект».

В процессе работы с пособием каждому этапу присваивается соответствующий значок. Пятый этап, озаглавленный «Действие», подразумевает, что картина представляет собой застывший момент пейзажа. Однако за этим неподвижным изображением скрываются действия, которые происходили в момент написания картины. Только внимательный наблюдатель сможет их обнаружить. Играя в это, дети используют свой опыт, усвоенные знания и впечатления, полученные на прогулках и в беседах, а также активизируют свое воображение.

Шестой этап, названный «Что на что похоже?», вводит детей в одну из их любимых игр. На этом этапе дошкольники сравнивают объекты картины с

другими предметами, что способствует составлению метафор. Метафора — это употребление слова в переносном значении, основанное на сходстве в отношениях или явлениях. Дети выделяют объект на картине и сравнивают его с другим предметом по определенному признаку. Например, белоствольные березы могут быть названы «стройными девушками леса». Не называя прямого объекта, они соединяют эту метафору с описанием, создавая предложения вроде: «Белоствольные девушки леса отражаются в воде».

На седьмом этапе в мир пейзажа приходят «волшебные» рука, ухо и нос, способные помочь детям ощутить звуки, ароматы и текстуры. Этот этап требует предварительной работы по обогащению эмпирического опыта детей. Они должны осязать и чувствовать температуру талой воды, шершавость коры сосны и мягкость майской травы, а также воспринимать ароматы мартовского снега и молодого травяного покрова. Звуки журчания ручья и пения птиц также играют важную роль. В результате дети создают речевые зарисовки, описывая свои ощущения с помощью фраз: «Я слышу, как…», «Здесь пахнет…», «Когда я трогаю…».

На восьмом этапе, посвященном цвету, дошкольники узнают секрет о том, что каждая картина имеет основной, доминирующий цвет (или два и более). Для его определения необходимо отойти от картины и посмотреть на нее сквозь сомкнутые веки. Обсуждая цветовую гамму пейзажа, детям важно избегать использования простых прилагательных, обозначающих базовые цвета, а делиться более детализированными описаниями, например, «светло-зеленый», «изумрудный», и так далее.

Девятый этап касается настроения. Каждая картина вызывает у зрителей определенные эмоции, такие как грусть, восхищение или радость. Детям предлагается выбрать модель настроения и прикрепить её к картине, обосновывая свой выбор: «Когда я смотрю на картину, мне немного грустно, потому что…».

На десятой ступени необходимо придумать, на какую сказку похож данный пейзаж, обозначая это значком «золотого ключика». За каждой картиной скрывается история, и «золотой ключик» задает вопрос о том, какая сказка может в ней жить.

На завершающем, одиннадцатом этапе, следует составить рассказ и дать название как сказке, так и самой картине.

Уже с пяти лет рекомендуется вводить детей в уникальный мир пейзажной живописи. Восприятие картин будет более развивающим, если оно будет происходить на фоне наблюдения за природой, например, за осенним золотом, ранней весной или цветущими лугами. Восхищение природой во время прогулки подготовит ребенка к восприятию живописи, если оно будет вызывать чувства, созвучные состоянию природы, и желание поделиться этими ощущениями.

Литература
1. Курочкина Н.А. Знакомим детей с живописью. Пейзаж. Выпуск 1. Средний дошкольный возраст (4-5 лет). ФГОС. – СПб: Детсво-пресс, 2020
2. Курочкина Н.А. Знакомим детей с живописью. Пейзаж. Выпуск 2. Старший дошкольный возраст (5-7 лет). ФГОС. – СПб: Детсво-пресс, 2021
3. Сидорчук Т.А. «Я познаю мир». Методический комплекс по освоению детьми способов познания. –Ульяновск: Ульяновский дом печати, 2015.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

И.Н. Левцова
БОУ ЧР «Ибресинская ОШИ для обучающихся с ОВЗ»
Минобразования Чувашии, п. Ибреси
innalevcova@mail.ru

Аннотация. Сказкотерапия — это метод работы с детьми, использующий сказки для решения личностных и социальных проблем. В последние годы она привлекает внимание как способ коррекции девиантного поведения, особенно у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Статья рассматривает типичные формы девиантного поведения, механизмы действия сказкотерапии и примеры её применения. Основное внимание уделяется тому, как сказкотерапия помогает детям преодолевать внутренние конфликты, развивать социальные навыки и снижать риски девиантного поведения.

Ключевые слова: Сказкотерапия, девиантное поведение, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), психологическая работа, социальные навыки, внутренние конфликты, коррекция, профилактика, дети, мифы и сказки.

Проблема девиантного поведения детей с ОВЗ является одной из самых острых в современных школах. Девиантное поведение включает в себя различные формы нарушения норм и правил общественного поведения, такие как агрессия, асоциальные действия и эмоциональные расстройства. Дети с ОВЗ часто сталкиваются с уникальными трудностями, такими как недостаток социальных навыков, низкая самооценка и трудности в коммуникации. Эти факторы значительно повышают риски девиантного поведения и требуют особого подхода в работе с ними.

Современная образовательная система призвана не только предоставлять знания, но и формировать гармоничную личность, способную адаптироваться в обществе. Поэтому разработка и внедрение методов, способствующих профилактике девиантного поведения и социальной адаптации, является актуальной задачей для педагогов и психологов.

Сказкотерапия основывается на психологическом воздействии сказок и представляет собой процесс, в котором используются элементы повествования для решения эмоциональных и социальных проблем. Этот метод позволяет ребенку идентифицировать себя с героями сказки, исследовать свои чувства и переживания, а также находить альтернативные решения проблем в безопасной и удобной форме.

Сказкотерапия может включать разные элементы, такие как чтение и обсуждение сказок, создание собственных сказок и ролевые игры. В процессе чтения и обсуждения дети могут слушать или читать сказки, после чего обсуждают содержание, символику и эмоциональную нагрузку, что помогает формировать критическое мышление и способности к анализу. Создание собственных сказок позволяет детям выразить свои внутренние переживания и развивать креативность, а ролевые игры дают возможность проработать сценарии социального взаимодействия и конфликты.

Использование сказкотерапии в работе с детьми с ОВЗ имеет многоуровневое воздействие. Во-первых, метод обеспечивает эмоциональную поддержку, позволяя детям выразить свои эмоции, которые часто сдерживаются из-за страха или стыда. Это создает безопасное пространство для самовыражения. Во-вторых, сказкотерапия способствует развитию социальных навыков, так как в процессе взаимодействия с героями сказок дети учатся различать эмоциональные состояния, понимать поведение других людей и улучшать навыки коммуникации.

Таким образом, сказкотерапия является эффективным методом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, позволяющим не только выражать эмоции, но и развивать социальные навыки. Использование сказок помогает создать безопасное пространство для самовыражения и способствует социальной адаптации. Внедрение данного подхода в образовательный процесс представляет собой важный шаг к улучшению профилактики девиантного поведения и формированию гармоничной личности.

Литература

1. Левитас, А. Б. Сказкотерапия: теоретические и практические аспекты // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 45–53.

2. Митина, Л. А. Сказки в терапии детей с ОВЗ // Психология и образование. 2018. Т. 2. № 1. С. 22–30.

3. Выборная, Н. Е. Сказкотерапия как метод коррекции девиантного поведения // Современная психология. 2017. Т. 3. № 2. С. 123–132.

4. Петрова, И. В. Развитие социальных навыков у детей с использованием сказок // Журнал детской психологии. 2020. Т. 1. № 1. С. 66–75.

5. Михайлова, Е. С. Психологические механизмы сказкотерапии: от мифов к реальности // Психотерапия и психология. 2019. № 5. С. 37–50.

6. Сидорова, Т. А. Сказки как средство профилактики девиантного поведения // Научный журнал. 2021. № 15. С. 88–95.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДЕТСКОМ САДУ

Т.Н. Любимова
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №172 «Львёнок» города Чебоксары Чувашской Республики, музыкальный руководитель
lubimovatanya@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается вопрос об особенностях организации музыкальное воспитание в инклюзивном детском саду. Отмечается, что музыка становится универсальным языком общения, мощным инструментом социализации и коррекции, а также средством создания ситуации успеха для каждого ребенка, независимо от его физических, сенсорных или интеллектуальных возможностей.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, музыка, музыкальное развитие инклюзия, инклюзивное образование, дошкольный возраст.

Музыкальное воспитание в инклюзивном детском саду представляет собой особое, комплексное направление педагогической работы, выходящее далеко за рамки обучения пению и ритмическим движениям.

Ключевой особенностью инклюзивного музыкального занятия является его гибкость и адаптивность. Педагог не просто дает материал, а чутко подстраивает его под потребности всех детей в группе. Это требует тщательного планирования, где одна и та же музыкальная задача может быть решена разными путями. Например, если цель — передать ритм, одни дети могут хлопать в ладоши, другие — топать ногой, третьи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, — покачивать головой или использовать простейшие шумовые инструменты (погремушку, бубен), адаптированные для их возможностей. Важно, чтобы каждый ребенок мог участвовать в общем деле в доступной для него форме, чувствуя свою значимость и причастность.

Еще одна фундаментальная особенность — полисенсорный подход к восприятию музыки. Поскольку дети воспринимают мир по-разному, педагог задействует не только слух, но и другие каналы. Зрительное восприятие подкрепляется яркими наглядными материалами, игрушками, карточками с символами. Тактильное восприятие включается через ощущение вибрации барабана или корпуса фортепиано, через игры с тканями, лентами, сыпучими материалами, которые двигаются в такт музыки. Кинестетическое восприятие активируется через движение: даже ребенок, который не может ходить, может качаться на руках у взрослого или в такт музыки двигать инвалидной коляской. Для слабослышащих детей этот «кожный» и вибрационный слух становится мостом к пониманию ритма и тембра.

Социально-коммуникативная направленность — это сердцевина инклюзивного музыкального воспитания. Совместное пение, хороводы, игры в оркестре, парные танцы учат детей взаимодействовать, слышать не только себя, но и партнера, ждать своей очереди, действовать согласованно. Музыка создает эмоционально положительную атмосферу, которая снижает тревожность и помогает наладить контакт между детьми с разными особенностями. Застенчивый ребенок может сначала просто сидеть и слушать, но, видя радость других, постепенно включается в процесс. Для детей с расстройствами аутистического спектра ритмичная, структурированная музыка часто становится способом упорядочить свои ощущения и безопасно выразить эмоции.

Крайне важен и личностно-ориентированный подход. Педагог должен хорошо знать не только диагнозы, но и индивидуальные предпочтения, страхи и сильные стороны каждого воспитанника. Один ребенок может бояться громких звуков, другому сложно выдержать длительное занятие, третий лучше всего реагирует на определенный жанр музыки. Задача музыкального руководителя — создать такую среду, где не будет перегрузок, а будут учтены сенсорные особенности каждого. Успех здесь измеряется не виртуозностью исполнения, а личным продвижением ребенка: вот ребенок, который раньше не вступал в контакт, сегодня взял за руку сверстника в хороводе; а вот другой, с ДЦП, впервые сумел ударить по барабану по собственной инициативе.

Таким образом, музыкальное воспитание в инклюзивном детском саду — это не просто «урок музыки для всех». Это тонко выстроенная, гуманная практика, где музыка служит катализатором развития, инструментом включения в коллектив и способом дарить радость совместного творчества. Она учит детей не только слушать и чувствовать музыку, но, что гораздо важнее, — слышать и принимать друг друга.

Организация музыкального воспитания в инклюзивном детском саду сопряжена с комплексом объективных трудностей, которые требуют от педагогов высочайшего уровня профессионализма, гибкости и творческого подхода. Одной из наиболее значительных является проблема чрезвычайной неоднородности состава группы. В одном коллективе могут находиться дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра (РАС), задержкой психического развития и нормотипичные сверстники. Каждое из этих состояний предъявляет уникальные требования к подаче материала, темпу работы, способам взаимодействия и сенсорной нагрузке. Педагог оказывается перед практически невыполнимой задачей: как одновременно дать сложное ритмическое упражнение ребенку с сохранным интеллектом и предложить доступное действие ребенку с тяжелыми множественными нарушениями, чтобы все чувствовали себя включенными в общее дело, а не просто присутствующими.

На эту трудность накладывается острая нехватка специальных кадров и ресурсов. Музыкальный руководитель, даже самый талантливый, редко

является одновременно дефектологом, сурдопедагогом и психологом. Эффективная работа требует постоянного командного взаимодействия, которое на практике часто затруднено из-за высокой загруженности специалистов. Кроме того, многие детские сады не оснащены необходимым оборудованием: вибротактильными устройствами, которые переводят звук в осязаемые вибрации для глухих детей, специализированными музыкальными инструментами, адаптированными для детей с ДЦП, или качественным звукоусиливающим оборудованием для слабослышащих.

Серьезным вызовом становится диапазон сенсорных особенностей детей. То, что является благом для одного, может быть пыткой для другого. Громкий барабанный бой или энергичная музыка могут вызвать сенсорную перегрузку и истерику у ребенка с РАС. Яркий мигающий свет, сопровождающий занятие, может дезориентировать ребенка с нарушениями зрения. При этом тихая, спокойная музыка, комфортная для этих детей, может не обеспечивать достаточной стимуляции для ребенка с нарушением слуха, который воспринимает звук в основном через вибрацию. Педагогу приходится постоянно находиться в поиске хрупкого сенсорного баланса, что требует невероятного напряжения.

Еще одна группа трудностей связана с разработкой и реализацией адаптированной программы. Не существует единого методического «рецепта» для инклюзивной группы. Музыкальному руководителю приходится быть автором своей собственной программы, что подразумевает колоссальную подготовительную работу: подбор репертуара, который можно адаптировать на разных уровнях, разработку индивидуальных заданий внутри групповой деятельности, создание понятных и разноуровневых наглядных материалов. Это отнимает огромное количество времени и сил.

Наконец, существуют социально-психологические барьеры. Иногда нормотипичные дети и их родители могут быть не готовы к принятию «особых» сверстников, к их нестандартным реакциям или медленному темпу работы. Ребенок с нарушениями может мешать концентрации группы, а его поведение может вызывать недоумение или отторжение. Преодоление этих барьеров требует от педагога не только музыкальной, но и глубокой воспитательной работы, направленной на формирование толерантности и эмпатии в детском коллективе.

Фундаментальной и основной формой работы остается групповое музыкальное занятие. Однако в инклюзивной практике оно кардинально меняет свою структуру. Его ядром становится полисенсорный и вариативный подход. Занятие строится по блочному принципу, где каждый блок (например, слушание, пение, музицирование, движение) предлагает несколько вариантов участия. Так, во время пения один ребенок поет слова, другой – подпевает слоги, третий – просто качает головой в такт, а четвертый – нажимает на кнопку звучащей игрушки на сильную долю. Ключевая задача – не синхронность, а общая вовлеченность в музыкальный процесс. Обязательным

элементом таких занятий становятся коммуникативные и кооперативные игры — хороводы, игры-диалоги, совместное музицирование в «оркестре», где успех зависит от вклада каждого.

Для отработки специфических навыков и решения индивидуальных коррекционных задач незаменимой формой работы являются подгрупповые занятия. Они организуются по принципу общих образовательных потребностей. Например, можно собрать небольшую подгруппу детей, которым необходимо развивать чувство ритма, или подгруппу малышей, нуждающихся в первичном освоении простейших музыкальных инструментов. В такой малой группе педагог может уделить больше внимания каждому ребенку, подобрать конкретные упражнения и создать ситуацию успеха, что сложно сделать в большой разнородной группе.

Таким образом, формы работы в инклюзивном музыкальном воспитании выстраиваются в целостную систему, где массовые, групповые и индивидуальные подходы не просто сосуществуют, а взаимно обогащают друг друга, создавая адаптивное образовательное пространство для каждого ребенка.

Литература

1. Бордак Е.И. Инклюзивная практика в работе музыкального руководителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QGVPn

2. Овчинникова Т.С. Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 2.

РОССИЯ — НАША РОДИНА: ПРИРОДНЫЕ БОГАТСТВА И КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ

С. Р. Максимова
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии
г. Цивильск
makcimova.cweta.65.@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена знакомству учащихся с ограниченными возможностями здоровья с природными богатствами и культурным наследием России. Особое внимание уделяется формированию патриотического сознания школьников путем изучения особенностей природы нашей страны, её природных ресурсов и культурного наследия.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, география, патриотическое воспитание.

Введение.

Патриотизм — одно из ключевых направлений воспитания подрастающего поколения. Патриотические чувства помогают формировать

чувство гордости за свою страну, уважение к её истории и культуре, а также готовность защищать Родину. Для детей с особыми образовательными потребностями эта задача особенно важна, поскольку через интеграцию в общество и понимание своей роли в нём они могут обрести уверенность в себе и развить важные социальные навыки.

География играет ключевую роль в формировании патриотического сознания школьников. Через изучение природных богатств нашей страны, её географического положения, климатических особенностей и культурного наследия мы можем воспитывать любовь к Отечеству, уважение к истории и традициям. Россия обладает уникальными природными ресурсами и богатым культурным наследием, которое делает нашу страну великой. Я хочу рассказать, каким образом уроки географии могут способствовать патриотическому воспитанию учащихся.

Природные богатства России.

Россия — самая большая страна в мире по площади территории, простирающаяся от Балтийского моря до Тихого океана, охватывая две части света — Европу и Азию. Благодаря этому она обладает огромным количеством уникальных природных зон и ресурсов. Наша география включает в себя различные климатические зоны: от арктической тундры до субтропиков Кавказа. Это разнообразие создаёт уникальные экосистемы, богатые флорой и фауной.

1. Леса: Россия занимает первое место в мире по запасам лесов. Наши леса занимают около четверти всех лесных массивов Земли. Тайга — одно из главных природных сокровищ России. Она простирается через всю Сибирь и Дальний Восток, являясь домом для множества редких видов животных и растений.

2. Реки и озёра: Волга, Обь, Енисей, Лена — крупнейшие реки Европы и Азии. Озеро Байкал — самое глубокое пресноводное озеро мира, содержащее около 20% мировых запасов пресной воды.

3. Полезные ископаемые: Россия обладает огромными запасами нефти, газа, угля, руд черных и цветных металлов. Уральские горы — важный промышленный регион, где добываются драгоценные камни и металлы. Эти ресурсы обеспечивают экономическое развитие страны и делают Россию одним из ведущих производителей сырья в мире.

4. Арктика: Северный морской путь открывает доступ к огромным ресурсам Арктики, включая нефть, газ и биологические ресурсы.

Уроки географии позволяют учащимся осознать величие и богатство природы России, что способствует формированию чувства гордости за свою страну.

Культурное наследие России.

Культура России — это результат многовекового взаимодействия различных народов, населяющих нашу страну. Русская культура оказала огромное влияние на мировую литературу, музыку, искусство и архитектуру.

1. Архитектурные памятники: Россия богата архитектурными памятниками, отражающими историю и традиции разных эпох. Кремли, соборы, монастыри и дворцы — всё это свидетельствует о богатой истории нашего государства. Например, Московский Кремль и Красная площадь являются символами, Санкт-Петербургский Эрмитаж, храмы Золотого кольца.
2. Литературное и музыкальное наследие: Русская литература известна во всём мире благодаря таким писателям и композиторам как Лев Толстой, Фёдор Достоевский, Александр Пушкин и Антон Чехов. Их произведения стали классикой мировой литературы и продолжают вдохновлять людей по всему миру. Музыкальная культура России также занимает важное место в мировом искусстве. Композиторы Пётр Чайковский, Сергей Рахманинов и Дмитрий Шостакович создали произведения, которые исполняются на лучших сценах мира.
3. Народные промыслы: народные ремесла и промыслы России, такие как гжельская керамика, хохломская роспись, палехская миниатюра и матрешки, известны далеко за пределами нашей страны. Они отражают самобытность и мастерство русского народа.
4. Этнографическое многообразие: Россия — многонациональная страна, где живут представители более 190 народов. Каждый народ имеет свои обычаи, праздники, национальную кухню. На уроках географии можно изучать особенности культуры разных регионов, что помогает развивать интерес к истории своей страны и уважению к культурному разнообразию.

Методы патриотического воспитания на уроках географии.

1. Интерактивные карты и презентации: использование современных технологий позволяет наглядно демонстрировать географические объекты и культурные достопримечательности. Дети с ОВЗ часто лучше воспринимают визуальную информацию.

2. Проектная деятельность: участие в проектах по исследованию местных достопримечательностей, создание презентаций и видеофильмов о родном крае.

3. Экскурсии и экспедиции: организация поездок в музеи, заповедники, национальные парки для непосредственного знакомства с природой и культурой.

4. Игровые формы обучения: викторины, квесты, игры, направленные на закрепление знаний о природе и культуре России. Например, игра «Путешествие по России», где дети «посещают» разные регионы страны, знакомятся с их особенностями и традициями, способствует развитию интереса к изучаемому материалу.

5. Работа с историческими источниками: изучение карт, архивных документов, фотографий, связанных с историей и географией России.

6. Социальные проекты: участие в экологических акциях, благоустройстве территорий, что развивает чувство ответственности за природу и культуру.

7. Практическая деятельность. Практические задания, такие как создание моделей рельефа, макетов географических объектов или рисование

тематических рисунков, способствуют лучшему усвоению материала. Такие задания развивают мелкую моторику и творческое мышление.

Заключение.

Патриотическое воспитание на уроках географии для детей с ОВЗ требует особого внимания и творческого подхода. Использование разнообразных методов и приёмов делает обучение интересным и доступным, а также способствует формированию у детей чувства гордости за свою страну и стремление к её благополучию.

Таким образом, география становится не только предметом изучения, но и инструментом воспитания любви к Родине.

Литература

1. Экологическое воспитание школьников: методические рекомендации / Д.Г. Дубровский. — Челябинск: УралГАФК, 2020.

- Советы по организации занятий природоохранительной направленности среди школьников.

2. Атлас России для начальных классов / А.С. Никитин. — Москва: Дрофа, 2022.

- Иллюстрированный атлас с картами и иллюстрациями основных географических объектов России.

3. Животные и растения России: справочник школьника / К.П. Бережко. — Екатеринбург: У-Фактория, 2021.

- Доступное пособие с яркими изображениями животных и растений России.

Электронные ресурсы:

1. Федеральный портал Российское образование: https://www.edu.ru/

- Ресурс с электронными учебниками, рабочими тетрадями и методическими рекомендациями по изучению географии России.

2. Образовательный портал "Инфоурок": https://infourok.ru/

- Раздел с презентациями, конспектами уроков и материалами для изучения природного разнообразия России.

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ВЫПУСКНОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

И.В. Малинина, учитель-логопед
МБОУ «Цивильская средняя общеобразовательная школа №1 им. М.В. Силантьева» Цивильского муниципального округа Чувашской Республики
Vkrapinku86@yandex.ru

С.В. Баранова, педагог-психолог, воспитатель,
БОУ ЧР «Цивильская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашской Республики, г. Цивильск
1966120186@mail.ru

Аннотация. Данная статья будет полезна учителям-логопедам, педагогам-дефектологам, а также учителям русского языка, работающим как в специальных коррекционных, так и в средних общеобразовательных учреждениях, осуществляющих подготовку девятиклассников с особыми образовательными потребностями (в частности, с задержкой психического развития) к государственному выпускному экзамену по русскому языку. В статье также раскрываются особенности подготовки детей с ЗПР к ГВЭ по русскому языку.

Ключевые слова: учащиеся с задержкой психического развития, учащиеся с ЗПР, государственный выпускной экзамен по русскому языку, ГВЭ по русскому языку.

В современном образовательном пространстве инклюзивное образование, несомненно, занимает ключевую позицию. В нашей школе, как и во многих других образовательных организациях, достаточно большое количество обучающихся имеет особые образовательные потребности. Можно сказать, что больше половины всех школьников, прошедших ПМПК и получивших статус ОВЗ, относятся к категории обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), что действительно требует особого подхода к их подготовке к итоговой аттестации.

Обучение данной категории обучающихся, бесспорно, требует от педагогов абсолютно любой современной школы высокого уровня профессиональной компетентности. В связи с этим, представляется целесообразным поделиться обобщенным опытом подготовки девятиклассников с задержкой психического развития к государственному выпускному экзамену по русскому языку.

Обучающиеся с задержкой психического развития, экзаменационные материалы которых содержат пометку «К», по окончании основной школы сдают экзамены по двум предметам: по русскому языку и математике. Вследствие чего на педагогических работниках, преподающих эти предметы, лежит значительная ответственность и увеличивает объем их профессиональной нагрузки. Возникает вопрос применения наиболее эффективных методов подготовки учеников этой категории к экзаменам. Особенно важно определить оптимальные сроки начала подготовки, учитывая индивидуальные особенности развития каждого ребенка. При этом важно решить, есть ли необходимость включения обучающихся с ЗПР в групповые консультации по подготовке к основному государственному экзамену совместно с их одноклассниками или требуется разработка и реализация строго индивидуальных образовательных программ.

Эти важные вопросы сохраняют актуальность для педагогов, работающих с учащимися с ЗПР и осуществляющих подготовку данной категории детей к предстоящим экзаменам. Каждый специалист-предметник решает эти задачи, опираясь на конкретные условия, педагогический опыт и профессиональную интуицию.

Участникам ГВЭ-9 предоставляется возможность выбора формы работы по русскому языку: сочинение или изложение (сжатое или подробное) с творческим заданием.

Комплект тем сочинений с пометкой «К» характеризуется упрощёнными формулировками и сниженными требованиями к объёму. Между тем, анализируя учебные возможности обучающихся, можно предположить, что при написании сочинения или диктанта у большинства экзаменуемых возникнут значительные трудности. В связи с этим, педагогам рекомендуется рассмотреть вариант проведения экзамена в форме изложения, который более доступен для данной категории учащихся.

Особенности проведения экзамена в форме изложения для выпускников с ограниченными возможностями здоровья включают:

1. Возможность выбора между сжатым и подробным изложением.
2. Использование адаптированных сюжетных текстов, соответствующих уровню подготовки учащихся.
3. Наличие творческого задания после изложения, предполагающего написание сочинения на заданную тему.

Изучение методов компрессии текста рекомендуется начинать уже в 7 классе. К концу 8 класса учащиеся должны овладеть всеми приемами написания сжатых изложений. Практика показывает, что для детей с задержкой психического развития этого периода может быть недостаточно, поэтому обучение методам сжатия текста рекомендуется начинать значительно раньше.

Сначала выпускники прослушивают оригинал текста три раза, при этом им также предоставляется возможность в течение 40 минут поработать с текстом. В процессе подготовки они используют черновики, после чего самостоятельно пишут изложение. Важно отметить, что эффективное использование сорокаминутного интервала для работы с текстом требует предварительного обучения учащихся методам обработки текстовой информации. Обычно обучающиеся показывают более высокие результаты при запоминании и обработке информации через аудиальное восприятие. Ученики самостоятельно выбирают форму работы: создание подробного изложения или сжатого текста. Сочинение или ответ на вопрос предусматривают наличие элементов рассуждения, опирающихся на читательский и жизненный опыт выпускника, и рассматриваются как творческие задания.

В рамках инклюзивного подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья целесообразно проводить общие консультации для всего класса, включая учащихся с особыми образовательными потребностями. Такой подход обусловлен тем, что за годы обучения ребёнок привык к

взаимодействию с одноклассниками и освоил учебный материал в условиях общей образовательной среды. Проведение консультаций в привычной обстановке способствует повышению уверенности и комфортности учащихся с ОВЗ.

Кроме того, подготовка к экзамену в условиях, максимально приближённых к реальным, помогает детям адаптироваться к стрессовым ситуациям и научиться работать в коллективе. Освобождение от участия в некоторых видах занятий, таких, как тренировка в решении тестов, может быть оправдано, однако, даже в этом случае не рекомендуется предоставлять «поблажки»: в начале учебного года все учащиеся, включая детей с задержкой психического развития (ЗПР), приобретают сборники для подготовки к ОГЭ и выполняют задания, что способствует повторению и закреплению грамматических навыков. Сочинение и изложение, являясь важными компонентами экзамена, строятся по определённым принципам, и работа над такими заданиями на общих консультациях может быть полезной для развития навыков письма.

К концу учебного года, уже на индивидуальных консультациях, учащиеся с ЗПР получают сюжетные тексты для подготовки, что вызывает у них положительные эмоции, так как они уже умеют запоминать сложные тексты после их двукратного прочтения. Это свидетельствует о том, что подготовка в жёстких условиях способствует формированию навыков, необходимых для успешного прохождения ГВЭ.

Учителя русского языка нашей школы знакомы с методикой подготовки к написанию изложения. Однако, для работы с детьми, требующими индивидуального подхода, могут быть использованы дополнительные приёмы. Эти приёмы применяются на коррекционных занятиях в индивидуальной или подгрупповой форме.

Один из таких приёмов — игра «Работа со словом». Этот метод также способствует подготовке к устному собеседованию, в частности, к заданию №2 по первой теме «Описание фотографии». В рамках игры детям выдаются карточки с различными словами, и в течение одной минуты они должны подготовить 10 связанных предложений или фраз на заданную тему. Важно отметить, что не все дети сразу готовы к такой работе. На первых этапах рекомендуется вызывать для выполнения задания по 2-3 человека. Учитель может сам продемонстрировать пример выполнения задания, чтобы показать детям правильный подход.

Каждый ребёнок выступает с текстом, составленным на основе своего слова, при этом остальные учащиеся записывают эти предложения. Это умение критически важно при работе с прослушиванием текста изложения. Для повышения интереса к заданию можно изменить его формат: не показывать карточку со словом, а предложить детям угадать, по какому слову составлен текст. Такой подход делает занятие более увлекательным и способствует быстрому усвоению материала. Опыт показывает, что ученикам также нравится

составлять тексты по «загаданному» слову, что делает процесс обучения более интересным и продуктивным.

Для работы с ключевыми словами используется метод «Угадай слово». Этот метод предполагает подбор специальных текстов с искусственно созданными пропусками, где необходимо вставить отгадываемое слово. В результате получается текст с «пустыми местами», который учащиеся должны заполнить, вникнув в его содержание и структуру.

На одном занятии рекомендуется использовать только один текст, чтобы сосредоточить внимание учащихся на его анализе и интерпретации. После успешного отгадывания слова учащиеся могут выполнить дополнительные задания: сокращение текста, написание сжатого или подробного изложения, а также выполнение творческого задания, например, написание сочинения.

Для подготовки к сочинению предлагается использовать шаблон. Несмотря на критику со стороны методистов, практика показывает, что данный метод остаётся наиболее распространённым и эффективным для подготовки учащихся к письменному экзамену по русскому языку, особенно для слабоуспевающих учеников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Шаблон имеет преимущество, поскольку он разработан учителем с учётом требований к сочинению-рассуждению. Это означает, что работа выпускника будет оцениваться по известным критериям, что способствует более целенаправленной подготовке.

В зависимости от уровня познавательных способностей учащихся, рационально применять разные варианты шаблонов: вариативные и инвариантные. Для детей с задержкой психического развития наиболее эффективно использовать строгие шаблоны с чёткими и однозначными формулировками.

Шаблон распечатывается и затем выдаётся ученику. Затем проводятся несколько обучающих занятий, в ходе которых ребёнку демонстрируется правильное использование данного шаблона. Только после того, как зафиксировано, что обучающийся без затруднений работает с предложенной формой работы, ему даётся задание выучить шаблон наизусть. Стоит заметить, не все дети с ЗПР способны выполнить это задание. В связи с этим, на занятиях не следует убирать шаблон со стола ученика во время написания сочинений. Рекомендуется продолжать использование шаблона в качестве наглядного пособия, что способствует активизации зрительной памяти и повышению эффективности учебного процесса.

Шаблон убирается со стола ученика только в конце третьей четверти, непосредственно перед проведением пробного экзамена.

Можно констатировать, что результаты предварительных испытаний показывают: практически все дети успешно справляются с письменным экзаменом по русскому языку, а комплексный подход к подготовке детей с ЗПР, включающий индивидуальные и групповые формы работы, позволяет

достичь высоких результатов и обеспечить успешную сдачу экзамена всеми категориями учащихся.

Литература

1. Методические рекомендации по проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования по всем учебным предметам в форме государственного выпускного экзамена (письменная форма), Москва, 2016.

2. Приложение 15 к письму Рособрнадзора от 25.12.15 № 01-311/10-01.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Маличкина Л.В.
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
malichkina.l.v@ gmail.com

Аннотация. В статье выявляются условия успешной социализации первоклассников в период адаптации к обучению в школе. Учитель, устанавливая тесное взаимодействие с родителями ребенка, способствует этому, что и является одним из важнейших условий успешности. Раскрыты понятия «социализация», «адаптация», «адаптация первоклассников с ОВЗ к школе», «готовность к обучению», «успешность».

Социализация – это процесс активного усвоения человеком социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, необходимых для успешной жизнедеятельности в данном обществе.

В процессе социализации у человека формируются социальные качества, знания, умения, соответствующие навыки, что дает ему возможность стать дееспособным участником социальных отношений.

Одним из этапов успешной социализации ребенка с ОВЗ в обществе, является адаптация первоклассника к обучению в школе.

Социальная адаптация первоклассников – это процесс привыкания к школьной жизни, который включает в себя развитие навыков общения, налаживание отношений со сверстниками и учителями, а также принятие новой роли ученика.

Основные задачи социальной адаптации первоклассников с ОВЗ к школе:

- ознакомление с правилами и режимом школы;
- формирование навыков самообслуживания и самоорганизации;
- развитие коммуникативных навыков и умений взаимодействия с учителем и сверстниками;
- подготовка к учебной деятельности и освоение базовых знаний и навыков;

- поддержка эмоционального благополучия и самооценки.

Адаптация первоклассников к школьной жизни — это важный и ответственный этап в жизни каждого ребенка и его семьи. Процесс адаптации (являющийся частью социализации) начинается с первых же дней первоклассника в школе и может стать настоящим испытанием, как для детей, так и для родителей. У одних детей адаптация к школе проходит быстро и относительно безболезненно. Для других процесс адаптации проходит с большими трудностями: психологическими, эмоциональными и соматическими. Чтобы избежать сильных потрясений при адаптации с первоклассниками проводятся мероприятия по ознакомлению со школой, режимом работы, новым видом деятельности, к которому они приступают. В первые две недели они учатся по облегченному расписанию, у них более короткие уроки и отсутствуют коррекционные занятия.

Перед ребенком в школе ставится ряд задач, с которыми он до сих пор не сталкивался. Во-первых, он должен успешно овладеть учебной деятельностью; во-вторых, освоить школьные нормы поведения и приобщиться к классному коллективу; в-третьих, приспособиться к новым условиям умственного труда и режиму дня. Результатом адаптации является «адаптированность», которая представляет собой систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности ребенка в школе.

Учитель играет важную роль в процессе адаптации первоклассников к школе. Он является главным организатором и руководителем этого процесса, помогая детям успешно вступить в новую жизнь школьников. В период адаптации первоклассников учитель должен направить свою деятельность на: 1) создание условий для комфорта; 2) помощь первоклассникам в принятии правил школьной жизни и роли учеников; 3) создание в классе благоприятных условий для общения.

Учителю необходимо помочь ребенку вжиться в позицию школьника, сформировать «внутреннюю позицию». Для этого нужно беседовать с ребенком о том, зачем нужно учиться, что такое школа, какие в школе существуют правила. Для первоклассника очень важно почувствовать себя принятым в школьную семью. Для успешного обучения ребенок должен быть достаточно уверен в себе, в своих силах, возможностях и способностях. Положительное представление о себе как о школьнике, даст ему возможность лучше адаптироваться к изменившимся условиям жизни и уверенно встать на позицию школьника, а также формирует положительное отношение к школе.

Учителю важно создать доверительные отношения с детьми, быть внимательным и понимающим, помогать им преодолевать трудности и строить положительное отношение к учебе и школе.

Важным аспектом является организация игровой деятельности. Игра позволяет детям осваивать новые знания и навыки, развивать социальные и

коммуникативные умения, а также укреплять эмоциональную связь с учителем и сверстниками.

Учитель играет ключевую роль в создании безопасной и поддерживающей атмосферы в классе, которая помогает детям чувствовать себя комфортно и уверенно. Он может проводить упражнения, направленные на понимание и уважение чувств и потребностей других людей. Это помогает детям научиться эмоциональной поддержке и сопереживанию, что важно для успешной адаптации в новой среде. Учитель помогает детям развивать навыки конструктивного разрешения конфликтов, учиться выражать свои чувства и мнения без агрессии и насилия. Это помогает создать гармоничную атмосферу в классе и способствует успешной адаптации первоклассников.

Учитель создает условия для взаимодействия между учениками. Он организует групповую работу, парные задания и игры, чтобы дети могли учиться сотрудничать, общаться и учиться друг у друга. Учитель также стимулирует общение и взаимодействие с родителями, проводя родительские собрания и консультации. Это помогает создать дружественную и поддерживающую атмосферу в классе.

Ключевую роль в процессе адаптации играет поддержка со стороны семьи. Открытое общение поможет ребенку с ОВЗ выразить свои переживания. Регулярные беседы о том, что происходит в школе, могут помочь снизить уровень тревожности.

Одним из важнейших аспектов успешной адаптации является создание комфортной и поддерживающей атмосферы дома. Установление четкого распорядка дня поможет ребенку чувствовать себя более уверенно. Регулярное время для выполнения домашних заданий, игр и отдыха создаст предсказуемую среду, что снизит уровень стресса. Также стоит уделить внимание эмоциональной поддержке. Родителям надо хвалить ребенка за успехи, даже если они кажутся незначительными. Это поможет развить у него уверенность в себе и мотивацию к обучению. Если родители выслушивают ребенка, учитывают его мнение и поддерживают, адаптация первоклассника пройдет легче и быстрее.

Социализация — важный аспект адаптации первоклассников. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, формируют первые дружеские отношения и осваивают правила общения. Родители могут помочь своему ребенку завести друзей, организуя совместные игры, приглашая одноклассников в гости. Игры на свежем воздухе или совместные занятия, хобби могут стать отличным способом для детей наладить контакты и развить социальные навыки. Важно помнить, что дружба — это не только радость, но и возможность научиться разрешать конфликты и работать в команде.

Очень важно в процессе адаптации налаживание контакта родителей с педагогами. Родители должны активно участвовать в жизни школы: посещать родительские собрания, общаться с учителями и быть в курсе успехов и трудностей ребенка. Если возникают проблемы, важно не откладывать их

решение — обсуждение вопросов с учителем может помочь найти оптимальные пути преодоления возникших трудностей.

Учителя могут дать полезные рекомендации по методам обучения и социализации, а также предложить дополнительные ресурсы для поддержки ребенка в учебе.

Для формирования позиции школьника очень важно соблюдение ритуалов и режима. Если ребенок часто болеет и пропускает занятия, вряд ли он хорошо адаптируется к школе, и у него сформируется внутренняя позиция школьника. Постоянное, без пропусков, посещение занятий, положительный настрой на учебу внутри семейного круга, поддержка родных, внешние атрибуты школьника (форма, рюкзак, школьные принадлежности и т.д.) и самое главное учитель, который возьмет малыша за руку и поведет в страну знаний, с внутренним осознанием своей великой миссии. Соблюдение всех этих условий и тяжелый каждодневный труд приведут к формированию сначала внешней, а затем и внутренней позиции школьника, школьной мотивации и успешной адаптации, что и является социализацией личности ребенка в обществе.

Успешная социальная адаптация проявляется в:

- положительном отношении к школе и желании туда ходить;
- легком усвоении учебного материала и интересе к самостоятельной работе;
- наличии друзей и позитивном взаимодействии со сверстниками и учителями;
- отсутствии сильной усталости и эмоционального напряжения.

Адаптация первоклассников с ОВЗ — это сложный процесс, который требует внимания и поддержки со стороны родителей и учителей. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его реакция на изменения может быть разной. Открытое общение, создание поддерживающей атмосферы дома и активное участие в школьной жизни помогут ребенку с ОВЗ успешно справиться с трудностями адаптации. Поддерживая ребенка на этом этапе, родители и педагоги закладывают основу для его будущих успехов как в учебе, так и в жизни.

Литература

1. Венедиктова Е. В. Особенности процесса адаптации первоклассников к школе// Всероссийский журнал «Педагогический опыт», 2025 г.

2. Галушко И. Г., Микерова Г. Г., Чебелко А. Г. Успешная адаптация первоклассников к обучению в школе как следствие взаимодействия учителя и родителей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017г.

3. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2019г.

4. https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/569515-adaptacija-detej-s-ov

5. https://infourok.ru/sistema-raboti-pedagoga-po-uspeshnoy-adaptacii-pervoklassnikov-k-usloviyam-shkolnoy-zhizni-586029.html

БУМАГОПЛАСТИКА КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ

Г.В. Мальцева
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа - интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, п. Ибреси
malczewa.galina1@yandex.ru

Аннотация. Реальность наших дней, к сожалению, показывает рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из задач коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ является создание оптимальных условий для развития тех качеств и навыков, которые необходимы для социализации их в обществе. Эффективно помогает решить множество задач в работе с детьми ОВЗ - оригами, которое является одним из видов техники бумагопластики.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, технология, арт - терапия, изотерапия, бумагопластика, оригами.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья живет в мире, в котором происходят постоянные изменения, обновления и ему нужно уметь идти в ногу со временем. Для того чтобы воспитанник чувствовал себя успешным в современном мире, необходимо подобрать инновационные педагогические технологии. В настоящее время насчитывается множество образовательных технологий, применяемых в процессе коррекционной работы.
Одной из интересных и эффективных коррекционно-развивающих технологий является арт - терапия. Арт - терапию называют «исцелением творчеством», поскольку ее главная цель заключается в достижении психологической гармонии и внутреннего благополучия через творчество. Для работы с обучающимися ОВЗ в школах применяют специальные направления арт - терапии, направленные на коррекцию, реабилитацию и развитие особых способностей обучающихся. Эти направления различаются по форме и целям, однако объединены общим принципом – активное включение творческой деятельности для помощи детям с ОВЗ.

Ключевые направления арт - терапии для обучающихся с ОВЗ:

1. Изотерапия (художественно - графическая терапия). Это одно из самых распространенных направлений, где дети занимаются рисованием, графикой, аппликацией, лепкой и декоративно - прикладным искусством. Именно этот метод идеально подходит для большинства детей с ОВЗ благодаря простоте исполнения и возможности выбора удобных инструментов. Основная задача -

развитие зрительного восприятия, тонкой моторики, эмоциональной устойчивости, когнитивного контроля.

2. Танцевально - двигательная терапия. Танцевальные движения помогают детям с двигательными нарушениями улучшать координацию, чувствовать ритм и пространство, развивать мускулатуру и подвижность суставов. Такие занятия проходят под сопровождение приятной музыки, вовлекающих детей в активную физическую активность. Основной задачей является улучшение крупной и мелкой моторики, снижение застенчивости, улучшение социальной интеграции.

3. Музыкотерапия. Музыка оказывает положительное влияние на нервную систему, повышая устойчивость к стрессу и снимая тревожность. Детям предлагают петь, играть на музыкальных инструментах, двигаться под музыку, слушать музыкальные фрагменты. Основная задача - успокоение нервной системы, усиление концентрации внимания, развитие слуховых восприятий.

4. Сказкотерапия. Детям предлагаются специально подобранные или созданные ими самим сказки, которые помогают проработать страхи, тревоги, разрешать конфликты и выстраивать модели успешного поведения. Основная задача - снятие эмоционального напряжения, воспитание позитивного мировосприятия, развитие воображения и речи.

5. Сенсорная интеграция. Этот метод подразумевает использование тактильных поверхностей, ароматов, света и звука для тренировки сенсомоторных реакций и стабилизации общего состояния ребенка. Сенсорные комнаты или специализированные кабинеты оборудуют разнообразными предметами, позволяющими исследовать и привыкнуть к различным видам раздражителей. Основная задача - укрепление сенсорной восприимчивости, ускорение интеллектуального и эмоционального развития.

6.Куклотерапия. Использование кукол и игрушек помогает детям интегрировать социально приемлемые формы поведения, учиться выражать эмоции и чувства безопасным путем. Игры с куклами поддерживают развитие эмоционального интеллекта и коммуникативные навыки. Основная задача – помощь в преодолении страхов, беспокойства, тревожности, стеснительности.

7. Имаготерапия (игровая терапия). Специально организованная игровая среда помогает детям стать активными участниками действий, предлагая развивающие задания, выполнение которых ведет к успеху и повышению самооценки. Основная задача - социализация, усвоение культурных норм, формирование активной жизненной позиции.

Выбор направления арт – терапии зависит от индивидуальных особенностей обучающихся, типа нарушения и ожидаемых результатов. Применение указанных методов способствует успешной интеграции обучающихся с ОВЗ в школьную среду, улучшает их физическое здоровье, эмоциональное благополучие и развивает познавательные процессы.

Бумагопластика – является одной из популярных техник арт – терапии (изотерапии). Этот метод основан на работе с бумагой, включая лепку,

моделирование, создание объемных композиций и фигур. Оригами, являясь частью бумагопластики, особенно эффективно используется в работе с детьми с ОВЗ. Эта техника не только развлечение, но и мощный инструмент психолого – педагогической коррекции, развитие когнитивных функций и социальной адаптации ребенка. Для детей с ОВЗ лучше всего подбирать специальные техники оригами, которые соответствуют уровню их физических возможностей и когнитивного развития.

Рекомендации по выбору техник оригами:

- Простые базовые формы («модели»). Простое складывание базовых моделей помогает освоить начальные этапы оригами и повышает уверенность в собственных силах. Например: квадратик («шаг за шагом»), самолетик («базовая форма самолета»), рыбка (простая рыбка из квадратного листа»). Эти модели легко запоминаются и повторяются самостоятельно, укрепляя внимание и мотивацию.

- Модульное оригами. Этот вид оригами подразумевает создание сложных конструкций из множества мелких деталей - модулей. Для детей с ОВЗ этот процесс может стать прекрасным способом тренировки терпения и последовательности действий. Из модулей собираются разнообразные конструкции животных, растений, игрушек. Примером модульного оригами служит известный цветок лотоса, выполненный из отдельных лепестков. Такая задача требует сосредоточенности и точности, но конечный результат приносит радость и удовлетворение.

- Складывание крупных изделий. Дети с особыми потребностями часто испытывают трудности с мелкими деталями. Поэтому рекомендуется начинать с больших размеров бумаги, чтобы облегчить выполнение операций. Это также упрощает работу над созданием больших игрушек, кукол или животных.

- Совместные проекты. Это отличный вариант для групповых занятий, где каждый ребенок участвует в создании общей композиции. Например, группа детей может вместе делать дерево с листьями из бумажных цветов, сделанных индивидуально каждым ребенком. Такой подход формирует чувство принадлежности к коллективному творчеству и укрепляет социальные связи.

Рекомендации по проведению занятий:

- используйте яркие цвета бумаги, привлекающие внимание и стимулирующие интерес;

- начинайте с простейших схем и постепенно усложняйте задания;

- убедитесь, что выбранные схемы подходят возрасту и физическим возможностям детей;

- обеспечьте комфортную обстановку и положительную обратную связь, поддерживая успех ребенка.

Подбирая подходящий уровень сложности и виды заданий, можно добиться значительных успехов в развитии способностей детей с ОВЗ посредством искусства оригами.

Таким образом, бумагопластика становится отличным инструментом для педагогов, работающих с детьми ОВЗ, поскольку способствует гармоничному развитию всех сфер психической деятельности ребенка, помогая адаптироваться в обществе и повысить качество жизни.

Литература

1.Богатеева З.А. Чудесные поделки из бумаги. Книга для воспитателей детских садов и родителей. – М.: Просвещение, 1992.

2.Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. — СПб. и др.: Питер, 2002.

3.Коротеев И.А. «Оригами для малышей». М. Просвещение АО «Учебная литература», 1996.

4.Соколова С.В. Оригами для дошкольников: Методическое пособие для воспитателей ДОУ. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.

5. Соколова С.В. Сказка оригами: Игрушки из бумаги. - М.: Изд-во Эскимо; 2004.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ – ДЕФЕКТОЛОГА В СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

С.Е. Мамонтова
БОУ ЧР «Ибресинская ОШИ для обучающихся с ОВЗ»
Минобразования Чувашии, п. Ибреси
mamontova.svetlana2017@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается комплексный подход к деятельности учителя-дефектолога в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Проанализированы ключевые направления работы: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное и координационное. Особое внимание уделено разработке и реализации адаптированной образовательной программы (АОП) с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей ребенка с РАС. Подчеркивается важность создания специальных образовательных условий, применения структурированного подхода TEACCH, стратегий прикладного анализа поведения (ABA) и обеспечения сенсорной интеграции. Делается вывод о том, что эффективность сопровождения напрямую зависит от междисциплинарного взаимодействия специалистов и активного включения родителей в коррекционный процесс.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), учитель-дефектолог, психолого-педагогическое сопровождение, адаптированная образовательная программа, специальные образовательные условия, структурированное обучение, сенсорная интеграция.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нарушений нейроразвития, для которых характерны стойкий дефицит в способности инициировать и поддерживать социальное взаимодействие и коммуникацию, а также ограниченные, повторяющиеся модели поведения, интересов или активностей [1]. В последние десятилетия во всем мире, включая Россию, отмечается значительный рост числа детей с данным диагнозом, что актуализирует потребность в разработке и совершенствовании эффективных моделей их психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде.

Центральной фигурой в этом процессе является учитель-дефектолог, который выступает в роли координатора и непосредственного исполнителя коррекционно-развивающей работы. Его деятельность направлена не только на преодоление академических трудностей, но и на развитие жизненных компетенций, необходимых для успешной адаптации и социализации ребенка с РАС. Цель данной статьи – проанализировать содержание и специфику деятельности учителя-дефектола в комплексном сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра.

Деятельность учителя-дефектола в рамках сопровождения ребенка с РАС носит многокомпонентный и динамичный характер. Ее можно структурировать по следующим ключевым направлениям:

Диагностическое направление. Учитель-дефектолог проводит углубленное психолого-педагогическое обследование с целью выявления индивидуальных особенностей развития ребенка: уровня сформированности академических знаний, навыков коммуникации, социального взаимодействия, игровой деятельности, сенсорных профилей, а также наличия стереотипий и нежелательного поведения. Используются как стандартизированные методики, так и метод прямого наблюдения в естественной и структурированной среде. Результаты диагностики являются основой для разработки Индивидуальной образовательной программы (АОП).

Коррекционно-развивающее направление. Это основное направление работы, которое реализуется через:

Разработку и реализацию Адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) и Индивидуальной программы коррекционной работы. Учитель-дефектолог адаптирует содержание учебного материала, методы, формы и средства обучения с учетом особенностей восприятия, переработки информации и поведения ребенка с РАС.

Целенаправленное формирование функциональных академических навыков (чтение, письмо, счет) с опорой на визуальную поддержку и конкретные примеры.

Развитие коммуникации и речи. Работа ведется по всем каналам: от обучения использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), таких как PECS, карточки, коммуникаторы, до развития устной речи.

Формирование социальных навыков: обучение распознаванию эмоций, правилам социального поведения, игре, навыкам совместной деятельности.

Сенсорная интеграция и коррекция поведения: проведение занятий, направленных на нормализацию сенсорного восприятия, снижение уровня тревожности и коррекцию нежелательных форм поведения через понимание их функции.

Консультативное и просветительское направление. Учитель-дефектолог консультирует родителей (законных представителей) и педагогов образовательной организации по вопросам понимания специфики РАС, стратегий взаимодействия с ребенком, закрепления сформированных навыков в домашних условиях.

Координационное направление. Эффективное сопровождение невозможно без командной работы. Учитель-дефектолог взаимодействует с психологом, логопедом, тьютором (при его наличии), врачами и другими специалистами для обеспечения целостного и непрерывного коррекционно-образовательного процесса.

Создание специальных образовательных условий является обязательным требованием для успешного обучения детей с РАС. Учитель-дефектолог играет ключевую роль в их проектировании и реализации.

Структурированная организация пространства и времени (подход TEACCH). Данная методика предполагает визуальную организацию среды, что помогает ребенку с РАС лучше понимать требования окружающего мира, снижает тревожность и повышает самостоятельность. К элементам структурирования относятся:

Зонирование пространства: четкое разделение класса/кабинета на зоны для разных видов деятельности (учебная, зона отдыха, зона сенсорной разгрузки).

Визуальное расписание: использование картинок, фотографий или written words для отображения последовательности событий в течение дня или на одном занятии.

Система «Работа-Пауза»: организация учебного процесса по принципу выполнения конкретного задания с последующим подкреплением.

Применение стратегий Прикладного анализа поведения (ABA). Методы ABA, в частности, процедуры формирования сложного поведения, дискретные trials, используются для обучения новым навыкам и коррекции поведения. Важнейшим элементом является выявление эффективных подкреплений (reinforcers) для мотивации ребенка.

Развитие коммуникации. Учитель-дефектолог оценивает речевые возможности ребенка и, при необходимости, вводит систему АДК. Обучение функциональной коммуникации, когда ребенок учится выражать просьбу, отказ, сообщать о дискомфорте, является приоритетным, так как это напрямую влияет на снижение проблемного поведения.

Сенсорная интеграция. Многие дети с РАС имеют искаженное сенсорное восприятие (гипо- или гиперчувствительность). Учитель-дефектолог включает в занятия упражнения и игры, направленные на нормализацию работы сенсорных систем (вестибулярной, проприоцептивной, тактильной и др.), что способствует улучшению концентрации внимания и регуляции поведения.

Семья является основным ресурсом в развитии ребенка с РАС. Задача учителя-дефектолога – установить партнерские, доверительные отношения с родителями. Это включает:

Обучение родителей использованию методов коррекции и развития в домашних условиях.

Психологическую поддержку, информирование о специфике нарушения.

Совместное обсуждение целей и задач коррекционной работы, анализ динамики развития ребенка.

Только в тесном сотрудничестве «специалист-родитель» можно достичь значимых и устойчивых результатов.

Таким образом, эффективность деятельности учителя-дефектола в сопровождении ребенка с РАС напрямую зависит от комплексного подхода, сочетающего индивидуальную коррекционно-развивающую работу с созданием специальных образовательных условий. Ключевым фактором успеха является тесное междисциплинарное взаимодействие и активное партнерство с семьей, направленное на максимальную реализацию потенциала ребенка и его социальную адаптацию.

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2019. – 288 с.

2. Расстройства аутистического спектра у детей: научно-практическое руководство / Под ред. Н.В. Симашковой. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2020. – 432 с.

3. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: сборник упражнений для специалистов и родителей. – Минск: БелАПДИ, 2017. – 256 с.

4. ГОСТ Р 7.05-2008. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. – Введ. 2009-01-01. – М.: Стандартинформ, 2008. – 18 с.

5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

6. Хаустов А.В. Организация образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии. – М.: ЦПМСС «Развитие», 2016. – 120 с.

7. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЧТЕНИЮ

Н. Э. Марушева,
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии, пгт Ибреси
nmarusheva@yandex.ru

Аннотация. Проблемы, обсуждаемые в данной статье, очень непростые и болезненные, поскольку они касаются детей, которые принесли своим родителям не только радость, но и постоянную тревогу за их судьбу. В настоящее время главной задачей педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, и их родителей состоит в том, чтобы подготовить детей к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении. Необходимо научить их строить свою собственную жизнь самостоятельно, нести за себя ответственность, принимать решения, действовать и быть мобильным в быстро меняющемся мире.

Я работаю в общеобразовательной школе-интернате для обучающихся с ОВЗ, где каждый ребенок требует индивидуального подхода в обучении. От меня, как от современного учителя, требуется не только дать детям образование в виде системы знаний, умений и навыков, но и всемерно развивать познавательные и творческие возможности учеников, воспитывать личность.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, образовательные технологии, театрализованная игра, педагогические приемы.

Для реализации познавательной и творческой активности обучающихся с ОВЗ в обучении русскому языку и чтению активно используются современные образовательные технологии, способные дать возможность повышать качество образования, эффективно использовать учебное время. Современные образовательные технологии позволяют учителю отработать прочность знаний, закрепить умения и навыки в различных областях деятельности, развивать технологическое мышление, умение самостоятельно планировать учебную и самообразовательную деятельность, добиваться высоких результатов обученности детей с ОВЗ.

Одной из ведущих технологий при обучении детей с ОВЗ становятся здоровьесберегающие образовательные технологии. При использовании данных образовательных технологий на уроках русского языка, чтения я применяю общепринятые методы обучения: практический, игровой и соревновательный методы, упражнения, беседу, рассказ, наглядность.

На каждом уроке русского языка, чтения использую компесаторно-нейтрализующие приёмы здоровьесберегающих технологий: провожу физкультминутки, гимнастику для глаз.

Одним из методов контроля освоения знаний, умений и навыков являются тестовые технологии, которые активно применяю на своих занятиях. Тестирование использую на различных этапах урока, при проведении занятий разных типов, в ходе индивидуальной работы, в сочетании с другими средствами и приёмами обучения.

Безусловно, при индивидуальном обучении детей с ОВЗ одной из ведущих технологий на уроках становится и технология разноуровневого обучения.[3, с. 97] Опираясь на приёмы дифференцированного обучения, готовлю к уроку разноуровневый дидактический материал, пошагово предъявляю материал, постоянно стимулирую познавательную активность обучающихся, создаю ситуацию успеха, применяю смысловое чтение. Постоянное закрепление и совершенствование освоенных знаний и умений происходит с опорой на методы разноуровневого обучения: метод учебно-речевых ситуаций и метод педагогического стимулирования.

Конечно же, невозможно представить уроки без игровых технологий. Игровая форма занятий создаётся учителем на уроках русского языка, чтения при помощи игровых приёмов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. Своё предпочтение отдаю дидактическим (расширяющим кругозор и познавательную деятельность) и развивающим речь, память, внимание, воображение, фантазию, творческие способности, умение сопоставлять играм.

Не остаются в стороне и проблемные технологии. Опираясь на приёмы проблемного обучения, создаю проблемную ситуацию: либо подвожу обучающихся к противоречию и предлагаю им самим найти способ его решения, либо побуждаю детей сопоставлять факты, делать сравнения, обобщения, выводы по ситуации. Среди методов проблемного обучения выбираю проблемное изложение и эвристический метод.

На занятиях с сильными обучающимися с ОВЗ учитель может использовать вербальные методы технологии проектной деятельности (рассказ, объяснение, беседа, инструктирование), демонстрацию (показ учащимся самих предметов или их моделей, а также представление им определенных явлений или процессов с соответствующим объяснением их существенных признаков), практические методы (выполнение учащимися практических проектов с соблюдением правил техники безопасности), исторический метод (ознакомление учащихся с историческими документами, материалами, художественными произведениями), самостоятельные наблюдения (применение при длительном изучении процессов в естественных условиях). [1,203]

Каждый урок в дистанционной или очной форме обучения с детьми с ОВЗ провожу с применением информационно-коммуникационных технологий. При этом использую следующие методы: уроки провожу в онлайн-режиме, предлагаю обучающимся изучить материалы в мультимедийной форме (например, презентации, рисунки, видео - и звукозаписи), электронное

оборудование использую на уроках для проведения исследований, а также при обработке и анализе результатов, формирую навыки информационно - поисковой деятельности, создаю условия для самостоятельных экспериментов, что развивает творческие способности обучающихся. В заключение следует отметить и активное использование технологии развития самостоятельности у обучающихся с ОВЗ на каждом уроке. Формировать учебную самостоятельность школьников помогают следующие педагогические приёмы:

- приём «обнаружение причин ошибок и способы их устранения» (умение обучающихся искать причины своих ошибок и намечать путь их ликвидации);
- приём «создание «помощника» для проверки работы» (умение найти или изготовить себе «помощника», с помощью которого можно точно проверить выполненное задание. Другими словами, куда нужно посмотреть, чтобы точно сказать, что я выполнил это задание правильно);
- приём «составление проверочных заданий» (работа над выделением критериев и на их основе разработка проверочных заданий);
- приём «обоснованный отказ от выполнения заданий» (умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями, например, методика «диктант для робота»);
- приём «разноцветные поправки» (умение работать над совершенствованием своего текста (работы), формирует потребность у учащихся к неоднократному возврату за продолжительный отрезок времени);
- приём «умные вопросы» (умение не просто определить «дефицит» своих знаний, но и задать нужный вопрос учителю: «я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю…»). [2, с.73]

Я считаю, применение новых образовательных технологий - это неотъемлемая часть уроков русского языка и чтения. Они способствуют совершенствованию практических умений и навыков учащихся, позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и дифференцировать процесс обучения, повышают интерес к урокам русского языка и литературы, активизируют познавательную деятельность учащихся. Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения, учащиеся с ОВЗ овладевают приемами учебной деятельности, умением самостоятельно конструировать свои знания, имеют больший шанс использовать умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной социализации в обществе, ориентироваться в современном информационном пространстве.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учебное пособие для студ.-М.: Изд. «Академия», 2004

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе

образования: учебное пособие для студ./ Е.С.Полат.– М.: Изд. центр «Академия», 2001

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие.– М.: Народное образование, 2010

РАННЯЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

А.В. Мелкова, О.И. Алексеева
МБДОУ "Детский сад №118" г. Чебоксары, a_krakova@mail.ru

Аннотация: На современном этапе развития научных знаний о раннем детстве получила подтверждение идея самоценности первых лет жизни ребенка как фундамента формирования его личности вне зависимости от их состояния здоровья и эмоционального благополучия. Закладываемое в этот период эмоциональное отношение к людям, миру, самому себе запоминается малышом и реализуется на протяжении долгих лет.

Ключевые слова: ранняя комплексная помощь, социализация, инклюзия, психологическая комфортность.

На современном этапе система ранней помощи выделяется как самостоятельное направление в политике государства, как система целенаправленной деятельности, которая предусматривает свои концептуальные подходы, стратегию, программы и организацию.

Семья как лучшая естественная среда при воспитании, защиты и развитии детей, как важный фактор социализации приобретает особое значение в условиях становления системы национальных ценностей.

Семья как социальный институт в современном обществе переживает кризис. В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического выживания, на первый план выходит тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка. Многие родители не владеют в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, особенно с ОВЗ, и осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Это, как правило, не только не приносит позитивных результатов, но и приводит к неправильному восприятию ребенком окружающей действительности, которую в последующем очень тяжело переделывать.

Создание педагогически целесообразного комплекса условий во многом зависит от деятельности родителей, которые играют немаловажную роль в развитии и формировании личности ребенка, в изменении в воспитательных целях его микросреды. Всякая недооценка воспитательной деятельности семьи ведет к самотеку и стихийности формирования личности ребенка.

Взаимодействие родителей и педагогов в воспитании детей раннего возраста с ОВЗ рассматривается как взаимная деятельность ответственных

взрослых, направленная на введение детей в культуру, постижение её смысла и ценностей. Взаимодействие по решению актуальных проблем воспитания и развития ребёнка при обоюдной готовности взрослых является поддерживающим взаимодействием. Взаимодействие в зоне ближайшего развития детско-родительских отношений в семье и направленное на освоение продуктивных способов взаимодействия педагогов и родителей, является развивающим.

Опыт педагогической работы с родителями детей с ограниченными возможностями показывает, что многие молодые родители понимают необходимость формирования личности ребенка с малых лет, взаимодействуя и укрепляя контакты с детским садом. Но многие задачи семейного воспитания не могут осуществляться по разным причинам. Одна из существующих причин – недостаточная педагогическая культура родителей. Им часто не хватает этических, юридических, психологических и педагогических знаний, важнейших практических умений по работе с особыми детьми.

В возрасте от года до трех лет ребенку свойственны специфические возрастные особенности. Этот период характеризуется обостренной чувствительностью к разлуке с матерью и страхом новизны.

Современные условия деятельности ДОУ выдвигают взаимодействие с семьей на одно из ведущих мест. Общение педагогов и родителей базируется на принципах открытости, взаимопонимания и доверия. Родители являются основными социальными заказчиками ДОУ, поэтому взаимодействие педагогов с ними просто невозможно без учёта интересов и запросов семьи. Эффективно организованное сотрудничество может дать импульс построения взаимодействия с семьей на качественно новой основе, предполагающей не просто совместное участие в воспитании ребёнка, но и осознание общих целей, доверительное отношение и стремление к взаимопониманию.

В раннем возрасте складываются такие ключевые качества, как познавательная активность, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие возможности. Их становление требует адекватных воздействий со стороны взрослых, определенных форм общения и совместной деятельности с ребенком. Истоки многих проблем, с которыми сталкиваются родители воспитанников (сниженная познавательная активность, нарушения в общении, замкнутость и повышенная застенчивость, или напротив, агрессивность и гиперактивность детей), следует искать в раннем детстве. Коррекция и компенсация этих деформаций в дошкольном возрасте представляют существенные трудности и требуют больших затрат, чем их предотвращение.

Современный родители должны владеть знаниями об особенностях раннего возраста своих особенных детей, его проблемах и открытиях. Но даже, при самых образованных родителях, ребенок растет в изоляции от сверстников. Мимолетные встречи во дворе и парке, где гуляет ребенок, при отсутствии психолого-педагогического сопровождения, конечно же, не могут создать

благоприятные условия для нормальной социализации ребенка и становления доброжелательного отношения к другим детям и взрослым.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте». В документах Министерства образования и науки Российской Федерации рассматривается обновленная образовательная стратегия по созданию оптимальных условий для успешного воспитания, развития и ранней помощи детям с ОВЗ, а также взаимодействия с их родителями.

В рамках разработанной нами программы ранней комплексной помощи мы пытались восполнить недостаток практических знаний эффективного взаимодействия родителей с ребенком раннего возраста с нарушением слуха. Каждая новая информация порождает изменения в сознании родителей, способствует изменению их поведения, образа жизни семьи, а это напрямую влияет на поведение и развитие ребенка. Дети раннего возраста эмоциональны и впечатлительны. Они быстро заряжаются сильными, как положительными, так и отрицательными эмоциями Программа студии предназначена для работы с семьями, имеющими детей раннего возраста с нарушением слуха, не посещающих ДОУ.

Программа содержит интересные традиционные и авторские игры, направленные на различные сферы развития ребенка (коммуникативную, двигательную, интеллектуальную, эмоциональную), формирование позитивных, эмоциональных детско – родительских отношений, совершенствование навыков общения.

Программа предусматривает организацию работы с детьми 2-3 лет в количестве 72 занятий с режимом проведения 2 занятия в неделю с сентября по май включительно. В месяц проводится восемь встреч, на них организуются познавательные, дидактические и музыкальные игры, сенсорное развитие, ознакомление с окружающим, подвижные игры, физкультурные упражнения, знакомство с художественной литературой (в соответствии с планом).

Длительность каждой встречи - 1 час.

Содержание встреч составлено с учетом возрастных особенностей детей, при условии систематического и планомерного обучения.

Цель программы: Создание инновационной системы сотрудничества и взаимодействия дошкольного учреждения и семьи через освоение системы психолого-педагогических знаний, направленных на полноценное всестороннее развитие и раннюю социализацию детей с нарушением слуха к условиям детского сада. Развитие эмоциональных отношений между матерью (отцом) и ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями. Оказание помощи родителям в процессе воспитания и развития ребенка с ОВЗ.

Данная программа реализуется на групповых, индивидуальных видах образовательной деятельности, в совместной с педагогом и самостоятельной деятельности детей, индивидуальной работе родителей с детьми с ОВЗ.

Вся работа проводится в игровой форме и по разным направлениям.

Образовательный процесс сочетает в себе те виды деятельности, которые свойственны детям и получают развитие в дошкольном возрасте:

Ведущей формой обучения во всех разделах учебно-познавательной деятельности дошкольников являются игровые технологии. Именно поэтому познавательный материал представлен в виде игровых заданий, содержит потешки, сказки, стихи.

Структура занятий:

1 часть: (15 мин)

- приветствие;
- пальчиковая гимнастика;
- игры с дидактическими игрушками;

2 часть: (10 мин)

Продуктивные виды деятельности

1. Лепка.
2. Рисование.
3. Аппликация.

3 часть: (30 мин)

Музыкально-ритмическая часть:

1. Игры с ручками, ножками.
2. Имитационные игры.
3. Полоса препятствий.
4. Игры на коленях.

4 часть: (5 мин)

- прощание.

Некоторые фрагменты занятия повторяются. Частая их повторяемость обусловлена особенностями восприятия детей раннего возраста: Материал, неоднократно повторяемый детьми, становится знакомым, легко запоминается и доставляет им радость.

Мы считаем, необходимым условием социализации детей с нарушением слуха является психологическая комфортность, обеспечивающая их эмоциональное благополучие. Атмосфера доброжелательности, вера в силы ребенка, индивидуальный подход, создание для каждого ребенка с ОВЗ ситуации успеха необходимы не только для познавательного развития детей, но и для их нормального психофизиологического состояния.

ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мельникова Н.А.,

МБОУ «Комсомольская СОШ №1» Комсомольского муниципального округа Чувашской Республики

В настоящее время в России сложилась модель инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс, но не стихийно, а при создании в образовательной организации специальной программы сопровождения.

Включение детей с ОВЗ в среду общеобразовательной школы требует изменений в организации процесса обучения. И подразумевает не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, но и необходимость обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода его обучения в условиях общеобразовательной школы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ (особыми образовательными потребностями) рассматривается как комплексная технология психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям (законным представителям) в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координировано.

Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ОВЗ в обычных образовательных учреждениях.

В Законе об образовании есть положение о праве ребёнка и его родителей (законных представителей) самостоятельно определять форму получения образования и образовательное учреждение. С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые нуждаются в оказании им специализированной помощи при освоении образовательной программы.

В МБОУ «Комсомольская СОШ №1» Комсомольского муниципального округа Чувашской Республики учащиеся с ОВЗ занимаются по индивидуальным программам обучения. Программы разрабатываются с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей. Это происходит на основании нормативных документов, по заявлению родителя и на основании рекомендаций ПМПК или медицинской справки (в которой прописано, что ребенок нуждается в обучении по индивидуальной программе на дому и освобождается от посещения школы в общем потоке, может также быть написано, что при нормальном самочувствии с правом посещения школы) разрабатывается индивидуальная программа сопровождения ребенка. На основании базисного учебного плана составляется индивидуальный учебный план с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей. Часть предметов изучается индивидуально с педагогом, часть при посещении обычных уроков. Есть предметы, которые не изучаются. Дети, которым ПМПК были рекомендованы адаптированные программы сопровождаются педагогом-

психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом и социальным педагогом.

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям «детей с особыми образовательными потребностями» относятся:

1. дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
2. дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
3. дети с нарушением речи (логопаты);
4. дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
5. дети с умственной отсталостью;
6. дети с задержкой психического развития;
7. дети с нарушением поведения и общения;
8. дети с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РАС;
9. дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

В школе, где я работаю, детей с умственной отсталостью и с задержкой психического развития. Ежегодно учащиеся направляются на ПМПК, с целью рассмотрения вопроса об изменении образовательного маршрута.

Есть дети, перенесшие онкологические заболевания. Эта категория детей и их родителей, требующая повышенного внимания, ведь была прямая угроза жизни ребенка, в отличие от остальных болезней, серьезных, но не угрожающих жизни.

Процесс сопровождения осуществляется службой сопровождения - это объединение специалистов разного профиля в единую команду, объединяющую учителей, учителей-дефектологов, психологов, социальных педагогов, представителей родительского актива и администрации школы.

Организационной структурой службы сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении является психолого-медико-педагогический консилиум (ППк). ППк является структурным подразделением образовательного учреждения, регулирующим процесс сопровождения и обеспечивающим комплексность процесса сопровождения. В школе, командой специалистов организуется работа с учителями и родителями с целью изучение ожиданий относительно дальнейшего продвижения детей, вовлечения их в реализацию единой развивающей программы и гармонизации внутрисемейных межличностных отношений.

На разных уровнях (ступенях) образования задачи психолого-педагогического сопровождения различны.

Начальная школа:

– определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и

самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться» (УУД), развитие творческих способностей.

Основная школа:

– сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика аддиктивного и девиантного поведения.

Все, вышесказанное, позволяет выстроить определенную модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, характеризующуюся следующими принципами:

1) системность – реализуется в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях: детям, учителям, родителям (оказывается в реальной ситуации обучения ребенка, выявляет имеющиеся сложности, возможности школьника, его сильные стороны, определяющие обходные пути в обучении и с учётом всех составляющих определяется, моделируется система психолого-педагогического сопровождения);

2) комплексность – проявляется в том, что педагогом, психологом, родителями оказывается ребенку комплексная помощь, охватывающая все сферы его деятельности (познавательную, эмоционально-волевую, двигательную; оптимизируются социальные связи и отношения), помогающая отследить успешность обучения и наладить межличностные связи;

3) интегративность – предусматривает интеграцию различных методов (психотерапевтических и психолого-педагогических), методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов (охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную);

4) приоритет особых потребностей ребенка – выявление причин учебных затруднений ребенка. Знание и учёт его особых потребностей для использования их в качестве обходных путей (нуждаются в специальных условиях организации образовательного процесса);

5) непрерывность – отражает необходимость ранней диагностики его возможностей и способностей, осуществления психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения, т.е. на всех ступенях образования.

Педагог-психолог является членом ПМПк и участвует в его работе (пишет представление на ребенка по результатам диагностических исследований, участвует в разработке рекомендаций, коррекционной части программы…).

Педагог-психолог в системе сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении осуществляет свою деятельность со всеми участниками образовательного процесса: обучающимися с ОВЗ, нормативно развивающимися детьми, педагогами, специалистами сопровождения,

родителями как детей с ОВЗ, так и родителями других обучающихся в ОО. Цель психологического сопровождения: создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: помощь в преодолении учебных трудностей, проблем с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности всегда персонифицировано и направлено на конкретного ученика, даже если педагог-психолог работает с группой. Особенности конкретного ребенка влияют на содержание и формы психолого-педагогического сопровождения его индивидуальной образовательной деятельности.

Задачи психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования в отношении обучающихся с ОВЗ:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса, обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития.
2. Создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении.
3. Оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности.
4. Обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения.
5. Организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося.

Задачами психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования будут в отношении обучающихся с условно-нормальным психофизическим развитием:

1. Предупреждение возникновения проблем развития ребенка.
2. Помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, в том числе проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями.
3. Психологическое обеспечение образовательных программ.

Задачами психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования будут в отношении семей обучающихся:

1. Систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся.

2. Повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей.

3. Повышение уровня реабилитационной компетентности родителей обучающихся с ОВЗ.

4. Оказание помощи в осуществлении правильного выбора образовательного маршрута ребенка с ОВЗ.

Задачами психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования будут в отношении педагогов, участвующих в инклюзивной практике:

1. Повышение профессиональной компетентности.

2. Формирование навыков командной работы.

3. Формирование психологической культуры.

Говоря о работе психолога, имеется в виду не просто однократно оказанная психологическая помощь, поддержка детей, испытывающих трудности в обучении, а психологическое сопровождение их на всех этапах обучения. Это сложный процесс взаимодействия, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребёнка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные аспекты.

Ключевыми направлениями работы педагога – психолога с детьми с ОВЗ является диагностическая, коррекционная и развивающая работа; профилактическая и консультативная и поддерживающая работа с педагогами, школьниками и родителями, в том числе и родителями, воспитывающими детей данной категории.

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим, особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике. Диагностика позволяет своевременно выявить детей с ОВЗ. выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ; определить оптимальный педагогический маршрут; обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребёнка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы; оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы; определить условия воспитания и обучения ребёнка; консультировать родителей ребёнка.

Диагностическое направление работы включает в себя первичное обследование, углубленное, а также систематические этапные наблюдения за динамикой развития ребёнка в процессе коррекционной работы. Составляется индивидуальная карта ребенка.

Педагог-психолог выполняет задачи по определению актуального уровня развития ребёнка и зоны ближайшего развития. Выявляет особенности эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребёнка, особенности

его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

В соответствии с особенностями развития ребёнка и решением консилиума образовательного учреждения психолог определяет направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий. Наиболее важной задачей является при этом разработка индивидуально-ориентированных программ психологической помощи или использование уже имеющихся разработок в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребёнка или группы детей в целом. Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ОВЗ, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция её недостатков;
- развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; формирование и развитие социальных навыков и социализации.
- развитие социальной компетентности, навыков общения с окружающими.

Работа по консультативно - просветительскому и профилактическому направлению обеспечивает оказание обучающимся, педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении ребёнка с ОВЗ. Психолог разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетентности педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач. Научная и педагогическая практика на протяжении столетий показали важность среды, окружающей «особого ребёнка». Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья детский коллектив является самым мощным ресурсом развития. Невозможно научить общаться со сверстниками, изолировав от них. От того, как станут относиться к ребенку другие дети, во многом будут зависеть его мотивация к учебе и душевное состояние. И здесь роль психолога велика. Совместное обучение детей с разным уровнем возможностей позитивно и эффективно по следующим причинам: дети учатся взаимодействовать друг с другом и получают опыт взаимоотношений.

Помощь детям с ОВЗ требует и психологической поддержки их семей. Педагогам-психологам во взаимодействии с детьми и их родителями важно создать атмосферу психологического комфорта, окружить их вниманием и заботой, обеспечить эмоционально значимое общение, организовать комплексную социально-педагогическую помощь, направленную на стимуляцию их личностного развития и социализации.

Важно выявить способности детей и помочь им быть успешными. Дети с инвалидностью и ОВЗ участвуют во внеурочной деятельности. Принимают

участие в олимпиадах, научных конференциях и занимают первые места. Есть достижения в творчестве, спорте.

Таким образом, в своей деятельности педагог-психолог учитывает возрастные особенности участников образовательного процесса, выявляет особенности интеллектуального развития, личностных и поведенческих реакций. Проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на профилактику возможных отклонений межличностных отношений; оказывает методическую помощь учителям; развивает психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с особыми образовательными потребностями – это получение им образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерием эффективности включающего образования должна стать максимальная социальная адаптация, а в дальнейшем – профессиональная и трудовая адаптация детей с ОВЗ и детей - инвалидов.

Деятельность педагога-психолога, являющегося частью комплексного сопровождения ребенка с особыми образовательными нуждами, и непосредственно оказывающего воздействие на всех участников образовательного процесса - незаменима. На педагога-психолога, как на специалиста сопровождения, возлагается большая ответственность при работе во всех направлениях деятельности: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование, просвещение и профилактика, поддержка всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 ФЗ.

2. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598).

3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003.

4. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Дефектология. — 2009. — № 6. — С. 3–10.

5. Назарова Н. М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы // Дефектология. — 2015. — № 5. — С. 6–15.

6. Шипицина Л. М. Психология детей с нарушениями опорно двигательного аппарата. — М.: ВЛАДОС, 2004.

7. Приказ Минпросвещения России от 22.03.2021 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам».

ЭФФЕКТИВНОЕ ПАРТНЕРСТВО ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ, ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОУ

Зоя Михайловна Михайленко
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, город Чебоксары
zoya.mikhaylenko.2020@mail.ru

Аннотация: в докладе раскрывается актуальность построения эффективного партнерства между инструктором по физической культуре, педагогическим коллективом ДОУ и семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор определяет ключевую роль инструктора по физической культуре как полноправного участника психолого-педагогического консилиума (ППЛ) и описывает практические механизмы взаимодействия: совместную диагностику и планирование, интеграцию двигательной деятельности в образовательный процесс, открытые занятия и совместные физкультурные мероприятия. Особое внимание уделяется формам работы с родителями, направленным на их практическое обучение и активное включение в процесс физического развития и психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Ключевые слова: Психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, инструктор по физической культуре, дошкольная образовательная организация (ДОУ), взаимодействие с семьей, адаптивная физическая культура, командная работа, индивидуальный образовательный маршрут.

Инструктор по физической культуре в современном инклюзивном детском саду – это уже не просто человек, который проводит утреннюю гимнастику и физкультурные занятия. Это полноправный и важный участник команды психолого-педагогического сопровождения.

Почему это партнерство так важно? Потому что развитие ребенка, особенно с ОВЗ, – это единый, целостный процесс. Достижения на физкультурном занятии должны подкрепляться в группе воспитателем, поддерживаться логопедом или дефектологом и, что самое главное, продолжаться в домашних условиях.

1. Основа партнерства: общее информационное поле. Вся работа начинается с совместной диагностики и обсуждения на психолого-педагогическом консилиуме (ППК). Я, как инструктор, должен знать:

Заключение ПМПК и индивидуальные особенности ребенка. Цели и задачи, которые ставят другие специалисты (логопед, психолог).

Наблюдения воспитателя за ребенком в свободной деятельности.

Только имея эту информацию, я могу разработать эффективные адаптированные упражнения. Например, если логопед работает над ритмизацией речи, я могу включить в занятие упражнения с хлопками и

притопами в определенном ритме. Если психолог отмечает проблемы с коммуникацией, я использую больше парных и командных игр.

2. Инструктор и педагоги: от планов к действию

Наше взаимодействие с воспитателями и специалистами строится на нескольких уровнях:

Совместное планирование: мы вместе обсуждаем, какие двигательные навыки нужны для занятий в группе (например, умение правильно сидеть за столом, развитая мелкая моторика для рисования).

Интеграция двигательной активности в режим дня: я могу рекомендовать воспитателям комплексы гимнастики после сна, пальчиковые игры или динамические паузы, подобранные с учетом особенностей детей с ОВЗ.

Взаимопосещение занятий: воспитатель поможет посмотреть, как ребенок действует на физкультуре, а я как он перемещается и играет в группе. Это дает бесценную информацию для коррекции нашей работы.

3. Семья – главный партнер в достижении результата

Без поддержки семьи наши усилия часто бывают наполовину менее эффективны. Моя задача – сделать родителей не пассивными наблюдателями, а активными союзниками.

Информирование и просвещение: Провожу индивидуальные консультации, где на доступном языке объясняю, для чего мы делаем то или иное упражнение, как оно связано с развитием мозга, речи, поведения.

Открытые занятия: родители видят не только успехи, но и трудности своего ребенка, а главное – приемы, которые мы используем для их преодоления.

Совместные физкультурные праздники и досуги: это мощный инструмент для сближения, позитивных эмоций и разрушения барьеров. В игре родители часто начинают иначе смотреть на возможности своего ребенка.

«Домашние задания»: я разрабатываю простые и безопасные комплексы упражнений или игр, которые родители могут легко повторить дома, в парке, на даче. Это может быть памятка с картинками или короткое видео.

Обратная связь: мы вместе с родителями заполняем «Дневник двигательного развития», где отмечаем малейшие успехи: сегодня сам удержал равновесие, впервые пролез через обруч и т.д. Это мотивирует и родителей, и нас.

Эффективное партнерство – это не просто красивые слова, это ежедневная работа, требующая открытости, доверия и четкого понимания общей цели.

Когда инструктор по физической культуре, педагоги и родители действуют как одна команда, мы создаем для ребенка с ОВЗ ту самую развивающую среду, которая не просто адаптирует его к жизни, а помогает ему раскрыть свой потенциал и стать успешным.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155). – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/

2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.

3. Сунцова, А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: ERGO, 2013. – 110 с.

4. Старкова, В.В. Сотрудничество инструктора по физической культуре с родителями детей с ОВЗ в условиях ДОУ // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 5 (152). – С. 49-52.

5. Воронкова, И.В. Адаптивная физическая культура в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в детском саду // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. – 2019. – С. 45-50.

6. Шарманова, С.Б., Федоров А.И. Роль физического воспитания в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья // Адаптивная физическая культура. – 2018. – № 2 (74). – С. 29-31.

7. Малофеев, Н.Н. Специальный образовательный стандарт как ядро современной системы образования детей с ОВЗ // Дефектология. – 2018. – № 6. – С. 3-15.

8. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие в помощь педагогам и психологам. – М.: ТЦ Сфера, 2022. – 96 с. (Библиотека журнала "Воспитатель ДОУ").

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

И. В. Михайлова
БОУ ЧР "Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1" Минобразования Чувашии, г. Цивильск
inna.mixailova.i@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы и методы, направленные на запуск речи у неговорящих детей с нарушением интеллекта. Особое внимание уделено роли учителя-логопеда в процессе коррекции речевых нарушений и создании условий для развития речевой активности, методикам и технологиям логопедического воздействия, направленным на активизацию речевой активности детей, формирование коммуникативных навыков и развитие понимания обращенной речи. Описаны основные этапы коррекционной работы: постановка целей и задач, выбор адекватных методов и приемов работы.

Ключевые слова: речевое развитие, неговорящие дети с нарушением интеллекта, запуск речи, логопедическое воздействие, социализация.

Логопедическая работа с неговорящими детьми является важным аспектом процесса социализации ребенка. Она направлена на развитие речи, коммуникативных навыков и способности взаимодействовать с окружающими людьми.

Основные направления логопедической работы.

1. Развитие понимания обращенной речи.

Дети с нарушением интеллекта часто испытывают трудности в понимании инструкций и простых высказываний окружающих. Логопед должен начинать работу именно с этого этапа, используя наглядные средства (игрушки, картинки), жесты и мимику для облегчения восприятия смысла речи взрослого.

Методы: повторение одних и тех же заданий, использование коротких и четких предложений, сопровождение действий словами и эмоционально окрашенными комментариями.

2. Стимуляция звукоподражания и лепета.

Многие дети с тяжелыми формами нарушения интеллекта имеют ограниченный звуковой репертуар. Важнейшей задачей является активизация спонтанного звукового поведения путем игры и подражания взрослым и сверстникам. На занятиях мы создаем такие условия, чтобы затрагивались положительные эмоции ребенка, чтобы ему захотелось подражать слову взрослого. В работе с такими детьми учитываем их индивидуальные особенности. Наблюдаем, к каким занятиям или игрушкам они проявляют особый интерес, в каких ситуациях у них возникает речевая активность. Некоторые дети «говорят» во время движения, другие — когда играют с любимой игрушкой. Максимально используем эти моменты, т.к. не все дети способны, особенно на первых этапах, к произвольной деятельности.

Активизация речи должна быть тесно связана с практической деятельностью ребенка, с наглядной ситуацией, с игрой.

Методы: специальные артикуляционные упражнения («поцелуйчики», «горлышко», «губки трубочкой»), создание ситуаций, стимулирующих произнесение отдельных звуков (например, звуки животных), музыкальным игрушкам («ля-ля-ля», «ду-ду»), транспорту («би-би»), различным шумам («топ-топ», «кап-кап»), выражение своего состояния («ай», «бо-бо»).

3. Формирование элементарных произносительных навыков.

Для детей с проблемами моторики и координации важно обучение простейшим движениям губ, языка и дыхания. Это способствует развитию способности воспроизводить отдельные фонемы и слоги.

Методы: дыхательные упражнения, массаж лица и рта, игры на удержание звука («дуть на перышко»).

4. Активизация речевой активности.

Необходимо поощрять любые попытки самостоятельного высказывания ребенка, даже если речь пока отсутствует. Для этого используют

альтернативные формы коммуникации: карточки PECS (Picture Exchange Communication System), жестовую речь, упрощенные знаковые системы.
Методы: предоставление ребенку выбора предметов или игрушек, создание игровых ситуаций, провоцирующих инициативу говорить.
5. Работа над формированием грамматически правильной речи.

Хотя формирование полноценной связной речи затруднено, важно вводить элементы простой грамматики: употребление глаголов, предлогов, прилагательных. Это помогает расширить понимание ребенком окружающей среды и улучшает коммуникацию.
Методы: чтение адаптированных сказок и рассказов, беседы по картинкам, составление простых предложений вместе с ребенком.
6. Коррекционная работа с семьей.

Родители играют ключевую роль в развитии речи своего ребенка. Важно научить родителей способам взаимодействия с ребенком дома, регулярно контролировать выполнение домашних заданий и поддерживать мотивацию всей семьи.

Например: Занятие с неговорящим ребенком с нарушением интеллекта.

Цель занятия: развитие умения понимать инструкции и формировать произвольное воспроизведение звуков.
Задача: научить различать предметы по назначению и развивать умение повторять звуки и слоги.

Ход занятия:

Игра «Покажи игрушку»: взрослый показывает картинку животного и просит показать соответствующую игрушку. Затем озвучивает название игрушки («собачка гав-гав») и стимулирует ребенка повторить слово или звук.

Артикуляционное упражнение «Гармошка»: ребенок учится раскрывать рот широко и удерживать положение некоторое время. Взрослый сопровождает действие словом «широко».

Упражнение «Воздушный шарик»: ребенок дует на воздушный шарик, развивая дыхание и координацию движений ртом и языком.

Таким образом, логопедическая работа с неговорящими детьми должна проводиться систематично, постепенно усложняя задания и обязательно учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Для успешной социализации важно создать благоприятную психологическую среду. Учитель-логопед поддерживает позитивное отношение к ребенку, поощряет инициативу и самостоятельность, формирует чувство уверенности в себе. Важна также работа с родителями, помогающая им правильно организовать общение дома и поддерживать достигнутые успехи.

Литература

1. Ляпидевский С.С., Русецкая М.Н. «Нарушения речи и голоса у детей», Академия, Москва, 2018 г.

2. Грибанова Т.В. «Психолого-педагогическое изучение детей с ограниченными возможностями здоровья», Владос, Москва, 2019 г.

3. Семенович А.В. «Коррекционно-развивающая помощь детям раннего возраста с тяжелой умственной отсталостью», Институт коррекционной педагогики РАО, Москва, 2017 г.

4. Шаховская С.Н. «Диагностика и коррекция тяжелых нарушений речи», Academia, Москва, 2016 г.

5. Волкова Г.А. «Практическое руководство по диагностике и коррекции речевых расстройств у детей дошкольного возраста», Речь, Санкт-Петербург, 2019 г.

6. Левченко И.Ю. «Речевые расстройства у детей и подростков», Феникс, Ростов-на-Дону, 2017 г.

7. Заваденко Н.Н. «Игровая терапия и психологический тренинг для детей с аутизмом и умственной отсталостью», Книголюб, Москва, 2018 г.

8. Галкина Ю.И. «Методика развития активной речи детей с глубокой умственной отсталостью», Экзамен, Москва, 2019 г.

РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ АКТИВИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Л.А. Михайлова, Л.Г. Чуркина
БОУ ЧР «Цивильская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии,г. Цивильск.
lada-74.16@mail.ru

Аннотация. Развитие межполушарной интеграции играет ключевую роль в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно тех, кто испытывает трудности интеллектуального развития. Современные исследования показывают, что улучшение связей между полушариями мозга способствует развитию когнитивных функций, повышению концентрации внимания, улучшению памяти и способности к обучению. Данная статья посвящена методикам и рекомендациям, направленным на стимуляцию межполушарного взаимодействия у учащихся с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, дети с ОВЗ, нарушение интеллекта, коррекционная педагогика, нейропсихология.

Введение. Современная педагогика всё больше обращает внимание на особенности организации учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями. Особое значение приобретает работа над развитием межполушарного взаимодействия, поскольку именно оно определяет эффективность обработки информации мозгом ребёнка. У многих детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается дефицит связи между левым

и правым полушарием головного мозга, что негативно сказывается на процессах восприятия, анализа и усвоения новых знаний.

Нарушение межполушарной передачи информации искажает когнитивную интеграцию при интеллектуальной деятельности. [2]

Причины дефицита межполушарного взаимодействия.

Причины нарушения межполушарного взаимодействия разнообразны и включают:

Генетические факторы: наличие наследственных заболеваний нервной системы.

Органические поражения мозга: травмы головы, внутриутробные инфекции, осложнения родов.

Психосоциальные условия: неблагоприятная семейная обстановка, отсутствие развивающих занятий в раннем детстве.

Понимание факторов риска позволяет педагогам и психологам своевременно выявлять проблемы и применять эффективные коррекционные меры.

Методы диагностики уровня межполушарного взаимодействия.

Диагностика нарушений межполушарного взаимодействия включает использование комплексных методов оценки психического состояния ребенка:

Нейропсихологическое тестирование.

Специальные тесты позволяют определить уровень зрелости правого и левого полушарий, выявить дисбаланс и слабые стороны функционирования мозга.

Функциональная диагностика.

Использование электроэнцефалографии помогает увидеть активность обоих полушарий и выявить зоны замедленного созревания.

Методики коррекции межполушарного взаимодействия.

Эффективность педагогического воздействия значительно повышается благодаря применению специализированных методик:

Коррекционно-развивающие занятия.

Регулярные упражнения способствуют укреплению нервных путей между полушариями. Примеры упражнений:

рисование обеими руками одновременно,

игры с мячом и перекладывание предметов двумя руками,

зрительно-двигательные тренировки (например, лабиринты).

Эти занятия улучшают координацию движений, концентрацию внимания и память.

Музыкально-двигательная терапия.

Занятия музыкой стимулируют активизацию обоих полушарий мозга. Использование ритма, мелодий и музыкальных инструментов улучшает восприятие звукового материала и стимулирует развитие речи.

Компьютерные программы.

Современные компьютерные технологии предлагают специальные приложения и игры, направленные на тренировку межполушарного взаимодействия. Эти интерактивные задания помогают детям развивать мышление, улучшать способность решать задачи и ориентироваться в пространстве.

Игровые методики.

Игровая деятельность оказывает мощное воздействие на мозговое развитие детей. Она способствует формированию познавательных способностей, развитию моторики и коммуникативных навыков. Игры с мячом, пазлами, конструктором помогают развивать оба полушария мозга.

Арт-терапия.

Арт-терапевтические техники используются для стимуляции творческих способностей и эмоционального благополучия. Занятия изобразительным искусством позволяют детям выражать эмоции, укрепляют зрительно-пространственное восприятие и развивают мелкую моторику обеих рук.

Физкультурно-оздоровительные мероприятия.

Физическое воспитание играет важную роль в нормализации двигательной активности и улучшает взаимодействие обоих полушарий. Упражнения с использованием фитболов, гимнастических палок, балансиров, прыжков через скакалку стимулируют общее физическое состояние организма и улучшают процессы саморегуляции.

Рекомендации для педагогов и родителей.

Для достижения максимального эффекта важно создать благоприятные условия обучения:

Регулярность занятий: проводите мероприятия ежедневно или хотя бы трижды в неделю.

Индивидуализация подхода: учитывайте индивидуальные потребности каждого ученика.

Совместная деятельность: поощряйте участие всех членов семьи в процессе воспитания и образования.

Подводя итог, можно сказать, что развитие межполушарного взаимодействия является важным направлением в работе с детьми, имеющими интеллектуальные ограничения. Эффективные методики и современные подходы помогают преодолеть барьеры, препятствующие успешному освоению образовательных программ. Применение указанных рекомендаций позволит повысить качество образовательного процесса и способствовать социальной адаптации учеников.

Литература

1.Семенович А.В. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития / А.В. Семенович. — Москва, 2001. — 98 с.

2.Фишман М.Н. Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью / М.Н. Фишман // Дефектология. — 1996. — № 4. — С. 3-7.

ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ РАБОТЫ НАД ПЕРЕСКАЗОМ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Михайлова Н.И., Михайлова Н.П.
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
natnat-v@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается классическая методика обучения пересказу детей школьного возраста. Обучающиеся часто не умеют выражать свои мысли, не умеют грамотно строить предложения. Совершенствуя навык пересказа, обучающиеся постигают навыки социализации. Поэтому тема актуальна для педагогов, работающих с обучающимися, а также родителям.

Ключевые слова: перессказ, текст, чтение.

Сын приходит с прогулки и начинает взахлеб рассказывать… Торопится, эмоционально дирижирует руками, чуть ли не подпрыгивает от переизбытка чувств. В его повествовании местоимения и междометия идут плотными вагончиками: "А я!... А он того… А мы хотели! А она взяла и так сказала!" Уловить суть представляется невозможным.

Что такое пересказ, и каким он должен быть

Важно! Ребенка нужно учить не столько **пересказу**, сколько **пониманию** текста. Порочная практика механического пересказа или простого заучивания отдельных предложений и абзацев приводит к тому, что в памяти остаются пробелы: тема не понята, а значит, не усвоена.

Школьникам и их родителям не мешает помнить о том, какие требования предъявляются к пересказу:

- Живая речь. Никаких заучиваний и зубрежки!
- Использование в пересказе синтаксических конструкций, образных выражений, лексики, взятых из текста.
- Соблюдение последовательности, логики изложения, установление причинно-следственных факторов.
- Полнота текста. Важно не упускать каких-то фактов, основных описаний. Особенно этот пункт касается пересказа научных текстов.
- Выразительность. Самый тягостный недостаток пересказа — монотонность. Конечно, пересказывать параграф о строении лягушки весело и озорно трудно. Но вот пересказ художественного произведения

обязан быть эмоциональным. Здесь хорошим помощником послужит выразительное чтение или чтение по ролям.

План работы над пересказом для детей постарше

Работа с текстом для учеников старших классов рекомендуют разбить на этапы.

- **Словарная работа**.

Если речь идет о научной литературе, попросите ученика выписать все непонятные слова (обычно их выделяют). Теперь необходимо выяснить значение этих слов. В начале работы значение можно объяснить самому учителю/родителю.

Первичное знакомство с текстом.

На данном этапе важно выделить смысловые части.

- **Обобщение впечатлений и совместный пересказ**.

На этом этапе важно составить резюме, подвести итог, выявить цель и главную идею текста, спросить о том, какое впечатление произвел рассказ.

- **Передышка минут на 5-10.**

Теперь лучше отвлечься, переключить внимание на что-нибудь другое. **Повторное чтение**.

- **Собственно пересказ**.

Тут важно не подглядывать в учебник/книгу, а попытаться составить пересказ, опираясь на опорный конспект.

После 2-3 минут таких размышлений можно заглянуть в книгу и пробежать глазами первые строки. Таким образом пересказываем весь текст.

Маленькие хитрости, которые помогут лучше запомнить содержание

1. Читая текст, рисуйте мысленно картину — подробно, в красках, с запахами и звуками.
2. При чтении не проговаривайте слова вслух и не старайтесь повторять ключевые моменты сразу, в процессе чтения.
3. Если текст сложный, попробуйте читать вслух и "с чувством, толком, с расстановкой".
4. Большой текст уместно разделить на части (но не более 7) и пересказывать части отдельно.
5. Психологи утверждают, что содержание текста лучше откладывается в памяти, если читать перед сном.
6. Найдите "благодарного слушателя". Если ваш пересказ слушают с интересом, пересказывать легче.

И главное — пересказу невозможно научится сразу, за один день. Тут важна планомерная, постепенная и постоянная работа.

Составление плана произведения.

Для более сознательного и глубокого понимания содержания произведения практикуется **составление плана**. План помогает выделить основную мысль, установить последовательность событий, понять взаимосвязь между отдельными частями текста.

Обучение умению составлять план строится с учётом постепенного нарастания трудностей и проводится в определённой системе.

Существует **картинный план** (несколько иллюстраций, соответствующих частям текста).

Предлагается два вида работы:

1) составляют картинный план по готовому плану;

2) рассматривают иллюстрации и находят в тексте ту часть, к которой она относится, озаглавливают её.

Качество пересказа в первую очередь зависит от того, как прочитан образец. В связи с этим очень важно то, как звучит произведение при первичном его восприятии учащимися.

Разнообразие видов пересказа, выработанное опытом, вносит оживление в уроки.

1) Подробный (близкий к тексту образца) пересказ предполагает полное устное изложение художественного текста. Этот вид пересказа используется в школе чаще других.

2) Выборочный пересказ.

Пересказать выборочно - это значит выбрать из текста ту часть, которая соответствует узкому вопросу, узкой теме, к примеру, пересказывать только описание внешности персонажа; пересказывать только сцену встречи двух персонажей; пересказывать только картину природы и т.д.

3) Краткий (сжатый) пересказ – необходимая ступень развития речи. Краткий пересказ предполагает передачу лишь основного содержания текста, лишённого деталей, подробностей.

Элементы краткого пересказа вводятся уже в 1 классе, когда дети в процессе анализа прочитанного должны выразить содержание какой-то его части кратко, одним предложением. Затем при разборе других рассказов предлагается кратко передать главное содержание 2-3 частей прочитанного рассказа и, наконец, кратко передать смысл всего произведения.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕМ ДЕТСКОМ САДУ

Евгения Олеговна Кириллова
Ольга Федоровна Дмитриева
Мария Михайловна Филимонова
МБДОУ «Детский сад №15» г.Чебоксары, город Чебоксары
yevgeniya_kirillova_88@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации инклюзивного образования для детей с задержкой психического развития в общеразвивающем детском саду. Отмечается, что успех такой инклюзии

начинается с подготовки команды взрослых. Педагогический коллектив должен быть готов к работе в новых условиях. Это подразумевает не только прохождение курсов повышения квалификации, но и формирование инклюзивного сознания – понимания и принятия особенностей детей с ЗПР.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дошкольный возраст, задержка психического развития, общеразвивающее дошкольное образовательное учреждение.

Организация инклюзивного образования для детей с задержкой психического развития в стенах общеразвивающего детского сада – это комплексный и тонкий процесс, требующий перестройки всей образовательной среды. Это не просто физическое нахождение особого ребенка в группе сверстников, а создание условий, где каждый ребенок, независимо от своих особенностей, чувствует себя принятым, ценным и способным к развитию.

Успех такой инклюзии начинается с подготовки команды взрослых. Педагогический коллектив должен быть готов к работе в новых условиях. Это подразумевает не только прохождение курсов повышения квалификации, но и формирование инклюзивного сознания – понимания и принятия особенностей детей с ЗПР. Ключевой фигурой становится педагог-психолог и дефектолог, которые становятся наставниками для воспитателей, помогая им адаптировать занятия, понимать поведение детей и выстраивать с ними коммуникацию. Важно, чтобы все специалисты, от заведующего до помощника воспитателя, действовали как одна команда, объединенная общей целью.

Не менее важна работа с родителями всех воспитанников. Родителям нормотипичных детей нужно мягко и грамотно объяснить, что в группе будет ребенок, который развивается в своем темпе, может по-другому говорить или играть, и что это – ценный опыт доброты, терпимости и взаимопомощи для их собственных детей. Родителям ребенка с ЗПР необходимо оказать психологическую поддержку, стать для них партнерами, вместе разрабатывать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут их ребенка.

И.А. Конева [2] и Д.С. Бобкова [2] считают, что сердцевиной инклюзивной практики является создание адаптированной образовательной среды. Учебный материал должен подаваться дозированно, с частой сменой видов деятельности, чтобы поддерживать внимание детей с ЗПР. Необходимо широко использовать наглядность, игровые методы, песочную терапию, элементы конструирования и продуктивной деятельности. Задания следует дифференцировать – предлагать разный уровень сложности, чтобы каждый ребенок, и с ЗПР, и без, мог работать в зоне своего ближайшего развития и испытывать успех.

Особое внимание уделяется построению социальных связей. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в общении, могут быть импульсивны или, наоборот, заторможены. Задача воспитателя – целенаправленно создавать ситуации совместной деятельности, где дети будут вынуждены сотрудничать:

совместные построения из кубиков, парные аппликации, несложные сюжетно-ролевые игры. Взрослый выступает здесь в роли проводника, мягко помогая наладить диалог, разрешить конфликт, предложить вариант игры.

Крайне важен индивидуальный подход. Для ребенка с ЗПР обязательно разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, который учитывает его сильные и слабые стороны. Часть занятий, например, по развитию речи или коррекции поведенческих трудностей, он может посещать вместе с дефектологом или логопедом в малой группе или индивидуально, а затем возвращаться в свою группу для общения и совместных игр.

Таким образом, организация инклюзии для ребенка с ЗПР – это создание гибкой, поддерживающей и обогащающей среды для всех без исключения. Это путь, который учит детей с самого раннего возраста тому, что мир разнообразен, что все люди разные, и что ценность человека не в его скорости решения задач, а в его уникальности. При грамотном подходе выигрывают все: ребенок с ЗПР получает бесценный опыт социализации и стимул для развития, а его нормотипичные сверстники воспитывают в себе эмпатию, терпимость и готовность помогать, что, без сомнения, является одними из самых важных человеческих качеств.

Безусловно, путь к настоящей, а не формальной инклюзии для детей с задержкой психического развития в общеразвивающем детском саду сопряжён с целым рядом глубоких и системных трудностей. Преодоление этих вызовов требует не только огромного желания, но и серьезных ресурсов, а главное – пересмотра самих основ подхода к образованию.

Г.В. Тугулева [1] пишет, что одной из самых значительных преград является кадровый вопрос. Воспитатели в массовых детских садах, как правило, являются специалистами широкого профиля и часто не имеют дефектологической подготовки. Они могут чувствовать себя профессионально беспомощными, сталкиваясь с особенностями ребенка с ЗПР: его быстрой истощаемостью, трудностями концентрации, недостаточной сформированностью игровой деятельности или проблемами в коммуникации. Отсутствие в штате обязательного специалиста – дефектолога или логопеда, который мог бы стать наставником для педагога и проводить с ребенком целевые занятия, ложится тяжелым грузом на воспитателя и сводит инклюзию к простому присутствию ребенка в группе без получения им необходимой коррекционной поддержки.

Следующее серьезное препятствие – это организационно-средовые условия. Группы в общеразвивающих садах часто бывают переполнены, и у воспитателя физически не хватает времени и сил, чтобы уделять ребенку с особыми потребностями то постоянное, точечное внимание, в котором он нуждается. Пространство группы, режим дня и общий темп работы рассчитаны на нейротипичных детей. Яркий, шумный, динамичный темп жизни в саду может перегружать нервную систему ребенка с ЗПР, приводя к утомлению, капризам или поведенческим срывам. Создание необходимой «щадящей» среды

с возможностью уединения, зоной для сенсорной разгрузки и гибким расписанием в условиях стандартного сада – задача крайне сложная.

Острой проблемой является и социально-психологический климат. Непонимание со стороны других родителей может создавать скрытое или явное сопротивление. Они могут опасаться, что внимание педагога будет сконцентрировано на «особом» ребенке в ущерб их собственным детям, или что поведение ребенка с ЗПР может негативно повлиять на остальных. Со стороны же родителей ребенка с задержкой развития может наблюдаться как гиперопека и нежелание признавать проблему, так и завышенные ожидания, не соответствующие возможностям ребенка, что мешает выстраиванию конструктивного диалога с педагогами.

Наконец, существует фундаментальная педагогическая трудность – поиск баланса между инклюзией и необходимой специализированной помощью. Ребенок с ЗПР нуждается не только в нахождении среди сверстников, но и в интенсивных коррекционных занятиях, которые должны быть регулярными и системными. Интегрировать эти занятия в общий образовательный процесс, не изолируя ребенка при этом от группы, – это настоящая педагогическая головоломка. Риск заключается в том, что, пытаясь «вписать» ребенка в общий поток, мы упускаем его специфические дефициты, и он, формально находясь в инклюзии, не получает той самой поддержки, ради которой все и затевалось.

Ребенок с ЗПР действительно оказывается между двумя мирами. С одной стороны, его социальная и эмоциональная сфера остро нуждается в погружении в среду нормотипичных сверстников. Именно здесь, в естественной среде, он учится тому, что невозможно сымитировать на индивидуальном занятии: считывать невербальные сигналы, договариваться о правилах игры, подражать успешным моделям поведения, чувствовать себя частью коллектива. Лишая его этого, мы обрекаем его на социальную депривацию, создавая искусственную, «тепличную» среду, которая мало похожа на реальный мир.

С другой стороны, его когнитивное развитие – речь, мышление, внимание, память – требует интенсивной, целенаправленной и, что важно, индивидуализированной работы. Эти функции сами по себе, лишь за счет нахождения в среде сверстников, «не подтянутся». Без системной коррекции он будет хронически не успевать за группой, и его пребывание в саду превратится в постоянную череду неудач и фрустраций. Осознание собственного отставания может нанести серьезный удар по его самооценке и свести на нет все плюсы социализации.

Таким образом, фундаментальная задача педагогического коллектива — не выбирать между инклюзией и коррекцией, а органично сплетать их в единую ткань ежедневной работы. Это означает, что специалист (дефектолог, логопед) не должен работать в вакууме. Его занятия — это фундамент, на котором воспитатель строит дальнейшую деятельность в группе. Например, дефектолог отрабатывает с ребенком понятие величины «большой-маленький» на индивидуальном занятии, а воспитатель затем целенаправленно создает в

группе ситуации, где этот навык реализуется – поручает принести большую куклу, раздать большие и маленькие листы бумаги для рисования, построить башню из больших и маленьких кубиков.

Литература

1. Тугулева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях инклюзивного дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2.

2. Конева И.А., Бобкова Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.М. Михайлова.
МБОУ «Цивильская СОШ №2 им. В.М. Воротникова» Цивильского муниципального округа Чувашской Республики, город Цивильск
maryami@inbox.ru

Аннотация: Необходимость внедрения инновационных подходов обусловлена явным дефицитом действенных методик в образовательной сфере

Ключевые слова: нарушения речи, речь, эффективные технологии.

Сегодня наблюдается рост числа детей с выраженными нарушениями речевого развития. Проблемы с речью отрицательно сказываются на интеллектуальном развитии, проявляясь в нестабильности концентрации внимания, трудностях его переключаемости, ухудшении словесной памяти и снижении эффективности запоминания. У ребят с расстройствами речи чаще всего наблюдаются слабовыраженная учебная мотивация и пониженный интерес к познанию нового. Нарушение речевых функций также ведет к снижению успеваемости в учебе и часто становится источником трудностей в процессе школьного обучения.

Среди младших школьников распространенной формой сложного нарушения письменной речи является дисграфия, обусловленная проблемами с анализом и синтезом речевых единиц. Современные исследования показывают, что отклонения в речевом развитии детей касаются множества научных областей, таких как медицина, психология, психолингвистика и логопедия. Однако устоявшаяся практика рассмотрения детских речевых патологий исключительно как предмета логопедии замедляет разработку эффективных образовательных и коррекционных программ для детей с первичной недостаточностью речи. Осознание значимости вопроса заставляет искать

новые подходы и технологии, способствующие улучшению коррекционной работы, соответствующие современным образовательным стандартам и учитывающие индивидуальные психологические характеристики современных школьников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. [4]

Итак, необходимость внедрения инновационных подходов обусловлена явным дефицитом действенных методик в образовательной сфере, особенно в области специальной педагогики. Дело в том, что детям с разнообразными степенями речевых дефектов важно не просто овладеть правильной артикуляцией и грамотной речью, но и уметь эффективно применять её в повседневном взаимодействии. Грамотная, логически структурированная и информативная речь служит основой полноценного личностного роста, успешного социального функционирования и дальнейшего профессионального становления.

Нет никаких сомнений, что наиболее перспективным направлением совершенствования методики обучения является не увеличение продолжительности учебного периода и не повышение уровня узких предметных знаний, а обучение эффективным приемам работы с информацией. Важнейшим условием гармоничного личностного развития выступает опыт переживания достижений, чувство удовлетворения, возникающее при достижении поставленных целей. Человек, настроенный на достижение успехов, значительно преуспевает в жизни. Именно приобретение детьми с особыми потребностями навыков обработки информации позволяет им регулярно испытывать ощущение успеха в повседневной деятельности.

В настоящее время разработано большое количество подходов, ориентированных на раннее выявление и эффективную коррекцию дефектов речи. Использование методик теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и техник развития креативного мышления позволяет наиболее успешно справляться с трудностями в развитии речи. ТРИЗ представляет собой систему групповых игровых упражнений и мероприятий. Каждое занятие построено таким образом, что ребенок самостоятельно выбирает тему, материал и форму активности. Эти занятия помогают детям распознавать противоположные характеристики объектов и явлений, а также находить способы устранения возникающих несоответствий. Способность преодолевать подобные противоречия является основой формирования творческих способностей. [2]

Практическое значение метода состоит в том, что игра помогает развивать общую двигательную активность, мелкую моторику рук, четкость произношения звуков, восприятие фонетики, правильность произнесения звуков, увеличивает объем активного словарного запаса, формирует структуру предложений и связную речь, стимулирует мыслительные процессы.

Эффективным приемом улучшения детской речи, позволяющим оперативно достичь результата, считается составление нерифмованных стихов — синквейнов. Термином «синквейн» обозначают французские пять строк, формирующие строфу стиха.

Достоинством данной методики является отсутствие строгих требований к условиям её реализации, лёгкое включение в процесс совершенствования лексического и грамматического строя речи, способность расширить и активизировать словарный запас ребёнка, углубление понимания значений понятий, предоставление возможности учителю оценить степень освоения ребёнком изученного материала. Этот метод оказывает комплексное воздействие, стимулируя развитие важнейших когнитивных процессов (память, внимание, мышление), вовлекая ребёнка в активную и творческую деятельность в образовательном процессе. [3]

Порядок написания синквейна:

1. Первая строчка — ключевое понятие, выраженное одним словом, чаще всего именем существительным.

2. Вторая строчка — пара прилагательных, характеризующих основное понятие.

3. Третья строчка — три глагола, раскрывающих действия относительно основной идеи.

4. Четвёртая строчка — предложение, выражающее личное мнение автора по отношению к главной идее.

5. Последняя строчка — слово или выражение, тесно связанное с первой строкой, передающее суть всей композиции.

Этот приём применим практически ко всем сферам образовательной деятельности.

Основная цель технологии — достижение детального понимания предмета разговора, проверка способности учеников ясно и лаконично формулировать собственные мысли на заданную тематику.

Примеры составления синквейна

1. Кукла.

2. Красивая, любимая.

3. Стоит, сидит, улыбается.

4. Моя кукла самая красивая.

5. Игрушка.

Применение дидактического синквейна на занятиях даёт логопеду возможность интегрированно внедрить в учебный процесс компоненты трёх ключевых педагогических систем: информационно-направленной, практической деятельности и личностно-центрированного подхода. Это особенно важно при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Для заполнения строк синквейна детям предлагаются подсказки в виде опорных вопросов и символов:

— О ком или о чём идёт речь?

— Какие признаки присущи данному объекту или явлению?

— Какие действия характерны этому объекту или субъекту?

— Ваше собственное впечатление о данном предмете или событии.

Метод интеллектуальной карты представляет собой эффективный инструмент структурирования и запоминания информации, позволяющий одновременно развивать творческие и вербальные способности ребёнка, повышать эффективность мыслительных операций. Карты памяти помогают систематизировать знания, закрепить ранее полученные представления и развить навыки построения последовательной устной речи.

Современные образовательные подходы вносят инновационные формы сотрудничества учителя и ученика, сосредоточиваясь на индивидуальности каждого ребёнка и способствуя раскрытию его потенциала. Такие технологии делают процесс исправления речевых недостатков более эффективным, повышают качество логопедического вмешательства, создают позитивную атмосферу, поддерживают функционирование здоровых психологических механизмов и восстанавливают утраченные функции, улучшая общее состояние здоровья. [4]

Совместная деятельность педагогов разных профилей (психолога, музыкального руководителя, инструктора физической культуры, воспитателя, врачей) обеспечивает целостное влияние на ребёнка посредством специализированных профессиональных инструментов. Комплексный подход объединяет усилия педагогического коллектива и медицинского персонала, направляя совместные мероприятия на устранение речевых расстройств, формирование гармоничной личности ребёнка и укрепление его физического состояния. Учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка с проблемами речи позволяет специалистам совместно планировать и проводить единую программу комплексной коррекционной работы.

Сегодня наблюдается рост числа детей с выраженными нарушениями речевого развития. Проблемы с речью отрицательно сказываются на интеллектуальном развитии, проявляясь в нестабильности концентрации внимания, трудностях его переключаемости, ухудшении словесной памяти и снижении эффективности запоминания. У ребят с расстройствами речи чаще всего наблюдаются слабовыраженная учебная мотивация и пониженный интерес к познанию нового. Нарушение речевых функций также ведет к снижению успеваемости в учебе и часто становится источником трудностей в процессе школьного обучения.

Среди младших школьников распространенной формой сложного нарушения письменной речи является дисграфия, обусловленная проблемами с анализом и синтезом речевых единиц. Современные исследования показывают, что отклонения в речевом развитии детей касаются множества научных областей, таких как медицина, психология, психолингвистика и логопедия. Однако устоявшаяся практика рассмотрения детских речевых патологий исключительно как предмета логопедии замедляет разработку эффективных образовательных и коррекционных программ для детей с первичной недостаточностью речи. Осознание значимости вопроса заставляет искать новые подходы и технологии, способствующие улучшению коррекционной

работы, соответствующие современным образовательным стандартам и учитывающие индивидуальные психологические характеристики современных школьников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. [5]

Итак, необходимость внедрения инновационных подходов обусловлена явным дефицитом действенных методик в образовательной сфере, особенно в области специальной педагогики. Дело в том, что детям с разнообразными степенями речевых дефектов важно не просто овладеть правильной артикуляцией и грамотной речью, но и уметь эффективно применять её в повседневном взаимодействии. Грамотная, логически структурированная и информативная речь служит основой полноценного личностного роста, успешного социального функционирования и дальнейшего профессионального становления.

Нет никаких сомнений, что наиболее перспективным направлением совершенствования методики обучения является не увеличение продолжительности учебного периода и не повышение уровня узких предметных знаний, а обучение эффективным приемам работы с информацией. Важнейшим условием гармоничного личностного развития выступает опыт переживания достижений, чувство удовлетворения, возникающее при достижении поставленных целей. Человек, настроенный на достижение успехов, значительно преуспевает в жизни. Именно приобретение детьми с особыми потребностями навыков обработки информации позволяет им регулярно испытывать ощущение успеха в повседневной деятельности.

В настоящее время разработано большое количество подходов, ориентированных на раннее выявление и эффективную коррекцию дефектов речи. Использование методик теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и техник развития креативного мышления позволяет наиболее успешно справляться с трудностями в развитии речи. ТРИЗ представляет собой систему групповых игровых упражнений и мероприятий. Каждое занятие построено таким образом, что ребенок самостоятельно выбирает тему, материал и форму активности. Эти занятия помогают детям распознавать противоположные характеристики объектов и явлений, а также находить способы устранения возникающих несоответствий. Способность преодолевать подобные противоречия является основой формирования творческих способностей.

Практическое значение метода состоит в том, что игра помогает развивать общую двигательную активность, мелкую моторику рук, четкость произношения звуков, восприятие фонетики, правильность произнесения звуков, увеличивает объем активного словарного запаса, формирует структуру предложений и связную речь, стимулирует мыслительные процессы.

Эффективным приемом улучшения детской речи, позволяющим оперативно достичь результата, считается составление нерифмованных стихов — синквейнов. Термином «синквейн» обозначают французские пять строк, формирующие строфу стиха.

Достоинством данной методики является отсутствие строгих требований к условиям её реализации, лёгкое включение в процесс совершенствования лексического и грамматического строя речи, способность расширить и активизировать словарный запас ребёнка, углубление понимания значений понятий, предоставление возможности учителю оценить степень освоения ребёнком изученного материала. Этот метод оказывает комплексное воздействие, стимулируя развитие важнейших когнитивных процессов (память, внимание, мышление), вовлекая ребёнка в активную и творческую деятельность в образовательном процессе.

Порядок написания синквейна:

1. Первая строчка — ключевое понятие, выраженное одним словом, чаще всего именем существительным.

2. Вторая строчка — пара прилагательных, характеризующих основное понятие.

3. Третья строчка — три глагола, раскрывающих действия относительно основной идеи.

4. Четвёртая строчка — предложение, выражающее личное мнение автора по отношению к главной идее.

5. Последняя строчка — слово или выражение, тесно связанное с первой строкой, передающее суть всей композиции.

Этот приём применим практически ко всем сферам образовательной деятельности.

Основная цель технологии — достижение детального понимания предмета разговора, проверка способности учеников ясно и лаконично формулировать собственные мысли на заданную тематику.

Примеры составления синквейна

1. Кукла.

2. Красивая, любимая.

3. Стоит, сидит, улыбается.

4. Моя кукла самая красивая.

5. Игрушка.

Применение дидактического синквейна на занятиях даёт логопеду возможность интегрированно внедрить в учебный процесс компоненты трёх ключевых педагогических систем: информационно-направленной, практической деятельности и личностно-центрированного подхода. Это особенно важно при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Для заполнения строк синквейна детям предлагаются подсказки в виде опорных вопросов и символов:

— О ком или о чём идёт речь?

— Какие признаки присущи данному объекту или явлению?

— Какие действия характерны этому объекту или субъекту?

— Ваше собственное впечатление о данном предмете или событии.

Метод интеллектуальной карты представляет собой эффективный инструмент структурирования и запоминания информации, позволяющий одновременно развивать творческие и вербальные способности ребёнка, повышать эффективность мыслительных операций. Карты памяти помогают систематизировать знания, закрепить ранее полученные представления и развить навыки построения последовательной устной речи. [1]

Современные образовательные подходы вносят инновационные формы сотрудничества учителя и ученика, сосредоточиваясь на индивидуальности каждого ребёнка и способствуя раскрытию его потенциала. Такие технологии делают процесс исправления речевых недостатков более эффективным, повышают качество логопедического вмешательства, создают позитивную атмосферу, поддерживают функционирование здоровых психологических механизмов и восстанавливают утраченные функции, улучшая общее состояние здоровья.

Совместная деятельность педагогов разных профилей (психолога, музыкального руководителя, инструктора физической культуры, воспитателя, врачей) обеспечивает целостное влияние на ребёнка посредством специализированных профессиональных инструментов. Комплексный подход объединяет усилия педагогического коллектива и медицинского персонала, направляя совместные мероприятия на устранение речевых расстройств, формирование гармоничной личности ребёнка и укрепление его физического состояния. Учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка с проблемами речи позволяет специалистам совместно планировать и проводить единую программу комплексной коррекционной работы.

Таким образом, грамотно организованная коррекционная работа, основанная на интеграции инновационных технологий и традиционных методов, способна существенно ускорить преодоление речевых нарушений и обеспечить полноценное развитие коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями. Создание условий для успешной социализации и адаптации таких детей в обществе станет залогом их дальнейшей самореализации и достижения значимых жизненных результатов. Ведь именно способность свободно выражать свои мысли и чувства открывает путь к пониманию окружающих и собственному счастью.

Литература

1. Давидович Л.Р., Резниченко Т.С. Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? Коррекционно-педагогическая работа с неговорящими детьми. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2021. - 112 с.

2. Денисова О.А., Захарова Т.В., Поникарова В.Н. и др. Детская логопсихология. Учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология». — М.: ВЛАДОС, 2018. — 175 с.

3. Докшина А. А., Мехрякова Т. И. Актуализация вопроса этиологии речевых нарушений у детей // Проблемы и перспективы развития образования:

материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 99-101. - URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/66/3240/ (дата обращения: 27.02.2020).

4. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений.-М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 160 с.

5. Хвостикова А. А. Причины задержки развития речи (ЗРР) в дошкольном возрасте // Вопросы дошкольной педагогики. — 2020. — №2. — С. 29-30. — URL https://moluch.ru/th/1/archive/155/4847/ (дата обращения: 25.02.2020).

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ПРОПЕДЕВТИКА ТРУДНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

А.Г. Михалкина
МБДОУ «Детский сад № 128» г.Чебоксары
mi.cnopka@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам направлений логопедической работы и профилактики нарушений в развитии речи детей раннего возраста. Проанализированы мероприятия по профилактике речевых отклонений и этапы коррекционной помощи. Обоснована необходимость вовлечения в период работы триады «специалисты-родители-ребенок».

Ключевые слова: профилактика нарушений речи, развитие речи детей раннего возраста, комплексная помощь.

В последние годы в теории и практике логопедии значительно возрос интерес к вопросам пропедевтики (ранней диагностики и профилактики) речевых нарушений, а также к разработке комплексных методик воздействия на отклонения в речевом развитии детей раннего возраста. Отмечается, что доречевое и раннее речевое развитие детей в большинстве случаев остается за рамками обязательного логопедического наблюдения и упускается из виду чрезвычайно важный период, во время которого в гулении и лепете формируются физиологические механизмы речи, ребенком усваивается ритмо-мелодическая структура родного языка, формируются первые коммуникативные навыки. Результатом такого упущения является рост числа детей с речевыми проблемами. А ведь ранний возраст, по мнению ряда авторов классического и современного периодов изучения детской речи А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Гвоздева, О.С.Ушаковой и др., является наиболее значимым для развития всех психических процессов, и в особенности - речи [3].

Развитие речи у детей раннего возраста требует комплексного подхода со стороны логопедов и включает в себя комплекс мер, направленных на

предотвращение речевых проблем еще до их появления. Эта профилактическая работа речевых отклонений включает:

создание необходимых условий для сохранения физического и нервно-психического здоровья ребенка;

защиту и заботу о сохранности артикуляционного аппарата ребенка;

создание необходимых социально - бытовых условий, способствующих естественному и правильному развитию речи.

На начальном этапе профилактики речевых нарушений, учитель-логопед играет важную роль, проводя осмотр детей в возрасте 1-2 лет и изучая их анамнез. Это позволяет выявить тех, кто отстает в речевом развитии от своих сверстников, что является главной целью данного мероприятия.

Согласно ряду авторов (О.В. Баженова, Е.Н. Винарская, Н.С. Жукова, О.С. Никольская и мн. др.) [4], раннее речевое развитие ребенка проходит успешно лишь при условии гармоничного развития всех его личностных сторон. Важную роль в этом процессе играют также социальное окружение, условия воспитания и индивидуальные черты взрослых, находящихся рядом с ребенком.

При изучении становления речевых навыков у детей важно опираться на ключевую концепцию Р.Е. Левиной, заключающуюся в том, что становление каждого из ключевых элементов детской речевой структуры (фонетического, морфологического, словообразовательного, синтаксического и семантического) протекает во взаимосвязи с развитием остальных составляющих.

На основании первоначального осмотра и анализа истории развития ребенка, родителям предоставляется индивидуальная консультация, основанная на результатах диагностики заявленной ими проблемы. Важно тщательно изучить все аспекты раннего, довербального и речевого этапов развития, обращая внимание даже на незначительные отклонения, которые могут служить предвестниками будущих речевых нарушений.

Задача специалиста после проведенной работы - разработать индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с целью оказания ему комплексной всесторонней помощи в коррекции и развитии.

Второй этап - коррекционно - пропедевтический - направлен на создание специальных условий, стимулирующих «выравнивание» речевого развития ребенка и создающих основу для его дальнейшего обучения и развития.

Работа с детьми включает выполнение следующих задач (учитывая возрастные особенности):

- Развитие импрессивной речи и формирование предпосылок речевого мышления. Первоначальным моментом развития речи неговорящих детей является развитие понимания обращенной к ним речи. При этом важную роль играют инструкции взрослого, обращенные к ребенку.
- Пропедевтика нарушений фонематического слуха, слоговой структуры и звукопроизносительных навыков. Предусматривает: развитие способности различать неречевые звуки и определять их источник, стимуляцию

развития моторных функций артикуляционного аппарата, формирование правильного речевого дыхания с длительным выдохом, а также активизацию звукоподражания и всех компонентов звуковой стороны речи: темпа, четкости произношения, громкости, высоты голоса и интонации [2].

- Работа над развитием общей моторики (крупных движений) и тонкой моторики (мелких, точных движений) кистей и пальцев рук - оказывает значительное влияние на формирование речевых навыков и когнитивных функций ребенка (В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова, Л.В. Фомина).
- Овладение ребенком экспрессивной речью и формирование речевых коммуникативных навыков. Считается, что своевременное освоение ребенком способности к лексическим сочетаниям является основным критерием адекватного речевого развития (Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина) [4].

Сотрудничество с родителями является ключевым фактором в профилактике вторичных нарушений у малышей. Формирование речи - это длительный и кропотливый путь, который невозможно пройти без тесного взаимодействия специалистов и родителей.

Логопеду необходимо:

- помогать родителям адекватно воспринимать имеющиеся проблемы;
- моделировать вместе с родителями стратегию работы, направленную на преодоление речевых нарушений;
- обучать родителей практическим навыкам коррекционной работы с ребенком и повышать их педагогическую компетентность.

На заключительном, **третьем этапе** проводится педагогическая оценка достигнутых результатов. При этом учитывается не только мнение профильных специалистов (таких как логопед) и независимых экспертов, но и активное вовлечение семьи ребенка в процесс оценки.

Следует принимать во внимание, что речевые расстройства характеризуются отсутствием самопроизвольного разрешения и тенденцией к усугублению. Они оказывают негативное влияние на общее развитие ребенка, вызывая задержки и искажения. Коррекция данных нарушений требует профессионального логопедического вмешательства, определяемого характером и степенью их выраженности.

Таким образом, пропедевтика и комплексное воздействие на отклонения в развитии речи детей раннего возраста**,** позволяют значительно компенсировать нарушения речевого развития, что в свою очередь, выступает в качестве меры предосторожности против возникновения тяжёлых нарушений в более старшем возрасте**.**

Литература

1. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одного из приоритетных направлений современной специальной педагогики // Дефектология. 2002. №3.

2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. Учеб. Пособие. М., Астрель, 2007.

3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи /А.Н. Гвоздев. - М.: Изд-во Детство-Пресс, 2007.

4. Чиркина Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей // Проблемы младенчества. – М.: ИКП РАО, 1999.

5. Шереметьева Е.В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте: Система занятий с детьми и их родителями. - М.: Национальный книжный центр, 2017.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНО-СВЕТОВОГО СТОЛА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

З.М.Мударисова
педагог-психолог МБОУ«Починокинельская СОШ»
Комсомольского муниципального округа
Чувашской Республики
katnut15@yandex.ru

Аннотация

Статья раскрывает актуальность и преимущества использования природных материалов в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, посредством использования песочно-светового стола в образовательных организациях. Перечислены основные приемы и техники рисования песком, а также представлен и подробно раскрыт перечень примерных игр и упражнений, направленных на коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Статья содержит авторские методики работы на песочно-световом столе, содержание которых подробно раскрыто и описано. Обосновано влияние песочной терапии на сенсорное, когнитивное, речевое, эмоциональное, социальное и межполушарное развитие.

Данная статья может помочь в работе, как педагогам-психологам работающим в системе дошкольного образования, так и школьным психологам, ведущим коррекционно-развивающую работу с детьми имеющими ограниченные возможности здоровья. Статья содержит в себе материал прошедший апробацию в системе школьного образования.

Ключевые слова:

- Ограниченные возможности здоровья
- Коррекционно-развивающая работа
- Песочно-световой стол
- АРТ-терапия
- Психоэмоциональное состояние

- Песочная терапия
- Эмоционально-волевая сфера

В погоне за современными технологиями, человечество утратило связь с природой, что необратимо сказалось как на его физическом, так и на психическом здоровье. Век аккумуляторов, выхлопов, мусора – это век угрожающий нашей природе, в то время как она всегда была помощником, источником нашего здоровья. Абсолютно все природные ресурсы земли способствуют улучшению качества жизни человека: растения, вода, земля, песок и др. Природа оказывает успокаивающее воздействие на психику человека, снижая уровень стресса и улучшая настроение. Именно поэтому нельзя недооценить позитивного влияния природы на человека и невозможно не использовать её в работе с детьми, тем более в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Использование такого природного ресурса, как песок, обладает многими полезными свойствами: помогает развивать сенсорные, моторные и когнитивные навыки, улучшать эмоциональное состояние и социальное взаимодействие, предоставляет безопасное пространство для выражения чувств, стимулирует концентрацию и творческое мышление, а также способствует развитию речи и мелкой моторики.

Для песочной терапии могут использоваться: песочница (традиционный деревянный ящик 50х70х8 с песком), световой стол со встроенной подсветкой, кварцевый песок (сухой или влажный), а также большая коллекция миниатюрных фигурок (люди, животные, здания, растения и т.д.); дополнительно могут использоваться различные аксессуары, такие как грабли, совок, трафареты, палочки, печатки, ситечко, кисточки, карандаши, зеркало и др. Песок можно использовать разный: кварцевый, цветной, кинетический.

Наиболее эффективное, на наш взгляд, это использование песочно-светового стола. Песочно-световой стол широко используется в работе с детьми с ОВЗ для коррекции и развития благодаря его мультисенсорным свойствам. Преимущества использования песочно-светового стола для детей с ОВЗ:

•Сенсорное развитие: Стол стимулирует тактильное восприятие через работу с песком, что особенно важно для детей с нарушениями сенсорной интеграции.

•Развитие мелкой моторики: Работа с песком (рисование пальцами, создание узоров) и мелкими предметами улучшает координацию движений и укрепляет мышцы рук.

•Эмоциональная поддержка: Создаёт безопасное пространство для выражения эмоций. Это особенно важно для детей с трудностями вербальной коммуникации, так как песочница становится «вторым голосом».

•Когнитивное развитие: Стимулирует воображение, творческое мышление, концентрацию внимания и память. Дети учатся планировать и решать задачи.

•Развитие речи: Игры с песком делают логопедические занятия более интересными, что повышает мотивацию и приводит к улучшению

произносительных умений, расширению словаря и коррекции грамматического строя речи.

•Социальное взаимодействие: Может использоваться как для индивидуальных, так и для групповых занятий, способствуя развитию навыков общения и сотрудничества.

• Межполушарное взаимодействие: Рисование обеими руками одновременно помогает развивать связь между левым и правым полушариями мозга.

Для работы на песочно-световом столе с детьми с ОВЗ необходимо понимать, что начинать необходимо с простых упражнений: знакомство со свойствами песка, способами управления песком (насыпание, размазывание). Предлагать творческие задания можно только после освоения ребёнком нескольких способов рисования песком. Важно использовать индивидуальный подход, постепенно усложняя задания и учитывая потребности ребёнка.

Основные приемы и техники: насыпание, размазывание, растирание, рисование пальцами, рисование тыльной стороной ладони, создание рельефов, печатание.

Примеры игр, упражнений и методов работы на песочно-световом столе:

• «Дорожка из песка»: Ребёнок высыпает песок тонкой струйкой, создавая линии, проговаривая нужные звуки и слоги.

• «Солнышко»: В центре рисунка на песке размещается звук, который необходимо автоматизировать, а вокруг – гласные. Ребёнок рисует лучики, проговаривая слоги с этим звуком.

• Игры в «прятки»: Фигурки прячут в песке, а ребёнок, закрыв глаза, ищет их, используя только осязание.

• «Секретики»: Создание и поиск «секретов» из мелких предметов (камушков, ракушек).

• Свободное рисование: Сначала рисуется простая форма (круг), которая затем превращается в различные объекты (солнце, колесо, лицо)

• Можно исследовать свойства песка, копать, рыхлить граблями и т.д.

• Один из вариантов – игры с воздушными потоками, например, сдувать песок, чтобы найти спрятанное изображение или помочь персонажу.

• Создание композиций (использование миниатюрных фигурок, символов и песка для создания сцен, которые отражают внутренние переживания ребёнка).

• Динамические рисунки: после того как нарисован один сюжет или предмет, плавно рисунок переходит в другое изображение (либо меняется часть предмета, например, статичная фигура человека переходит в движущуюся или на спокойном море изображаются волны и т.п.).

• Рисование с последующей психокоррекционной работой. Например, «Нарисуй свой страх»: ребёнку предлагается, с помощью известных ему техник рисования песком, нарисовать свой страх с последующей психотерапией. Темы

для рисования: «Нарисуй свой класс», «Моя семья», «Моё настроение», «Моя мечта» и др.

- Рисование печатками: когда ребёнок не настроен на рисование, астения или другая причина низкой активности, можно предложить печатки с готовыми изображениями.
- Рисование трафаретами: используя трафареты сказочных персонажей, ребёнок может выступить от имени персонажей, так легче раскрывать свои внутренние переживания.
- Диагностическое рисование: используется с целью определения задач психокоррекционной работы с ребёнком ОВЗ. В качестве примера можно привести следующие проективные диагностические методики: «Несуществующее животное», «Рисунок семьи», «Дом, дерево, человек» и др.
- Рисование под музыку (коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы, ознакомление с эмоциями человека: страх, радость, грусть, удивление и т.д.).
- Образное рисование: направлено на развитие образного и ассоциативного мышления («Нарисуй своё настроение», «На какое время года похожа твоя радость?», «На какое животное похож твой страх?»)

Немаловажна и дополнительная организация пространства, например, затемнение помещения, подключение светомузыки. Такой подход к проведению занятий имеет большое значение для создания нужного эмоционального настроя ребёнка с ОВЗ, так как такие дети, как правило, имеют слабые волевые усилия, им трудно настроиться на занятие, включиться в предлагаемую деятельность, трудно выразить внутренние переживания. Окружающая обстановка и музыка успешно решает поставленные задачи. Так же занятия с песком могут быть интегрированы в другие виды деятельности. Традиционные развивающие задания, такие как рисование или решение задач, могут быть перенесены в песочницу для повышения мотивации и эффективности.

Таким образом, можно говорить о том, что использование песочного стола в образовательных учреждениях решает много образовательных и коррекционно-развивающих задач. Как известно «Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев», поэтому песок – одно из наиважнейших средств, способствующих развитию ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Это обеспечивает завораживающий и интерактивный опыт обучения, делая песок бесценным инструментом в образовательных учреждениях, который пробуждает любопытство и стимулирует исследовательскую активность.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2007.-70 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2007.-50 с.
3. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту.Санкт Петербург: Речь, 2006 (СПб.: Типография «Наука»).- 172 с.
4. Тарарина Е. Практикум по АРТ-терапии. – Москва: Вариант, 2017.-200с.
5. Тарарина Е. Песочная терапия: практический старт. – Москва: Вариант, 2017.- 117 с.
6. Эль Г. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. Екатеринбург: Из-во Уральского ун-т, 2016.-116 с.
7. Кузуб Н., Осипук Э. В гостях у песочной феи. – Москва: Творческий центр «Сфера»: Речь, 2011.-59 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

О.Е. Надеждина
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» п. Ибреси
exklusiw2013@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы к рассмотрению и использованию театрализованной деятельности для социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предложены практические примеры

Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества.
В. Я. Сухомлинский

Часто мы стараемся предложить своим детям то, чего не было у нас, то, что отражает последние достижения технического прогресса: компьютерные и электронные игры, игровые приставки, интерактивные игрушки. Но нужно ли все это нашим детям? Способствуют ли эти новые занятия их умственному, душевному и общему психическому развитию? Единого мнения о вреде новомодных игрушек пока не существует, а вот то, что есть польза от многих традиционных игр, известно давно. Итак, я предлагаю сегодня вам поговорить о театре.

В современном мире образовательное учреждение становится местом, где ребенок проходит первые этапы социализации, воспитания и обучения. Успешное прохождение этих этапов является основой для дальнейшего благоприятного развития личности ребенка. Дети с ментальными нарушениями обучаются в школах, реализующие адаптированные образовательные

программы для детей с ОВЗ. Наличие школьного театра в данных школах является неоценимой помощью в социализации и реабилитации таких детей. Театрализованная деятельность – это самая эффективная форма воздействия на сознание особого ребенка, способствующая формированию творческой личности ребенка. Она понятна, близка его природе, потому что связана с игрой. Через театрализованную игру ребенок получает больше информации об окружающем мире, у него развивается память и воображение, он переживает различные эмоциональные состояния. При этом нужно понимание и осознание того, что педагогам-театралам, руководителям школьных театров, работающим с такой категорией детей, необходимо настроиться на долгосрочную, кропотливую и системную работу.

Юлия Борисовна Гиппенрейтер, советский и российский психолог, высказала мнение о том, что роль первых толчков в развитии способностей очень велика, и они связаны с яркими эмоциональными переживаниями и подкрепляет свои рассуждения известным фактом. Так, Чарли Чаплин впервые вышел на сцену в возрасте 5 лет. В тот день у его матери — актрисы сорвался голос. Ее освистали, и она ушла за кулисы. Возник неприятный разговор с директором театра, который боялся потерять денежный сбор. Но тут директору пришла в голову мысль вывести на сцену мальчика, который был здесь же с матерью за кулисами. Раньше ему доводилось видеть, как маленький Чарли пел и танцевал, подражая ей. Сказав несколько слов публике, директор ушел, оставив мальчика одного на ярко освещенной сцене. Тот начал петь, ему стали кидать деньги. Он воодушевился, и концерт продолжался с нарастающим успехом. В этот день Чарли испытал яркое эмоциональное потрясение; он понял, что сцена — его призвание.

Актерское искусство – искусство создания сценических образов; вид исполнительского искусства. Материалом для работы актера над ролью служат собственные природные данные: речь, тело, движения, мимика, наблюдательность, воображение, память т.е. его психофизика.

Повышению результативности в образовательном и воспитательном процессах в театральном студии, способствуют такие педагогические технологии как:

– мозговой штурм (умение составлять и разрабатывать художественные номера и мини-спектакли);

– технология творческой групповой работы (постановка спектаклей и работа с партнерами);

– личностно-ориентированное обучение (участие в фестивалях и конкурсах);

– проектно-исследовательская технология (разработка эскизов, декораций, костюмов, распределение обязанностей в постановочном процессе и т.д.);

– здоровье сберегающие технологии (стремление вести и пропагандировать здоровый образ жизни, физическое развитие на занятиях по сценическому движению);

– информационные технологии (использование интернет ресурсов, выбор фонограмм к спектаклям, мультимедийные презентации);

– технология развивающего обучения (постановка художественных номеров, умение ориентироваться в пространстве).

Я перечислила общеизвестные технологии в общих чертах, размывчато. Сейчас же хочу остановиться на некоторых подробнее.

Какие же инновационные технологии можно использовать в театрализованной деятельности?

Это прежде всего **личностно-ориентированная технология** - где ребенок является высшей ценностью и ставится в центр воспитательного процесса. Здесь хорошо зарекомендовали себя *театральные этюды.* Они развивают детское воображение, обучают детей выражению различных эмоций и воспроизведению отдельных черт характера,

Этюды – настроения.

Цель: развитие умения передавать эмоциональное состояние с помощью мимики и жестов. «Грустное настроение» – брови сведены, глаза потуплены, смотрят вниз, уголки рта слегка опущены. «Настроение радости» – веселые глаза, приподнятые уголки рта. «Ем лимон», «Сердитый дедушка», «Тепло – холодно», «Обиделись», «Удивились».

«Хвастливый заяц»

Цель: развитие умения передавать характер с помощью движения, мимики, голоса. Заяц гордо хвастается. Голова откинута назад. Голос громкий, уверенный. Этюд повторяется несколько раз разными детьми.

«Изобрази жестом»

Цель: развитие выразительности жестов, движений, мимики. Дети, стоя в кругу, жестами изображают слова, которые им называет педагог: «высокий», «маленький», «там», «я», «до свидания», «здравствуй», «нельзя», «иди сюда», «уходи отсюда», «тише» и др.

«Тише»

Два мышонка должны перейти дорогу, на которой спит котенок. Детям предлагается так перейти дорогу, чтобы не разбудить котенка, знаками показывая друг другу: «тише!».

«Ласка»

Детям предлагается показать, как они любят свою игрушку, котеночка, собаку и т.д.

«Вкусная конфета»

У педагога в руках воображаемый кулек с конфетами. Он протягивает его по очереди детям. Они берут по одной конфете, жестом благодарят, разворачивают обертку и берут конфету в рот, показывая мимикой и жестами, какие они на вкус.

Социоигровая технология дает возможность объединить детей общим делом или совместным обсуждением индивидуальной работы и превращением ее в коллективную.

Плюсы социоигрового стиля:

Отношения: «ребенок - сверстники» позволяет:

- детям договариваться, общаться и контролировать друг друга («выполнять роль» - говорящих и роль слушающих);

- робким и неуверенным детям преодолеть свои комплексы и нерешительность, а активным детям помогает признавать мнение товарищей;

- детям проявлять самостоятельность и инициативу, устанавливать свои правила игры, обсуждать проблему, находит пути ее решения.

Существует много игр на сплочение коллектива. Вот одна из них.

На занятиях применяю в практике игру **«Молекулы».** Игра учит не бояться общения, быстро ориентироваться, находить единомышленников. Предлагаю поиграть.

музыка

Суть игры «Молекулы»:

Все участники беспорядочно двигаются по игровому полю. Цель участников правильно располагаться друг от друга, не слишком близко и не слишком далеко. Руководитель каждые 1–2 минуты называет любую цифру от 1 до 10. Например, «три». Это значит, что все участники должны образовать группы из трёх человек. После того, как участники объединяются в группы, они должны назвать своё имя и какой-то интересный факт о себе.

Те, кто остались (два или один человек), выбывают.

Игра заканчивается тогда, когда больше нет вариантов.

Игра имеет множество вариаций.

- *участникам предлагается создать молча овал, круг, квадрат;*
- *в квадрате с закрытыми глазами перейти на другую сторону.*

Такие упражнения направлены, прежде всего, на отработку бессловесного действия. Это партнерское взаимодействие на более тонком уровне, чем словесное взаимодействие. А в театре это гораздо более важный способ взаимодействия. Зритель приходит в театр смотреть, а не слушать. Он должен видеть, куда направлено подлинное усилие, действие. А слова в пьесе, как и в жизни, часто служат для того, чтобы это скрыть, а вовсе не для того, чтобы подлинное действие обнаружить. (Мачеха говорит, как она любит Золушку, а на самом деле хочет заставить ее еще больше работать.) Кроме того, естественно, упражнение тренирует внимание, сообразительность, точность выполнения поставленной цели, мышечную свободу.

Для создания микрогрупп предлагаю детям поделиться по следующим признакам:

- по цвету волос, глаз, одежды;
- чтобы в имени хотя бы одна буква была одинаковой;
- четный - нечетный, однозначный - двузначный номер дома.

Например

Так, участники делятся на три группы – музыканты, танцоры и актёры. Затем я называю поочерёдно одну из команд, а дети должны одновременно

выполнить своё движение. Например, музыканты – хлопнуть в ладоши 3 раза, танцоры топнуть - ногой, актёры - поклониться. Главное, чтобы каждая группа выполняла своё движение синхронно, общаясь только взглядом.

Остальные группы отвечают на вопрос - была ли согласованность действий? Если нет, то почему.

Для подготовки артикуляционного аппарата и моторики рук (а моторика рук, как известно, тесно связана с речью), я использую *кинезиологию* и *биоэнергопластику.*

Отличие этих техник:

Кинезиология – это наука о развитии головного мозга через движение.

Биоэнергопластика - это соединение движений артикуляционного аппарата с движением кисти руки.

Кинезиологические упражнения. Они очень важны и необходимы, особенно в нашем возрасте. Предлагаю вам поиграть. Я буду проговаривать упражнения, и вместе попытаемся выполнять.

Упражнение "Ухо - нос"

Левая рука - взяться за кончик носа, правая рука - взяться за правое ухо. По команде отпустить ухо-нос, хлопнуть в ладоши и поменять положение рук "с точностью наоборот".

Упражнение "Змейка"

Скрестить руки ладонями друг к другу, сцепить пальцы в замок, вывернуть руки к себе. 1 вариант: ребенок с закрытыми глазами называет палец и руку, к которым прикоснулся педагог. 2 вариант: точно и четко двигать пальцем, который называет педагог. Следить, чтобы остальные пальцы в движении не участвовали.

Упражнение "Цепочка"

Соединить указательный палец одной руки с большим пальцем другой руки, перебирая их, плетем цепочку

Кулак-ребро-ладонь.

Биоэнергопластика синхронизирует работу полушарий головного мозга, улучшая внимание, память, мышление, речь.

Комплекс упражнений

- *Пароход.* Обе ладони соединены «ковшиком», все пальцы, кроме больших, направлены в сторону «от себя», а большие пальцы подняты вверх и соединены – это «труба», одновременно двигая руками в стороны, как бы слегка покачивая, прищёлкивать губами.

- *Рыбка.* Выпрямленные ладони прижаты друг к другу. Пальцы направлены в сторону «от себя». Поворачивать сомкнутые ладони вправо и влево, имитируя движение рыбки хвостом, при этом язычок упирается то в одну, то в другую щёку.

- *Птичка пьёт водичку.* Пальцы сложить «щепотью» - это клюв. Не отрывая локоть от стола, «клювом» коснуться стола. Далее – имитировать

движения птицы: захватить «воду», поднять «голову», пощелкать клювом при этом губы сделать трубочкой и пошевелить ими.

Также в своей практике использую игры на развитие пластической выразительности: это **игры – превращения и пантомима.**

«Цветочек»

Цель: научить детей владеть своим телом, свободно и непринуждённо пользоваться движениями своих рук и ног. Формировать простейшие образно-выразительные умения. Потянуться вверх, напрягая до кончиков пальцев весь корпус («цветочек встречает солнышко»). Затем последовательно уронить кисти («спряталось солнышко, головка цветочка поникла»), согнуть руки в локтях («стебелек сломался»), освободив от напряжения мышцы спины, шеи и плеч, позволить корпусу, голове и рукам пассивно «упасть» вперед и слегка согнуть колени («завял цветочек»).

«Самолёты и бабочки»

Цель: Учить детей владеть мышцами шеи и рук; ориентироваться в пространстве, равномерно размещаться по площадке. Ход игры: Дети двигаются врассыпную. По команде «самолеты» бегают стремительно, вытянув руки в стороны (мышцы рук, шеи и корпуса напряжены); по команде «бабочки» переходят на легкий бег, делая руками плавные взмахи, голова мягко поворачивается из стороны в сторону («бабочка ищет красивый цветок»), кисти, локти, плечи и шея не зажаты.

«Пантомима»

Дети одной команды с помощью пантомимы показывают предмет (поезд, утюг, телефон, гриб, дерево, цветок, пчела, жук, заяц, собака, телевизор, кран, бабочка, книга). Дети другой команды угадывают.

Я затронула лишь небольшую часть из множества существующих подходов в организации театрализованной деятельности. Инновационная деятельность является находкой для современных педагогов, где новые приёмы и методы воспитания, современные технологии обеспечивают саморазвитие личности ребёнка, а также профессиональную самореализацию педагога. Использование таких нетрадиционных форм дает возможность экспериментировать, нетрадиционно организовывать взаимодействие с ребенком, создавая условия для развития их творческих способностей. Введение традиционных и инновационных технологий в занятия по театрализованной деятельности дали свои результаты. Выполнение игровых заданий помогло учащимся совершенствовать свой речевой аппарат, лучше овладеть своим телом. Дети с большим интересом и легкостью научились погружаться в мир фантазии, стали замечать и оценивать свои и чужие промахи, стали более раскрепощенными, общительными, четче формулировать свои мысли и излагать их публично. Дети не боятся сцены. Конечно же, перед выступлением все волнуются, боятся подвести коллектив, но это здоровая реакция.

В заключении хочется сказать, что использование театрализованных занятий, безусловно, способствует общему развитию детей, раскрытию возможностей воображения и фантазийности, развитию речевого общения и психологическому раскрепощению, а также является частью адаптационного механизма детей с ограниченными возможностями здоровья. Положительное влияние театральной деятельности на успешное эмоциональное, социальное и общее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья является важной «изюминкой», которая напрямую зависит от педагога и может привнести в образовательный процесс.

Литература

1. Васильев В.Н. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста. М., Проспект, 1991.
2. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология. Психическое развитие ребёнка. 4-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2009.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение. – 1991. – 93 с.: ил./ Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. Вопросы психологии, №19.
5. Голоса [Текст]: учебник-хрестоматия для школьников 7-8 лет / сост.: В. А. Левин и др. - Москва : Дрофа, 1995.
6. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. 2-е изд., стер. – М.:Академия, 2003.
7. Привалова Е. П., А. Т. Болотов и театр для детей // XVIII век. М., 1958.
8. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. СПб.: Питер, 2007.
9. Степанова О.А. Игровая школа мышления. М.: Сфера, 2003.
10. Сценическое внимание. [Электронный ресурс] http://azps.ru/articles/proc/indexvn.html.
11. Чурилова Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности. М.: Владос, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Никитина Антонина Тарасовна,
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ»
Минобразования Чувашии, воспитатель, г. Чебоксары
antoninan422@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются специфические черты изобразительной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), а также её роль в коррекционноразвивающей работе и социальной адаптации.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), изобразительная деятельность, дети с ОВЗ, коррекционноразвивающая работа, нетрадиционные техники рисования, социальная адаптация, сенсорное развитие, мелкая моторика.

Расстройства аутистического спектра (РАС) — группа нарушений нейроразвития, характеризующихся трудностями в социальном взаимодействии, коммуникации и стереотипными формами поведения. Изобразительная деятельность выступает важным инструментом психологопедагогической коррекции, позволяя: установить эмоциональный контакт, развить мелкую моторику и зрительномоторную координацию, сформировать целостное восприятие окружающего мира, дать безопасный канал для выражения эмоций.

У детей с РАС наблюдаются следующие специфические особенности в изобразительной деятельности и других видах творчества:

- нарушение целостности восприятия: фрагментарность изображения, искажение пропорций и пространственных отношений, диспропорциональные, деформированные фигуры;

- стереотипность и повторяемость: многократное воспроизведение одних и тех же элементов (линии, штрихи, геометрические формы), избегание изображения человеческих лиц, приверженность к определённым темам и сюжетам;

- особенности использования цвета: преобладание одного цвета (часто чёрного), недифференцированность цветоощущений, контрастные, неожиданные цветовые сочетания;

- несформированность моторных навыков: трудности удержания карандаша, кисти; неуверенные, прерывистые линии; проблемы с закрашиванием внутри контура.

- специфика размещения на листе: хаотичное расположение элементов; крайние зоны листа (углы, края); отсутствие композиционной организации.

Рисунки таких детей могут быть примитивными, выполненными одним цветом (часто чёрным), состоять из штрихов или ярких пятен, отличаться нарушенной пропорцией, размещением предметов и необычностью форм. Через рисунок ребёнок нередко передаёт собственные эмоции: тревогу, страх, возбуждение или агрессию.

Специалисты выделяют основные этапы коррекционноразвивающей работы.

Первый этап - установление контакта с ребенком и формирование у него стойкого интереса. В ходе совместного рисования («рука в руке») педагог использует эмоциональное комментирование и использование любимых предметов и тем ребёнка в сюжетах. Знакомство с материалами у ребенка происходит через сенсорные ощущения (ощупывание, размазывание краски пальцами). Совместная деятельность снижает тревожность, помогает ребёнку

лучше понимать намерения взрослого, способствует развитию коммуникации и интереса к творчеству.

Второй этап - освоение базовых действий. В процессе данного этапа ребенок производит манипуляции с различными материалами, например, шуршание бумагой, стучание карандашом, оставляет следы на бумаге (пятна, штрихи) или производит простые движения кистью или карандашом.

Во время третьего этапа происходит формирование технических навыков таких, как держание инструмента (карандаш, кисть, фломастер), раскрашивание готовых контуров без выхода за границы, воспроизведение простых форм и использование аппликативных техник.

Четвертый этап - переход к сюжетному рисованию. Ребенок в ходе данного этапа создает простые композиции из 2–3 элементов, может отражать ситуации из повседневной жизни, использовать нетрадиционные техники, например, пальцевое рисование, монотипия или оттиски.

Чтобы заинтересовать ребёнка, повысить его мотивацию и обеспечить эмоциональное включение, педагогам рекомендуется использовать нетрадиционные техники рисования. Они позволяют ребёнку экспериментировать, получать яркие сенсорные впечатления, действовать свободно и без страха ошибки.

Наиболее эффективными методами и техниками являются нетрадиционные техники рисования: пальцевое рисование; монотипия; оттиски поролоном, пробкой, листьями; кляксография; рисование мыльными пузырями; набрызг (с помощью кисти или зубной щётки); рисование тычком жёсткой кистью; «Мятый рисунок» и другие.

При организации занятий изобразительной деятельности с детьми с РАС важно включать множественные сенсорные действия: использование текстурных материалов (песок, соль, крупа); работа с пластилином, глиной, тестом; тактильные игры с красками, смывание краски, раскрашивание, смятие бумаги. Применение сенсорных приемов дает необычные визуальные эффекты, что стимулирует познавательный интерес детей с РАС.

Положительные результаты дают такие мультимодальные методы, как рисование под музыку или звуки природы, сопровождение процесса стихотворными текстами, включение игровых элементов (сюрпризы, персонажи).

При организации коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС необходимо создать комфортную среду: минимизировать внешние раздражители, предсказуемая структура занятия, наличие «безопасного» пространства для отступления.

Задания необходимо предлагать детям поэтапно и дозировано: от простого к сложному, дробление действий на микрошаги, визуальная поддержка (схемы, образцы).

Систематические занятия творчеством способствуют развитию мелкой моторики и координации движений у детей, формированию пространственных

представлений, расширению сенсорного опыта, снижению тревожности и психоэмоционального напряжения, улучшению навыков коммуникации через совместную деятельность, повышению самооценки через переживание успеха.

Изобразительная деятельность для детей с РАС — не столько художественное творчество, сколько мощный коррекционноразвивающий инструмент. Её эффективность определяется учётом индивидуальных особенностей ребёнка, постепенностью освоения навыков, созданием безопасной, мотивирующей среды, интеграцией в комплексную программу психологопедагогической помощи.

При грамотном сопровождении занятия изобразительным искусством становятся важным ресурсом для социализации, когнитивного и эмоционального развития детей с РАС.

Литература

1. Беневольская, Н. А., Беневольская, Л. А. Коррекционные аспекты изобразительной деятельности аутичных детей // Аутизм и нарушения развития. - 2007. - №3. С. 15–17.

2. Кандыбо, Н. В. Изучение особенностей изобразительной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Publishing house «Sreda». 2023.

3. Касаткина, Л. В., Жукова, Л. С. Особенности изобразительной деятельности детей с РАС // Педагогика. - 2019. - №5 (105). - С. 25–31.

4. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии. - СПб.: Питер, 2002. -219 с.

5. Макаров Г. В., Николаева Н. С. Особенности изобразительной деятельности детей с расстройством аутистического спектра // Новая наука: современные проблемы науки и образования. 2018. - №7 (80). -С. 30–34.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ

Е.И. Никифорова, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
elnikifo@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ, представлена краткая характеристика эффективных средств, приемов и методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уроках математики.

«Ученик, который учится без желания, - это птица без крыльев», - писал Саади, персидский поэт 13 века. Задача учителя не только выдать необходимый объем знаний, но и сделать так, чтоб на уроке дети были не только присутствующими, но и активными участниками урока.

Как заинтересовать детей математикой? Какой подобрать материал к уроку, чтобы возбудить интерес к предмету? На эти вопросы мы ищем ответы каждый день.

Обучение математике в школе должно носить предметно-практическую направленность, задания должны быть тесно связаны с жизнью, с практической деятельностью. Ребенок, покинув стены школы, должен уметь применять свои знания и умения в повседневной жизни. Поэтому уже на первых уроках я раскрываю перед учащимися своеобразие математики как науки и заостряю внимание детей на ее значение в практической деятельности.

Преподавание математики детям с ОВЗ требует особых подходов, так как у таких детей могут быть различные сложности в восприятии информации, осмыслении математических операций и решении задач.

Работая с детьми с ОВЗ наблюдаю, что у большинства из них отсутствует интерес к изучению математики, часто нет мотивации к учебе. Здесь и начинается поиск наиболее эффективных методических приемов.

Часто обращаюсь к различным источникам. В пособии «Преподавание математики в классах коррекции» [2] отмечены особенности преподавания математики в таких классах.

1. Изложение материала ведется небольшими порциями, темы нельзя укрупнять.
2. Учащиеся постепенно подводятся к основным понятиям, теоремам.
3. Упражнений на закрепление должно быть в несколько раз больше, чем в обычном классе.
4. Новый материал излагается от простого к сложному, от конкретного к общему.
5. Более частый контроль обученности, на уроке ученика можно спросить 3 – 5 раз.
6. Оказание помощи учащимся при проведении самостоятельных работ.
7. Применение разнообразных памяток, инструкций, даже в период контрольных работ.
8. Больше используется наглядности
9. Проведение письменных консультаций (готовые решения домашних упражнений перед уроком; листочки с решениями номеров, выполняемых в классе).
10. Чаще применяются на уроке для обучения занимательные задачи, проводятся специальные занимательные уроки.
11. Более частое применение практических заданий (чертить, рисовать, измерять, разрезать).
12. Необходимо добиваться, чтоб учащиеся на уроке чаще говорили вслух, писали; применять комментирование хода решения задач, пересказы содержания задач.
13. Основным методом решения задач должен быть арифметический метод с подробной записью пояснений.

14. Уменьшение числа контрольных работ.
15. Основные формы занятий- индивидуальная, парная, в малых группах.
16. Более частая смена видов учебной деятельности.
17. Применение различных способов решения задач.
18. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля. Для этого применять специальные листы самооценки и взаимооценки.
19. Систематическое решение несложных нестандартных задач [2, с.9-10].

Одним из важнейших принципов работы с детьми с ОВЗ является индивидуализация обучения. Каждый ученик обладает уникальными способностями и потребностями, которые необходимо учитывать при планировании уроков. Учитель должен создать для каждого ученика свой план, соответствующий его возможностям и темпу освоения материала.

Активизация познавательной деятельности ребенка с ОВЗ зависит от множества факторов, в том числе и от того, насколько наглядным для его восприятия является учебный материал. Поэтому я стараюсь использовать информационно-коммуникативные технологии. ИКТ оживляют учебный процесс за счет реалистичности и динамичности изображения, использования анимированных изображений, внесения элементов игры. При использовании ИКТ, я считаю, знания лучше усваиваются и запоминаются на долгий срок. Учащиеся проявляют больший интерес, когда при объяснении нового материала применяю мультимедийные презентации. При использовании обучающих материалов стараюсь выдавать такие задания, где не нужно много писать. Данными обучающими предметами выбираю рабочие тетради на печатной основе, в которых в основном следует лишь вписывать ответ задания, карточки, в которых следует минимум записей и т.д.

В своей работе также применяю графические изображения и схемы для объяснения математических понятий (например, наглядные представления дробей, диаграмм, графиков функций), для объяснения геометрических понятий использую модели и макеты,

Игровая деятельность позволяет значительно облегчить процесс обучения детей с ОВЗ, так как через игру они легче усваивают материал и меньше испытывают стресс. Игры могут включать математические задачи, которые решаются в игровой форме, например, задачи на логику, загадки или головоломки. На уроках использую математические викторины, дидактические игры, разработанные специально для развития определённых математических навыков, таких как сложение, вычитание, умножение или деление. Устный счет является неотъемлемой частью в структуре урока математики. Он помогает, во-первых, переключить ученика с одной деятельности на другую, во-вторых, подготовить учащихся к изучению новой темы, в-третьих, в устный счет можно включить задания на повторение и обобщение пройденного материала, в-четвертых, он развивает интеллект учеников. Для устного счета использую такие игры, как «Найди пропущенное число», «Вставь пропущенное число или слово» и другие.

Применение различных самостоятельных работ считаю важным средством развития познавательной активности. Поэтому самостоятельные работы провожу почти на каждом уроке. Они позволяют при небольшой затрате времени определить степень усвоения знаний.

Также считаю, что алгоритмизация и пошаговость, принятая в математике, помогает структурировать урок: для обучающихся с РАС, например, алгоритмизация есть особая образовательная потребность, для всех обучающихся – способ формирования и развития универсальных действий (планирования, самоконтроля). В основе предъявления нового учебного материала детям с задержкой психического развития также важна алгоритмизация и пошаговость, краткие инструкции, возможность специальной работы с понятиями, определениями.

В заключении можно отметить, что преподавание математики детям с ОВЗ требует особого подхода и применения разнообразных методов и приёмов. Индивидуализация учебного процесса, использование наглядных и интерактивных материалов, а также применение коррекционно-развивающих технологий значительно повышают эффективность образовательного процесса. Учителю необходимо учитывать специфические особенности каждого ученика с ОВЗ и адаптировать содержание уроков в соответствии с его потребностями. Это позволит создать комфортные условия для обучения, способствуя успешному освоению математических знаний и формированию положительного отношения к учебной деятельности.

В обучении математике, при всем многообразии ЭОР, не следует забывать о традиционной работе с учебником, книгой, тетрадью. А так же помнить, что ни один компьютер и социальные сети не заменят детям «живое» личное общение. От нас, педагогов зависит полноценное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Как сказала Людмила Ивановна Швецова — президент Ассоциации исследователей детского движения - «Важно, чтобы люди не чувствовали себя инвалидами… Это люди, которым судьба послала сложные испытания…Только сочувствия мало, надо развивать возможности».

Литература

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. - 2-е изд., перераб. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.

2. Акишина, Ольга Алексеевна. Преподавание математики в классах коррекции. 5 класс / О. А. Акишина, А. В. Фарков. - Чебоксары : Изд-во Л. А. Наумова, 2006.

3. Моделирование образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева [и др.] ; под редакцией Н. В. Микляевой. — Москва: Издательство Юрайт, 2024.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ

И.П. Николаева
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Цивильск
nip-70@mail.ru

Аннотация: Математические игры рассматриваются как эффективный инструмент развития математических навыков и повышения интереса к предмету среди учащихся. Подчеркнута значимость математических игр в инклюзивном образовании, позволяющих вовлечь учащихся с различными уровнями способностей в единый учебный процесс. Игры предоставляют учащимся возможность экспериментировать, совершать ошибки и анализировать их последствия, создавая комфортную среду для обучения.

Ключевые слова: игровые технологии, математические игры, инклюзивное обучение

Инклюзивное обучение представляет собой подход, который направлен на создание образовательной среды, доступной для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей. Важным аспектом инклюзивного обучения является использование различных методов и средств, которые могут помочь в достижении этих целей. Одним из таких средств являются математические игры, которые могут стать эффективным инструментом для мотивации учащихся с различными особенностями развития.

Математические игры представляют собой разнообразные игровые формы, которые направлены на развитие математических навыков и умений. Они могут варьироваться от простых настольных игр до сложных компьютерных приложений, и их использование в образовательном процессе может значительно повысить интерес учащихся к математике. Игровая форма позволяет легко интегрировать учеников с разными способностями в общий процесс, где каждый может вносить свой вклад и находить собственный способ решения задачи. Кроме того, игры предлагают безопасную платформу для ошибок и последующего анализа, что особенно важно для детей, испытывающих трудности в учебе.

Основная задача состоит в том, чтобы адаптировать математические игры так, чтобы они отвечали интересам и потребностям всех учеников. Это может включать использование различных уровней сложности и подбор тем, которые будут интересны учащимся. В таком контексте игры не просто средство развлечения, а полноценный компонент образовательного процесса, способствующий развитию не только математических, но и социальных навыков.

Существуют несколько категорий математических игр, классифицируемых по различным критериям. Одной из распространённых групп являются настольные игры, такие как "Монополия" или "Сет". Эти игры

не только развлекают, но и требуют стратегического мышления, расчётов и умения планировать свои действия. Они хорошо подходят как для школьного обучения, так и для досуга дома.

Компьютерные игры и приложения также занимают своё место в этой категории. Они часто предлагают интерактивные задания, позволяющие развивать навыки решения математических задач в увлекательном формате.

К образовательным математическим играм можно отнести и различные соревнования, такие как математические олимпиады. Такие мероприятия не только способствуют углублению математических знаний у участников, но и создают атмосферу соперничества и стремления к достижению успеха.

Ещё одной особенностью математических игр является их способность интегрировать различные образовательные области. Игры могут быть направлены на развитие логического мышления, пространственного восприятия, а также на формирование социальных навыков, таких как работа в команде. В этом контексте важно отметить, что эти игры могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и способности учащихся, что позволяет обеспечить участие всех детей, в том числе и тех, кто имеет особые образовательные потребности.

Психологические аспекты игры как метода обучения также играют важную роль. Игровая форма обучения активизирует интерес к предмету, позволяет переносить теоретические знания на практику и способствует развитию критического мышления. Участие в игре вызывает положительные эмоции, что, в свою очередь, улучшает запоминание информации. Учащиеся получают возможность видеть результаты своего труда и справляться с задачами в живом, динамичном формате, что снижает уровень стресса. Игры формируют у учащихся уверенность в своих силах, преодолевая страхи и предвзятые мнения по поводу математики. Каждый успех, даже самый маленький, становится шагом к повышению самооценки и готовности к более сложным заданиям. Возможность пройти уровень или получить награду за выполнение задания не только укрепляет желание учиться, но и создает позитивный настрой на дальнейшее обучение.

Внедрение математических игр в образовательный процесс требует внимательного подхода к планированию, учитывающего особенности каждой группы учеников, их уровень подготовки и интересы. Начинать следует с определения целей и задач учебного занятия, исходя из актуальных потребностей учащихся.

Первый этап подготовки - необходимо создать условия для интеграции игр в учебный процесс. Это включает в себя выбор игр, которые соответствуют учебным целям и способны задействовать как индивидуальные, так и групповые формы работы. Важно ориентироваться на уровень математической подготовки учащихся, выбирая либо адаптированные классические игры, либо новые концептуальные игры, разработанные специально для инклюзивной

среды. Основная ступень – это не только создание интересного, но и доступного игрового контекста.

Процесс планирования уроков должен предусматривать гибкость, позволяя учителю вносить коррективы в зависимости от динамики работы класса. В рамках одной игры можно выделить несколько уровней сложности, что позволит каждому ученику участвовать и достигать успеха вне зависимости от первоначальных знаний. Важно взаимодействие между участниками, при котором сильные ученики могут поддерживать слабых, создавая позитивную атмосферу сотрудничества.

Во время уроков учителю следует активно наблюдать за игровым процессом, фиксируя как низкие, так и высокие достижения учеников. Это не только помогает адаптировать дальнейший процесс, но и предоставляет ценную информацию о зоне ближайшего развития каждого учащегося. Обсуждение игровых моментов после завершения допускает возможность рефлексии учениками своих действий, предлагает учителю обратную связь о том, что работало, а что нет.

Следующий этап – анализ результатов учебной деятельности. Методические рекомендации должны включать в себя структурированные формы оценки, которые могут сочетать количественные и качественные методы. Оценка может проводиться через самооценку и взаимную оценку, что актуализирует социальное взаимодействие и развивает навыки критического мышления. Учителю важно фиксировать не только результаты, но и эмоциональный отклик учащихся: насколько им было интересно, что вызвало затруднения, какова была динамика участия.

В образовательной практике все чаще используются математические игры для вовлечения детей в учебный процесс.

Игра «Математическая эстафета», где ученики делятся на команды. Задача заключается в решении математических задач на скорость. Один из результатов использования игры – улучшение социального взаимодействия между учениками. Дети, которые ранее испытывали трудности в общении, стали более открытыми и готовы работать вместе и результаты участников повышаются на итоговых контрольных работах.

Другой пример – игра «Математика вокруг нас». Ребята исследуют математические аспекты в окружающей действительности: измеряют длину предметов в классе, рассчитывают площадь столов и даже подсчитывают количество шагов по дороге домой. Эта активность не только укрепляет понимание математических понятий, но и значительно увеличивает интерес к предмету. Необходимо отметить, что ученики с особыми потребностями становятся более активными в обсуждениях и делятся своими открытиями, что способствует их уверенности в себе.

В результате применения игр в обучении можно сделать вывод о том, что они не только развивают математические навыки, но и способствуют формированию дружных отношений в коллективе, созданию атмосферы

сотрудничества и взаимопонимания. Эти примеры показывают, как можно эффективно использовать математические игры для повышения мотивации и вовлеченности детей в учебный процесс в инклюзивных условиях, что в конечном итоге ведет к общему повышению качества образования и социального взаимодействия.

Вводя математические игры в обучение, необходимо также помнить о возможности возникновения стресса или чувства неудачи у участников. Такие ситуации могут привести к снижению мотивации и нежеланию участвовать в дальнейшем. Нехватка позитивного опыта может оказать длительное влияние на восприятие математики в целом. Поэтому важной задачей становится создание условий, способствующих достижениям, обеспечивая при этом поддержку и вовлечённость всех участников.

В заключение важно подчеркнуть, что, несмотря на вышеописанные вызовы, математические игры представляют собой мощный инструмент для мотивации и вовлечения учащихся в инклюзивном обучении. Проблемы, которые могут возникнуть в процессе их внедрения, требуют комплексного подхода, творческого мышления и готовности педагогов адаптировать свои методы для достижения наилучших результатов в учебном процессе.

Таким образом, математические игры представляют собой мощный инструмент, способствующий не только повышению интереса к математике, но и созданию инклюзивной образовательной среды, где каждый ученик может чувствовать себя ценным и успешным. Важно продолжать развивать и внедрять эти методы в практику, чтобы обеспечить качественное образование для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей.

Литература

1. Иванова А.П. Развитие математических навыков у детей с особыми образовательными потребностями через игровые методы // Психология и педагогика. – 2020. – № 3. – С. 12–18.

2. Соловьёва Н.И. Инклюзивное образование: игровые технологии в эмоциональной мотивации детей // Современные реальности образования. – 2019. – № 2. – С. 45–52.

3. Козлова Е.Д. Математические игры как средство формирования учебной мотивации // Вестник педагогического университета. – 2021. – № 4. – С. 77–84.

ДРАМАТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Н.В. Николаева
БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, п. Кугеси

nata89093031677@yandex.ru

Аннотация. Статья раскрывает применение драматерапии в условиях школы-интерната для обогащения эмоционально-волевой сферы обучающихся с ОВЗ, их социальной адаптации, развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: драматерапия, эмоционально-волевая сфера, социальная адаптация, обучающиеся с ОВЗ.

Проблема включения детей с ограниченными возможностями здоровья в реальную жизнь является актуальной во всем мире. Одной из основных задач обучения и воспитания таких детей является развитие их потенциальных возможностей. Проблемы социальной адаптации таких детей учитываются при определении направлений коррекционно-воспитательной работы.

Учащимся с особенностями характерны такие особенности формирования эмоционально-волевой сферы как бедность эмоционального мира, отсутствие многообразия и дифференцированности в эмоциях, внутренняя тревожность, эмоциональная неуравновешенность, неадекватные реакции на различные явления окружающей действительности. Чтобы наши воспитанники хорошо адаптировались в социуме, они должны быть коммуникативными, для достижения этих целей мы в своей работе используем драматерапию.

Драматерапия – интенсивно развивающееся направление, которое в качестве технического приёма использует драматизацию - разыгрывание какого-либо сюжета. В данной дисциплине преобладают групповые мероприятия, использующие театральные и драматические средства в групповой динамике для ослабления симптоматических проявлений психических расстройств, смягчения последствий социальных проблем, а также повышения уровня социального развития и интеграции личности в социуме.

Драматерапия может стать тем мостиком, который помогает детям попасть в их дальнейшую взрослую жизнь и сформировать положительный опыт восприятия окружающей действительности.

В школе-интернате, где мы работаем, драматерапия стала важным инструментом в развитии коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы убеждены, что театральное искусство обладает уникальным потенциалом, способным раскрыть внутренний мир ребенка и помочь ему наладить общение с окружающим миром.

Одним из ключевых элементов нашей работы является организация выступлений на сцене. Участие в театральных постановках позволяет детям преодолеть страх публичных выступлений, научиться работать в команде и выражать свои эмоции. Подготовка к спектаклю включает в себя не только разучивание ролей, но и работу над дикцией, мимикой и жестами.

Например: в 5 классе классный коллектив сформирмировался детьми из разных школ. Дети пришедшие из других были немного замкнутые, так как им пришлось вливаться в новый школьный коллектив, для сплочения класса нам как раз помогла постановка сказки «Барсучонок и письмо» *(произведение*

называется «Слоненок и письмо» по произведению ***Виктора Лунина, мы его с детьми немного изменили произведение)***. Одна из девочек, пришедших в 5 класс, была очень замкнута, в ходе работы над сценарием она немного раскрылась, а в 9 классе девочка стала играть более эмоционально.

В театральной деятельности ребенок раскрепощается, передает свои творческие замыслы, получает удовлетворение от деятельности. Театрализованная деятельность способствует раскрытию личности ребенка, его индивидуальности, творческого потенциала. У ребенка появляется возможность выразить свои чувства, переживания, эмоции, разрешить свои внутренние конфликты. Со временем эта девочка даже в классном коллективе стала более общительной, активно участвовать в самоуправлении класса.

В драматерапии немалая часть усилий детей и педагогов направлена на создание подходящей атмосферы. В атмосфере откровенности и доверия ребенок свободно раскрывает свои эмоциональные проблемы, получает эмоциональную поддержку, модифицирует свои эмоциональные отношения и переживания и способы реагирования.

Создание костюмов тоже играет большую роль в драматерапии. Детский коллектив сплачивается, придумывая образы, обсуждая детали и воплощая их в жизнь. Это не просто работа над внешним видом персонажа, а глубокое погружение в его характер и мотивацию. Процесс создания костюма позволяет ребенку проявить свою креативность, развить навыки ручного труда и почувствовать свою причастность к общему делу.

Кроме того, примерка и ношение костюма помогают ребенку лучше вжиться в роль, почувствовать себя другим человеком и раскрепоститься. Костюм становится своеобразным порталом в мир фантазий, где можно экспериментировать с разными идентичностями и выражать свои чувства, не боясь осуждения. В конечном итоге, работа над костюмом способствует развитию эмпатии, самовыражению и укреплению социальных связей в группе.

Благодаря использованию различных форм театральной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. Дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности. В целом происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения.

Достаточно успешно корректируется образ “Я”, который ранее мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми. Хорошие результаты достигнуты в работе с некоторыми отклонениями в развитии эмоционально-волевой сферы личности.

“Лечебный” эффект достигается благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности

другого человека, забота о нем, его чувствах, переживаниях. Возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В результате мобилизуется целебный потенциал эмоций.

Помимо сценических выступлений, мы активно используем инсценировки и съемки видеороликов. В драматерапии активно используется метод видеосъемки, который, несмотря на свою эффективность, может вызывать определенные трудности. Взрослые, порой, испытывают дискомфорт, оказавшись перед объективом камеры, а для детей это может быть еще более сложным испытанием.

Эти формы работы позволяют детям экспериментировать с различными ролями и ситуациями, развивать творческое мышление и умение импровизировать. Видеоролики, созданные детьми, становятся не только средством самовыражения, но и способом поделиться своими мыслями и чувствами с широкой аудиторией.

Именно на преодоление скованности детей и проработки связанных с ней эмоциональных блоков в драматерапии и применяется практика создания видеороликов. Процесс съемки позволяет участникам постепенно привыкнуть к камере, почувствовать себя более уверенно и расслабленно.

Через игру ролей, импровизацию и эксперименты с различными сценическими образами участники могут выразить свои чувства и эмоции, которые сложно передать словами. Видеосъемка в этом контексте становится мощным инструментом самопознания и самовыражения, позволяющим не только преодолеть страх перед камерой, но и раскрыть свой творческий потенциал.

Чтение на диктофон или на видео – это не просто развлечение, а мощный инструмент развития для детей. Этот метод способствует повышению ответственности, ведь ребенок осознает, что его выступление будет зафиксировано и оценено. Он превращается в диктора, внимательно проговаривающего каждое слово, что существенно улучшает дикцию и артикуляцию.

Развитие речи – ключевое преимущество данного подхода. Регулярная практика чтения вслух расширяет словарный запас, улучшает грамматику и формирует навыки связной речи. Мы считаем, что в будущем это окажется неоценимым при сдаче устного экзамена по русскому языку - итоговом собеседовании, где проверяются читательские компетенции. Также умение четко и выразительно донести свою мысль, приобретенное благодаря чтению под запись, станет надежным фундаментом для успешной коммуникации в любой сфере жизни.

Кроме того, создание видео или аудиозаписи своего чтения – это увлекательный творческий процесс, который позволяет ребенку проявить индивидуальность и развить уверенность в себе.

Практическая значимость состоит в том, что технологию можно повторять на разных возрастных группах ежегодно, улучшая качество и тематику драматизации и мультимедии, используя неповторимость жанра.

Таким образом, можно сделать вывод, что положительное воздействие драматизации и мультимедийности может стать прекрасным пособием для раскрепощения мышления, развития творческого потенциала ребёнка с ОВЗ.

Благодаря техникам театрализации можно добиться хороших результатов в корректировке отношений, укрепить веру детей в их возможности, выработать правильное моральное отношение к людям

Используя волшебную силу искусства, драматерапия расширяет сознание, диапазон поведенческих стратегий, помогает отработать новые более креативные способы взаимодействия с миром.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

И.Л. Никонова
БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии, г.Чебоксары,
ribonkavodna@mail.ru

«Сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко – слоговое строение слова».
К. Д. Ушинский

Аннотация. Проблемы, связанные с формированием звукового анализа и синтеза можно преодолеть путём использования разнообразных игр и игровых упражнений. Наибольшее значение в процессе логопедической работы имеют дидактические игры. Это связанно, прежде всего, с тем, что их основная цель - обучающая. В ходе дидактической игры ребенок должен правильно выполнить предложенное логопедом задание, а игровая ситуация помогает ему в этом. Интерес детей в дидактической игре перемещается от игрового действия к умственной задаче. Игра помогает сделать учебный материал увлекательным и тем самым облегчить его усвоение.

Ключевые слова: дидактические игры, тяжелые нарушения речи, дошкольники, звуковой анализ и синтез, гласные и согласные звуки, дифференциация звуков, подготовка к обучению грамоте.

Актуальность проблемы формирования навыков анализа и синтеза у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи обусловлена тем, что данный навык является базовым при обучении детей в начальной школе и в дальнейшем служит залогом успешного становления учебной деятельности. Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что

является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звукобуквенного анализа, сравнения, сопоставления сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу способствуют правильному произношению и усвоению сознательного чтения и письма.

Современные методики обучения грамоте основываются на звуковом аналитико-синтетическом методе обучения чтению, предложенном К. Д. Ушинским более ста лет назад. Это означает, что детей знакомят сначала со звуками родного языка, а потом с буквами. При обучении, как письму, так и чтению, исходным процессом является звуковой анализ устной речи, то есть мысленное расчленение слова на составляющие его звуки, установление их количества и последовательности. Основная трудность, которую испытывают дети при расчленении слова на составные элементы, заключается в неумении услышать гласные звуки, а также отделить гласные от согласных в слове. Поэтому звуковой анализ и синтез должен базироваться на устойчивом фонематическом восприятии. Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия требует планомерного специального обучения.

Дети с тяжелыми нарушениями речи к старшему дошкольному возрасту приобретают навыки звукового анализа слов различной звуковой конструкции, дифференциации гласных и согласных звуков (возможна дифференциация согласных звуков по звонкости-глухости, мягкости-твердости, также возможно первичное ознакомление со слоговой структурой слова и словесным ударением). Работа по формированию, развитию, совершенствованию навыка звукового анализа слов предполагает использование большого количества методов обучения. Одни из них – это дидактические игры. Они занимают одно из первых мест среди других, используемых на логопедических занятиях. В арсенале учителя-логопеда должно быть достаточное количество игр, которые разнообразят процесс обучения. Предлагаю вашему вниманию некоторые из дидактических игр, которые использую в работе с детьми.

Игры на определение количества слогов в словах разной сложности: (не удается очертить поля) «Отбей слоги мячом». Называю слова в рамках лексической темы.

Ребёнок, отбивая мячом об пол, делит слово на части.

«Гусеница». Показываю гусеницу, состоящую из частей, нужно с её помощью показать, сколько в слове слогов. Если в слове 1 слог, то к голове гусеницы присоединяется 1 часть, если 2 слога – 2 части и т.д.

«Тучка и зонтик». На тучке – картинка. Ребёнок называет картинки при помощи капелек, падающих на зонтик, показывает количество слогов в данном слове.

Игры на выделение первого или последнего звука в слове:

«Чудесная удочка». С помощью удочки ребёнок «ловит» картинки со скрепками из «аквариума-контейнера». По заданию нужно выделить из слова первый или последний звук.

«Логопедические кубики». Ребенок подбрасывает кубик и определяет первый или последний звук в названии картинки на грани кубика.

Игры на определение места звука в слове:

«В каком окошке звук?». Демонстрирую дом (вагон) с тремя окошками, предлагаю предметную картинку и прошу показать, в каком окне звук: в начале, в середине или в конце?

«Грибочек». В траве, под грибочком – картинка. Прошу положить осенний листочек в звуковую решетку на шляпке грибочка: в начале, середине или конце, т.е. показать где слышится звук.

Игры на определение заданного звука в слове, дифференциацию по твердости-мягкости:

«Кто в домике живет?». Дети находят карточки, в названиях которых есть заданный звук.

«Мешок с подарками». Ребёнок распределяет карточки, в названии которых есть твердые и мягкие звуки.

Игры на определение количества и последовательности звуков в слове:

«Фишки». С помощью фишек белого цвета ребёнок показывает количество и последовательность звуков в слове.

«Напиши схему слова». С помощью фишек красного, синего и зелёного цвета дети составляют звуковую схему слова.

«Экран телевизора». На экране телевизора появляется картинка. С помощью цветных фишек ребёнок составляет звуковую схему слова.

Игры, направленные на развитие звукового синтеза:

«Подбери картинку к схеме». Дети подбирают картинку с заданным звуком, обозначенным буквой в начале, середине или конце схемы слова.

«Добавлялки». Дети образовывают слова, добавляя заданный звук в начало или конец слова.

Польза дидактических игр на логопедических занятиях бесспорна. При правильной организации игры даже с помощью простых незатейливых средств у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями появляется возможность развивать навык звукового анализа и синтеза слов, который является важным фактором успешного овладения грамотой.

Литература

1. Волина В. В. Учимся играя. – М.: Новая школа, 1994.

2. Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М.: Гном и Д, 2000.

3. Максаков А. И., Тумакова Г. А. Учите, играя. – М. Просвещение, 1983.

4. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. – М. «Просвещение», 1991.

СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Л.М. Орлова, Т.В. Кузьмина
Чебоксарская начальная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары,
Orlova.lyana@mail.ru, tatyana_kuzmina74@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются основные направления работы создания эффективных условий подготовки к обучению грамоте дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, формирование нравственной и волевой готовности к обучению, в умении делить слово на слоги, называть ударный слог. Знакомство ребенка с предложением и словесным составом предложения, знакомство с буквами. Развитие у детей звукобуквенного анализа поможет дошкольнику быстрее освоить технику чтения. Используемые игры и упражнения заслуживают внимания и могут быть использованы в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи для создания условий подготовки к обучению грамоте.

Ключевые слова: мотивы учения, готовность к обучению, условия подготовки к обучению грамоте.

В современной дошкольной психологии и педагогике определены условия успешного учения ребенка, которые включают в себя наличие соответствующих мотивов учения, а также произвольно управляемого поведения, обеспечивающего реализацию этих мотивов.

В связи с этим в период дошкольного воспитания выделяется важная задача развития у детей интереса к учению, выработка положительных мотивов учения, формирование нравственной и волевой готовности к обучению. Исходя из того, что структура дефекта у детей с речевой патологией сложна, многообразна по своим проявлениям и не ограничивается только речевой сферой, готовность к овладению грамотой не формируется спонтанно и самостоятельно.

Дети с тяжелым нарушением речи – эта особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению, поэтому очень важно создание эффективных условий подготовки к обучению грамоте дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Это подготовка игр, упражнений, стихов, которые помогут дошкольнику познакомиться со звуковым и слоговым строением слова, со словесным составом предложения, и, конечно, подготовят его к сложному процессу письма.

Условно выделяются следующие направления работы:

1. Направление работы с детьми: слышать слова и звуки.

Знакомство со звуками – важная тема, имеющая прямое отношение к чтению. Ребенку объясняем, что слова состоят из отдельных звуков. Слово дым отличается от слова дом тем, что в середине его находится звук Ы, а не О. Учим

ребенка выделять в словах звуки , из которых те состоят, находить слова, которые начинаются с одного и того же звука. Вслушиваемся вместе в звучание слов мышка, мишка, книжка, малышка, показываем, что эти слова очень похожи по звучанию. Развиваем его слух в совместных словесных играх и упражнениях:

«Подскажи словечко».

«Назови разными предметами». Ребенку показывают игрушечного медведя и просят назвать медведя так, чтобы все догадались, что он маленький (мишка, мишутка, мишенька).

«Шагаем под слова». Произносится слово дом, мак и предложить ребенку прошагать под звучание каждого слова. Пусть он скажет, сколько шагов он сделал (один). Уточнить, что это короткое слово. Затем ребенок шагает под слово мишка, карандаш медленно проговаривая каждое: это длинные слова, под них можно сделать много шагов.

2. Направление работы с детьми. Делим слова на слоги**.**

На данном этапе ребенок учится ориентироваться в умении делить слово на слоги, называть ударный слог. Помогут в этом такие упражнения и игры:

«Договори слово». Произносим любой первый слог, а ребенок второй. Пусть он проговорит по слогам запомнившиеся слова полностью: ши-на, ра-на, ру-ка, ре-ка, вет-ка, сум-ка, реп-ка...

3. Направление работы с детьми. Составляем предложение.

Следующий шаг – познакомим ребенка с предложением и словесным составом предложения.

«Назови, сколько слов». Вместе с ребенком берем две полоски бумаги разной длины: одну короткую, а другую длинную. Придумываем короткое предложение. Например: Кошка играет. Ребенок называет количество слов в предложении и разрезает полоску на две части. Эта полоска для ребенка будет условной схемой.

Затем называем длинное предложение: Серый ежик пьет молоко. Напоминаем ребенку, что следующую длинную полоску надо разрезать на количество частей, равное количеству слов в предложении.

4. Направление работы с детьми. Знакомство с буквами.

Знакомство с буквами нужно сделать интересным и занимательным для детей. Помогут в этом веселые стихи К. Льдова «Господин учитель Жук» или С. Черного «Живая азбука»:

Как-то летом на лужайке господин учитель Жук
Основал для насекомых школу чтенья и наук.
Вот стрекозы, мушки, мошки, пчелы, осы и шмели,
Муравьи, сверчки, козявки на урок к Жуку пришли.
«А» - акула, «Б» - букашка, «В» - ворона, «Г» - глаза….
Буквам очень надоело в толстых книжках спать да спать…..
А-астра в садике цветет, аист, вам пора в поход.
Б-бык весь день мычит и ест, белка держит хвост, как шест.

В-ворон может жить сто лет. Волк овце плохой сосед.

Г-гусь шагает, как солдат. Груша зреет - Гриша рад.

Д-дятел в дуб все тук да тук…. Дуб скрипит: что там за стук?...

Развитие у детей звукобуквенного анализа поможет дошкольнику быстрее освоить технику чтения. В этом помогут игры и упражнения:

«Ступеньки». Нужно написать одну букву, задача ребенка придумать как можно больше слов, начинающихся на данную букву. Каждое последующее слово должно быть на одну букву длиннее предыдущего. Надо помочь ребенку написать их печатными буквами.

Например:

М-Мы О-Он
Мак Око
Мышь Один
Мишка Обруч
Молоко Огород
Магазин Однажды
Морковка Одинокий
Маленький Оранжевый

5. Направление работы с детьми: Первый этап обучения ребенка чтению.

Здесь уместно подчеркнуть, чтобы определить круг задач пятого и шестого направлений мы пытаемся раскрывать раздельно, но подразумеваем, что эти два процесса протекают одновременно.

На этом этапе нужно обязательно соблюдать простые, и нужные правила.

Первое правило – ни в коем случае нельзя заставлять малыша насильно заниматься с ним только через словесные игры, задания и упражнения.

Второе правило – ребенка надо учить с охотой и желанием, умело используя при этом любую ситуацию. Вслушивайтесь в звуки природы, в слова-названия окружающих предметов, составляйте предложения о цветах, из камешков выкладывайте знакомые буквы, складывайте слова.

Третье правило - обращайте свое внимание на общее развитие ребенка, расширяйте его кругозор, стремитесь к тому, чтобы сделать активной его мысль.

Четвертое правило – развивайте в ребенке умение трудиться.

Пятое правило – никогда не сердитесь и не упрекайте ребенка за неправильно выполненное задание.

Игры и упражнения должны включать в себя обширный речевой материал: небольшие тексты, речевки, насыщенные нужными звуками и звукосочетаниями, которые дают возможность провести игру с конкретным заданием: повтори, запомни, назови нужные звуки и слова. Например: «Скажи, как я». Взрослый бросает мяч ребенку, называя слова с интонационным выделением любого из согласных звуков (ррука, трубба, дымм), ребенок должен повторить слово так, как его произносит взрослый, перебрасывая мяч назад.

«Составь такое предложение, в котором все слова начинались бы со звука М». Мама моет Машу мочалкой.

«Звуки в слове следуют друг за другом». Предложить ребенку ситуацию: Представь, что мы в лесу, чтобы не заблудиться, мы стали звать друг друга: Ау! Вот какое короткое слово мы прокричали. Интересно, а какие же звуки в этом коротком слове, сколько их? Давайте произнесем, подчеркивая каждый звук: ааууу. Какой первый звук в этом слове: нарисуем для этого звука квадрат на листе бумаги – домик, в котором он живет. Ребенок называет слово полностью и выделит в нем второй звук, а затем нарисует рядом с первым квадратом второй домик для второго звука. Вместе со взрослым прочитает это слово, ведя пальцем по клеточкам. По аналогии можно прочитать трех, четырех, пяти и шестизвуковые слова, схему каждого анализируемого слова рисует сам ребенок: мяч, Маша, мячик, машина. Внимание детей специально обращается на то, что звуки в слове расположены друг за другом.

6. Направление работы с детьми. Ребенок учится писать.

Теперь несколько слов о том, как подготовить ребенка к письму. Овладение ребенком навыком письма является длительным и сложным процессом. Для дошкольника с ТНР вовсе не просто провести прямую линию или заштриховать рисунок, не выходя за контур. Без помощи взрослых ребенку очень сложно научиться писать, зрительно контролировать направление руки при письме, при этом сохраняя длительность и слитность движений. В этой работе хорошим помощником может стать рисование. Именно в процессе рисования у ребенка формируется правильная для пишущего поза, развивается глазомер, гибкость кисти руки, он учится точно соизмерять движения руки, подчинять их зрительному контролю, регулировать движения руки в соответствии со словом взрослого, а также усилия руки при нажиме.

Когда ребенок рисует, его не надо опекать постоянно, т.к. опека сковывает его инициативу, важно объяснить ему, показать, что и как делать, а рисует он пускай всегда сам.

Таким образом, используемые игры и упражнения заслуживают внимания и могут быть использованы в работе с детьми, имеющими ТНР для создания условий подготовки к обучению грамоте.

Литература

1. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. М.:ТЦ Сфера, 1996. 157 с.

2. Москаленко Н.И. Учим детей грамоте. М.: ТЦ Сфера, 1998. 168 с.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.Ф.Осипова
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
Osipovaivanova@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития памяти у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также пути и средства педагогической поддержки детей с ослабленной памятью, игры и упражнения на развитие памяти.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, зрительная память.

Память тесно связана со всеми психическими процессами и оказывает серьезное влияние на познавательную деятельность ребенка. Благодаря памяти ребенок познает окружающую действительность, фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения.

Одним из наиболее существенных свойств познавательной деятельности присущий детям с ОВЗ, является ослабление памяти. Ведущую роль у обучающихся с ОВЗ играет зрительная память., которая непосредственно связана с хранением и воспроизведением зрительных образов. Значительное ее недоразвитие препятствует познанию окружающего мира, снижает эффективность усвоения учебного материала. Такие дети усваивают все новое очень медленно, быстро забывают, неточно воспроизводят, плохо перерабатывают воспринятый на зрительной основе материал и, главное, не умеют вовремя воспользоваться полученными знамениями на практике. Но в то же время они лучше запоминают внешние, иногда случайные признаки, зрительно воспринимаемые. В структуре зрительной памяти у детей с ОВЗ наиболее сформулированными являются память на местоположение и цвет, менее-на форму и величину. Как правило, непроизвольно дети запоминают то, что привлекает внимание.

Так, в рисунках обучающихся младших классов, выполненные по памяти, после зрительного восприятия предметов, обнаруживаются отсутствие многих характерных для них частей. Как отмечают исследователи, чем больше времени проходит с момента зрительного восприятия предмета от актуализации образа, тем значительнее оказываются отличия представленной от реального предмета. Это объясняется тем, что у детей слабо развита зрительная память.

Обычно рассматривая каждый из предметов, или его изображение ребенок с ОВЗ не пытается сравнить их между собой, устанавливать черты сходства и различия. Они не замечают признаков, характерных для каждого из них. В результате формирующиеся представления отличаются неточностью, неопределенностью. Для развития зрительной памяти у детей с ОВЗ педагоги

должны широко использовать сравнение натуральных объектов с их изображением, целесообразно дозируя словесные и наглядные средства обучения. Формируя память детей необходимо помнить о том, что главная цель этой работы- осмысление ребенком запоминаемого материала. Рекомендуется чаще использовать приемы классификации слов или изображений при запоминаниях, при заучивании, пересказе текстов учить выделять смысловые части, выбирать опорные слова, подбирать и использовать к тексту и т.л. Роль зрительной памяти важна, и нужно уметь эффективно использовать ее в процессе обучения.

Важнейшей целью упражнений является формирование умения создавать мысленную картину, зрительный образ. Это умение является одним из эффективных способов запоминания, который применяется для сохранения в памяти не только конкретного материала, но и абстрактного. Тренировать его легче на наглядном материале.

Приемы, помогающие запоминанию

1. Например, запомнить, в каком порядке расположены цвета в радуге, можно очень легко с помощью фразы «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан»- первые буквы слов этой фразы соответствуют первым буквам названий цветов.
2. Порядок планет солнечной системы можно запомнить с помощью фразы «Морской Волк Замучил Молодого Юнгу, Совершенно Утомив Несчастного Подростка».

Таких приемов запоминания путем образования ассоциаций (связей) существует огромное множество во всех сферах знаний. Эти приемы получили название мнемотехники. Главный прием запоминания — это многократное повторение. Но, если обучающийся не вникает в содержание материала, не понимает его, не проявляет к нему никакого интереса. Многократное повторение превращается в бессмысленную зубрежку, которая хорошего результата не даст. Поэтому, повторения надо разнообразить, привлекая новые иллюстрации или примеры.

Игры и упражнения, развивающие зрительную память

«Что на карточках?»

Разложите на стол карточки с различными изображениями. Это могут быть предметы. Цифры, буквы или просто цвета. Дайте ребенку время их запомнить. Переверните карточки с изображением вниз. Пусть ребенок назовет, где что изображено.

1. «Что изменилось?»

Разложите на столе несколько предметов. задача ребенка -запомнить, что где лежит. Через некоторое время уберите один или два предмета, поменяйте их местами, или замените на другой предмет. Ребенок должен определить, что изменилось.

2. «Опиши картинку»

Для этой игры потребуются любые незнакомые для ребенка картинки (иллюстрации к книгам) с изображением не менее 5-6 предметов. Ребенок должен в течение 30 секунд внимательно рассмотреть картинку, стараясь в деталях запомнить то, что на ней изображено. После этого, закрыв глаза он должен максимально подробно описать то, что увидел и запомнил.

3. «Найди лишнее слово»

Река, речка, ручей, ручка, ручеёк.

Слон, лев, мак, тигр, ягуар.

4. «Что общего в словах и чем они различаются?»

Мел-мель, мал-мял, мыл-мил и т.д

5. «Составь слово» (путем перестановки букв)

сноанс, скут, лапн

6. «Найди слово в слове»

Гроза, газета, поднос, часовщик, кустарник, ярмарка

7. «Найди отличия на картине»

8. «Чем похожи эти слова?»

Утюг, вьюга, палка, лампа, стакан (они состоят из двух слогов)

Существует множество упражнений и игр по развитию памяти у детей с ОВЗ. Важно помнить: игровые задания должны соответствовать возрасту и индивидуальным особенностям ребенка, позволяющей ему раскрыть свои потенциальные возможности в игре и сопутствовать чувству уверенности в своих возможностях.

Таким образом, используя различные игровые приемы и упражнения значительно улучшить показатели развития зрительной памяти у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. «Корекционно-развивающее обучение и воспитание» - М. Просвещение, 2005 г

2. Лубовский В. И. Умственно отсталые дети / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. // Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд. М.: Академия, 2005. Глава 2. С. 34 — 81.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е.А. Осипович, И.М. Якутова

МБДОУ «Детский сад № 15» г. Чебоксары, МБДОУ «Детский сад № 9» г. Чебоксары

683834@mail.ru, irina.m.y@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается роль театрализованной игры в коррекции и развитии речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Обосновывается эффективность данного метода, раскрываются его основные компоненты и дидактические возможности.

Ключевые слова: театрализованная игра, речевое развитие, мотивация, творчество.

Речь – это не просто инструмент общения, это фундамент для развития личности, познания мира и успешной адаптации в обществе. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот путь к полноценному речевому развитию может быть непростым. Однако, существует мощный и увлекательный инструмент, способный сделать этот процесс ярким, эффективным и радостным – театрализованная игра.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) – это критический период для формирования речевых навыков. В этот период дети активно осваивают грамматический строй языка, обогащают словарный запас, учатся строить связные высказывания. Для детей с ОНР, у которых наблюдаются стойкие нарушения в различных компонентах речи (звукопроизношение, лексика, грамматика, связная речь), этот процесс требует особого внимания и целенаправленной коррекционной работы.

Театрализованная игра – это не просто развлечение. Это комплексная форма деятельности, которая объединяет в себе элементы игры, творчества и обучения. Ее уникальность заключается в том, что она:

- **Мотивирует к речевой активности:** Дети с удовольствием перевоплощаются в любимых героев, произносят их реплики, тем самым преодолевая страх и стеснение, связанные с речью.
- **Развивает все компоненты речи:**
  - Звукопроизношение: Проговаривание слов и фраз в роли персонажа помогает отработать правильное произношение звуков, интонацию, темп речи.
  - Лексика: Дети знакомятся с новыми словами, обогащают свой словарный запас, учатся использовать слова в контексте.
  - Грамматика: В процессе игры дети усваивают грамматические формы, строят предложения, используют предлоги и союзы.
  - Связная речь: Создание диалогов, пересказ сюжета, описание действий персонажей – все это способствует развитию умения строить логичные и последовательные высказывания.
- **Стимулирует развитие психических процессов:** Внимание, память, мышление, воображение – все эти важные когнитивные функции активно задействованы в театрализованной игре.
- **Формирует эмоционально-волевую сферу:** Дети учатся выражать свои эмоции, понимать чувства других, развивают эмпатию.

- **Способствует развитию невербальной коммуникации:** Мимика, жесты, интонация – все это неотъемлемые составляющие театрализованной игры, которые помогают детям лучше понимать и выражать свои мысли.
- **Создает положительный эмоциональный фон:** Игра приносит радость и удовольствие, что делает процесс коррекции менее утомительным и более эффективным.

Существует множество форм театрализованных игр, которые можно адаптировать для детей с ОНР:

1. **Кукольный театр:**

✓ Пальчиковый театр: Идеален для самых маленьких, развивает мелкую моторику и координацию движений, что напрямую связано с речевыми центрами.

✓ Перчаточный театр: Позволяет детям более свободно управлять куклами, развивает диалогическую речь.

✓ Театр теней: Стимулирует воображение, развивает умение описывать увиденное.

2. **Театр игрушек:** Использование любимых игрушек ребенка для разыгрывания сюжетов.
3. **Драматизация сказок и рассказов:** Дети выступают в роли персонажей, проговаривая их реплики и действия.
4. **Импровизационный театр:** Создание собственных историй и диалогов на основе предложенной темы или ситуации.

При использовании театрализованных игр с детьми с ОНР учитываются некоторые особенности:

- Индивидуальный подход: Учитывать особенности каждого ребенка, его темп развития и степень речевых нарушений.
- Постепенное усложнение: Начинать с простых сюжетов и небольшого количества реплик, постепенно увеличивая сложность.
- Использование наглядности: Картинки, игрушки, схемы помогут детям лучше понять сюжет и запомнить текст.
- Многократное повторение: Регулярное проигрывание одних и тех же сюжетов помогает закрепить речевые навыки.
- Игровые приемы: Использование сюрпризных моментов, поощрений, создание ситуации успеха.
- Сотрудничество с родителями: Вовлечение родителей в процесс, предоставление им рекомендаций по домашним занятиям.

Регулярное и целенаправленное использование театрализованной игры в работе со старшими дошкольниками с ОНР позволяет достичь значительных результатов в улучшении звукопроизношения, обогащении словарного запаса, способствует развитию грамматического строя речи и формированию связной речи. Театрализованные игры в логопедической работе повышают мотивацию к речевой деятельности, развивают коммуникативные навыки

Театрализованная игра – это не просто метод коррекции, это путь к раскрытию потенциала каждого ребенка с ОНР. Она позволяет превратить сложный процесс формирования речи в увлекательное приключение, наполненное радостью открытий, творчеством и успешным общением. В руках педагога и родителей театрализованная игра становится тем самым волшебным ключом, который открывает двери в мир полноценной и яркой речи для старших дошкольников с ОНР. Это инвестиция в их будущее, в их способность успешно адаптироваться в обществе, учиться и развиваться

Литература

1. Агранович З.Е. Театрализованные игры для детей с нарушениями речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 128 с.

2. Алексеева М.Р., Яковлева Е.Н. Дидактические игры для детей с нарушениями речи. – М.: Аркти, 2000. – 160 с.

3. Гербова В.В. Занятия по развитию связной речи в подготовительной группе детского сада для детей с ОНР. – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.

4. Гусарова Н.Н. Театрализованная деятельность как средство развития речи дошкольников. – М.: Сфера, 2009. – 128 с.

5. Колпакова О.В. Театральная мозаика: занятия с детьми дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.

6. Сорокина Н.Ф. Театр как средство воспитания и развития ребенка. – М.: Просвещение, 2000. – 144 с.

ИЗОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И. З. Павлова
БОУ ЧР "Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии, п. Ибреси
irpav.43@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические возможности применения изотерапии при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Также рассматриваются приемы, задачи, правила организации, различные нетрадиционные техники и изобразительные инструменты и материалы для проведения занятий по изотерапии.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), арт-терапия, изотерапия, творческие способности.

Современная система образования стремится развивать творческую, активную и самостоятельную личность. Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку творческая

деятельность играет ключевую роль в их жизни. Дети с ОВЗ сталкиваются с множеством ограничений в различных видах деятельности, что затрудняет их самостоятельность и ограничивает контакты с окружающими. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков также ограничены. Трудности в освоении окружающего мира могут вызывать эмоциональные проблемы, поэтому такие дети нуждаются в поддержке, терпении, понимании, психологической помощи и создании специальных условий. Применение изотерапевтических приемов и техник в образовательном процессе является важным аспектом для помощи детям с ОВЗ.

Одним из популярных и эффективных направлений арт-терапии («терапии искусством») является метод изотерапии.

Изотерапия – это терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, которое часто рекомендуют для снятия напряжения и общего развития организма или отдельных психических и физических функций у детей с ОВЗ [3]. Ценность применения изобразительного искусства в терапевтических целях состоит также в том, что с его помощью можно на символическом уровне выразить и исследовать самые разные чувства: любовь, ненависть, обиду, злость, страх, радость и т.д.

Это широко представлено в трудах выдающихся российских психологов и ученых: Б. Г. Ананьева, И. В. Вачкова Л. С. Выготского, А. Л. Гройсмана, В. П. Зинченко, А. И. Копытина, Т. В. Кудрявцева, Л. Д. Лебедева, А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной, В. И. Петрушина, С. Я. Рубинштейна, Б. М. Теплова, А.А. Осипова, Б. Д. Эльконина и других авторов. Существенную роль в методологию арт-терапии, в создание и интерпретацию моделей арт-терапевтической практики внесли зарубежные специалисты: Р. Арнхейм, К. Бах, К. Берк, М. Грегг, К. Кох, Э. Крис, М. Милнер, М. Наумбург, П. Ренер, А. Сторр, З. Фрейд, А. Фрейд, А. Эренцвейг, К. Юнг, Я. Якоби и др.

Н. Л. Аверина отмечает, что занятия творчеством с обучающимися с особыми образовательными потребностями способствуют развитию личности ребенка. [1].

Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) оказывает положительное воздействие на их интеллектуальное развитие, помогает справиться с негативными эмоциями, с внутренними трудностями а также благоприятно влияет на учебную, игровую, речевую и другие виды деятельности.

Некоторые задачи изотерапии:

- проработать подавленные мысли и чувства;

-облегчить процесс коррекции (внутренние конфликты и переживания часто легче выразить с помощью зрительных образов);

- дать социально приемлемый выход негативным чувствам;

- развивать навыки общения и взаимодействия, уверенности в себе;

- развивать двигательную координацию и мелкую моторику;

- развивать высшие психические функции (мышление, внимание, речь, воображение).

Количество способов, материалов и техник, облегчающих детям выражение их чувств, бесконечное количество, т. к. изотерапия основывается на нетрадиционных техниках рисования, а новейшие направления появляются практически ежегодно.

На занятиях можно использовать разнообразные изобразительные инструменты и материалы:

- краски (акварельные, гуашевые, акриловые), карандаши, восковые мелки, пастель, уголь;

- бумагу, картон, журналы, газеты, обои, бумажные салфетки, цветную бумагу, фольгу, пленку, открытки;

- природные материалы (кора, листья и семена растений, цветы, перышки, ветки, мох, песок, камешки, соль, овощи (для штампов));

- текстильные материалы (тесьма, кружево, веревочки, ткань);

- для лепки (глина, пластилин, соленое тесто);

- кисти разных размеров;

- губки (поролон);

- ватные палочки, трубочки, крышечки, бусины, и другие подручные материалы.

Нетрадиционные техники, которые можно использовать на занятиях по изотерапии: рисование отпечатками (пальцами, ладонью, штампами, трафаретом, крышками, воздушными шариками…), аппликация (из бумаги, картона, фоамирана, фетра, природных материалов, цветного песка, пенопластовых и плюшевых шариков), пластилинография, кляксография, ниткография, манкография, монотипия, рисование солью и мыльными пузырями, «набрызг», фроттаж, граттаж, эбру, рисование и раскрашивание мандал и медитативных рисунков, правополушарное (интуитивное) рисование, нейрографика и многие другие. Важно помнить, что использование новых техник и подходов должно быть основано на интересах и возможностях каждого ребёнка. Педагог должен быть гибким, тактичным и готовым адаптировать новые методы работы и технологии в зависимости от индивидуальных потребностей и особенностей развития ребёнка. Также хочется отметить, что каждая изобразительная техника, при условии продуманной организации занятия, позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, дает полную свободу для самовыражения.

Занятия по изотерапии должны организовываться с учётом основных принципов:

- творческая работа не должна выполняться при помощи каких-либо ограничений и образцов. Нельзя ставить задачу нарисовать красиво или правильно. Здесь не нужен академический рисунок или высокий уровень

изобразительных навыков. Главное — это процесс самовыражения и раскрытия творческого потенциала ребёнка, его расслабление и решение внутренних психологических проблем;

- не давать возможность самооценивать и критиковать себя («я не умею рисовать», «у меня не получится», «не могу» и т.д.);

- в начале каждого занятия необходимо включать динамическую паузу, основной целью которой является снятие психоэмоционального напряжения;

- техники и приемы должны подбираться по принципу простоты и доступности;

- создать соответствующую спокойную обстановку (можно в процессе творческой деятельности включить релаксирующую музыку);

- никто не должен вмешиваться в процесс рисования (нельзя ничего объяснять, комментировать, делать за ребенка);

- рекомендуется проводить занятия продолжительностью по времени не более 30 минут;

-по окончании работы, ребёнок может прокомментировать то, что он изобразил.

По тому, что и как ребенок изображает на рисунке, можно сделать вывод об уровне его интеллектуального развития и степени психической зрелости. Рисование помогает ребенку освоить социальное окружение, а также дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и болезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами.

Некоторые виды изотерапевтических приёмов:

- предметно-тематический (основой изображения является человек и его взаимодействие с окружающим предметным миром и людьми. Темы рисования могут быть свободными или заданными: «Моя семья», «Моё любимое занятие», «Я дома», «Нарисуй свой страх» и др.);

- образно-символический (рисование, связанное с нравственно-психологическим анализом абстрактных понятий («Добро», «Зло», «Счастье») в виде образов, созданных воображением, а также изображением эмоциональных состояний и чувств («Радость», «Гнев», «Удивление»);

- упражнения на развитие восприятия, воображения и символической функции (задания, основанные на принципе проекции («Волшебные пятна», «Каракули»), а также воспроизведение в изображении целостного объекта и его осмысление («Рисование по точкам»).

Результаты занятий по изотерапии анализируются с учётом того, как с помощью художественных средств (цвета, формы, размера и т. д.) передаются эмоциональные переживания.

Позитивные моменты изотерапии:

- позволяет выявить проблемы, которые в силу каких-либо причин трудно обсудить вербально;

- развивает чувство внутреннего контроля;

- создаёт условия для экспериментирования со зрительными и кинестетическими ощущениями;

- способствует развитию творческого самовыражения;

- совершенствует художественные способности;

- понижает уровень утомления;

- самораскрывает человека через спонтанное творчество;

- помогает справиться с психологическими проблемами (страхами, неуверенностью, тревожностью, внутренним напряжением, агрессией, депрессией, импульсивностью другими отрицательными качествами).

Использование метода изотерапии существенно повышает личную ценность ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), способствует интеллектуальному, учебному, игровому и речевому развитию, помогает всестороннему развитию личности, улучшению эмоционального состояния и социальной адаптации.

Литература

1. Аверина Н.Л. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов средствами изобразительного искусства // Образование и воспитание. – 2015. – №4. – С. 3-6.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение. – 2003. – 275 с.

3. Киселева М.В. Арттерапия в работе с детьми. – СПб., – 2008 г.

4. Копытин А.И, Свитовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М. – «Когито-Центр», – 2007 г.

5. Петракова Г.М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование и воспитание – 2017. – №2.

6. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / под ред. Н.А. Вершининой. – Архангельск, – 2012 г.

КЛАСС-ЦЕНТР ЧТЕНИЯ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

И.П. Пайманова, В.И. Иванова
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР, г. Чебоксары
inga.paimanova@yandex.ru
venera_log@mail.ru

Аннотация: Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР) и расстройствами аутистического спектра (РАС) часто сталкиваются с серьезными препятствиями в процессе коммуникации и обучения. Эффективная работа с такими детьми требует индивидуального подхода, учитывающего их уникальные особенности, интересы, возможности и потребности. В условиях малогабаритной коррекционной школы, где отсутствует полноценная библиотека, создание специализированного класса-центра чтения в школе или центра чтения в дошкольной группе становится особенно важным. Такой центр может стать ключевым ресурсом для развития этих детей, предоставляя им доступ к адаптированным материалам, стимулируя интерес к чтению и способствуя развитию речи, когнитивных навыков и социальной адаптации.

Ключевые слова: центр-чтения, осмысленное чтение, навыки чтения, дети с ОВЗ.

Вопрос привлечения к чтению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сегодня как никогда актуален. Это не просто дань моде или следование образовательным стандартам, а жизненно важная необходимость для полноценного развития и социальной адаптации этих детей.

Дети с ОВЗ часто сталкиваются с трудностями в понимании речи, построении фраз и выражении своих мыслей. Эти же проблемы могут проявляться и при чтении. Им требуется особая поддержка, чтобы научиться не просто «озвучивать» буквы, а понимать смысл прочитанного, связывать слова в предложения и извлекать информацию из текста. Также данные дети сталкиваются с трудностями в обучении, которые могут проявляться по-разному: от проблем с концентрацией внимания и памятью до сложностей с пониманием абстрактных понятий и обработкой информации, трудности в социальной коммуникации. В таких условиях обычная библиотека, расположенная далеко от класса, от школы, может казаться недоступной или даже пугающей. Кроме того, в учреждении из-за отсутствия материально-технических условий нет помещения для школьной библиотеки, нет ставки педагога-библиотекаря, есть только книгохранилище. При этом потребность в воспитании у обучающихся с ОВЗ любви к чтению, формировании устойчивой потребности в систематизированном и осмысленном чтении остается крайне актуальной.

Для решения возникшей проблемы учреждение разработало проект на тему: «Класс-центр чтения: ключ к осмысленному чтению для детей с ОВЗ».

Цель проекта: формирование устойчивой потребности в систематизированном и осмысленном чтении у обучающихся с ОВЗ через создание класса-центра чтения.

Для реализации цели нами были поставлены следующие задачи:

- создать в классах (группах) особую, вдохновляющую среду (класс-центр чтения), которая поможет обучающимся полюбить чтение;

- расширить читательский кругозор, познакомить с разнообразными жанрами и авторами;

- создать активное сообщество читающих учеников;

- организовать творческую деятельность, связанную с книгами и чтением;

- показать чтение как увлекательный и современный процесс;

- научить получать от чтения удовольствие и сделать его неотъемлемой частью своей жизни.

Для осуществления проекта были использованы следующие методики и материалы, адаптированные под специфические потребности обучающихся с ОВЗ:

- Чтение по слогам с опорой на картинки: Эта методика помогает детям осознать связь между звуком, буквой и изображением, делая процесс чтения более наглядным и понятным;

- Составление слов из букв и слогов: Данное упражнение направлено на развитие фонематического слуха и формирование понимания структуры слова, что является фундаментом для осмысленного чтения;

- Чтение коротких рассказов и стихов с последующим обсуждением: Этот подход стимулирует понимание прочитанного, учит детей отвечать на вопросы по тексту, анализировать содержание и выражать свои мысли;

- Использование специальных азбук и рабочих тетрадей: Разработанные с учетом особенностей детей с ТНР, эти материалы делают процесс обучения чтению более доступным и эффективным;

- Создание собственных книг и историй: Этот творческий метод позволяет детям не только закрепить навыки чтения, но и развить воображение, письменную речь и уверенность в себе, превращая их в активных создателей литературного контента.

Создание «вдохновляющей среды» подразумевает не только наличие книг, но и продуманное оформление пространства, которое стимулирует интерес к чтению. Это уютные уголки для чтения с мягкими диванами, тематические зоны, отражающие содержание популярных книг, интерактивные стенды с цитатами и иллюстрациями, а также возможность для детей самостоятельно выбирать книги и оформлять книжные выставки. Важно, чтобы класс-центр чтения стал местом, где дети чувствуют себя комфортно и безопасно, где чтение ассоциируется с удовольствием и открытием нового.

Расширение читательского кругозора достигается за счет подбора разнообразной литературы, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей. Это не только художественные произведения, но и научно-популярные книги, энциклопедии, журналы, адаптированные для детей с ОВЗ. Знакомство с различными жанрами и авторами помогает детям понять богатство и многообразие мира литературы, найти "своих" писателей и героев. Особое внимание уделяется книгам с крупным шрифтом, яркими

иллюстрациями, тактильными элементами, а также аудиокнигам, которые могут стать ценным дополнением к традиционному чтению.

Формирование активного сообщества читающих школьников и дошкольников предусматривало вовлечение детей в совместные читательские проекты и мероприятия: литературные игры, викторины «Знатоки сказок», интерактивные игры («Литературный хоккей» - игра вопрос-ответ по прочитанному произведению), квест-игра «По следам героя», квиз по мотивам произведений А.С. Пушкина «Что за прелесть эти сказки!», тематические недели («Произведения о ВОВ»), тематические дни («Пушкинский день»), конкурс на лучший Класс-центр чтения, тематические выставки книг («Мир приключений Кира Булычева», «Где это видано, где это слыхано…» по произведениям Виктора Драгунского): настольные игры для знакомства с литературными произведениями, создание мультфильмов совместно с библиотекой им. М. Трубиной («Лиса-плясунья» по мотивам чувашских сказок), читательские посиделки «Моя любимая книга», фестиваль Сказок (театрализованные представления по мотивам сказок), конкурс чтецов, посвящённый 80-летию Победы, создание собственных книг и историй («Книжки - малышки своими руками»), конкурсы рисунков («Мой любимый герой»), конкурс видеороликов «Читаем всей семьей», акция «Подари книгу школе» и др.

Важно, чтобы дети чувствовали себя частью единого сообщества, где чтение является общим увлечением.

Творческая деятельность, связанная с книгами и чтением, является мощным инструментом для закрепления полученных знаний и развития креативности. Дети могут создавали иллюстрации к прочитанным произведениям, писали собственные рассказы и сказки, ставить небольшие спектакли по мотивам произведений. Такие занятия не только делали процесс обучения более увлекательным, но и помогали детям лучше понять и осмыслить прочитанное, выразить свои эмоции и мысли.

Проект «Класс-центр чтения» является ярким примером того, как целенаправленная работа и инновационные подходы могут открыть двери в мир литературы для каждого ребенка, независимо от его индивидуальных особенностей. Создание такой среды, где чтение становится доступным, увлекательным и осмысленным, – это не просто образовательная задача, а инвестиция в будущее детей с ОВЗ, в их успешную социализацию и полноценное развитие.

Литература

1. Азбукина Е.Н. Класс-центр чтения – путь к осмысленному чтению для обучающихся с ОВЗ // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXXII Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 15-18.

2. Коноваленко С.В. Коммуникативные способности и социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 160 с.

РАДОСТЬ ДОСТУПНА КАЖДОМУ: ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАЗДНИКОВ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Палладина Елена Валерьевна,
Иванова Алевтина Владимировна,
Данилова Любовь Вячеславовна, заведующий
МБДОУ «Детский сад № 146» г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается значение организации развлечений и праздников в дошкольных образовательных организациях как инструмента эстетического воспитания детей. Обсуждаются ключевые подходы и методики подготовки и проведения мероприятий, ориентированных на развитие эстетического восприятия, чувств и художественного вкуса у дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, дошкольная образовательная организация, дети с ОВЗ, развлечения, праздники, подготовка, методы, восприятие, художественный вкус, культура поведения, традиции.

В последнее время значительно повысилось внимание к вопросам теории и практики художественно-эстетического воспитания как основному методу формирования восприятия реальности, нравственного и интеллектуального развития, то есть как способу создания гармонично развитой, духовно обогащённой личности.

Особенно важно уделять внимание этому аспекту в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период закладывается фундамент для дальнейшего развития человека. Рабиндранат Тагор утверждал: «Невозможно сформировать гармоничную личность, не прививая ей чувство прекрасного…» [1,16]. Эти слова ярко иллюстрируют идею о том, что нравственное и эстетическое воспитание тесно связаны, а также подчёркивают значимость эстетических идеалов и понимания красоты как критерия оценки всего сущего.

С самого раннего возраста дети тянутся к ярким и привлекательным вещам, которые вызывают у них чувство радости и интереса. Блестящие игрушки, красочные предметы и цветы становятся для них источником удовольствия. Слово «красивый» входит в жизнь детей очень рано. Уже с первого года жизни они слушают песни, сказки, рассматривают картинки. Искусство становится неотъемлемой частью их мира и дарит им радостные переживания.

В ходе эстетического воспитания у детей происходит трансформация от бессознательной реакции на всё яркое и красивое к осознанному пониманию

красоты [3,62]. Эстетическое восприятие окружающего мира имеет свои уникальные черты. Ключевым аспектом в нём является чувственное восприятие объектов — их цвет, форма, звук. Поэтому для развития такого восприятия необходима высокая сенсорная культура [3,73]. Ребёнок воспринимает красоту как гармонию формы и содержания. Только если восприятие вызывает эмоции и сопровождается особым отношением к объекту, оно становится эстетическим.

Эстетическое воспитание приводит к развитию эстетического восприятия у детей. Существует несколько подходов к пониманию этого процесса. Традиционный подход рассматривает эстетическое развитие как взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на выработку способности воспринимать, осмыслять, признавать значимость и воплощать красоту в реальности и творчестве. Этот подход предполагает активное участие детей в творчестве и созидании по законам красоты.

Социокультурный подход отличается от традиционного тем, что:

– Развивает у детей собственный взгляд на эстетические аспекты и явления, а также способность воспринимать красоту в окружающих людях. Это проявляется в том, как педагог и дети общаются, демонстрируя уникальный подход к результатам творческой деятельности.

– Изучает культуру межличностных отношений на примере произведений искусства: кино, театра, литературы, мультипликации и других видов художественно-творческой деятельности; дети знакомятся с работами признанных мастеров, узнают их стиль.

– Анализирует субъективное эмоциональное отношение ребёнка к изобразительной деятельности, основное внимание уделяется рисованию, лепке и аппликации в детском саду.

Чтобы развить у детей с ОВЗ способность видеть и ценить красоту, необходимо систематически знакомить их с основами эстетики, приобщать к художественной культуре и давать возможность заниматься творчеством.

Для этого используются различные средства:

– Эстетика быта формирует вкус и чувство прекрасного через повседневные вещи.

– Природа учит видеть красоту в окружающем мире.

– Искусство (декоративно-прикладное, музыкальное, живопись, литература, архитектура, театр) знакомит с разными способами выражения красоты.

Эстетическое восприятие неразрывно связано с чувствами – радости, восхищения, трепета, душевного волнения. Праздники и развлечения в детском саду являются мощным инструментом для развития эстетических чувств у детей с ОВЗ.

Праздник — это не просто день отдыха и веселья. Это особое состояние души, когда мы испытываем радость и эмоциональный подъём. Праздники выполняют важные общественные функции. Они объединяют людей, помогают им почувствовать себя частью коллектива. Через праздники проявляются все

формы и виды культуры: от принятых норм поведения до демонстрации нарядов и исполнения традиционных обрядов.

В дошкольных образовательных организациях проводятся самые разные праздники и мероприятия: от тематических утренников до спортивных состязаний. Они предоставляют массу возможностей для гармоничного развития детей.

Праздники дарят детям радость общения, творчества и совместной деятельности, позволяют выразить себя, освободиться от стеснения и обменяться опытом. На праздниках можно встретить все основные виды искусства: литературу, музыку, живопись, театр и пантомиму. Таким образом, праздник объединяет в себе почти все искусства.

В различных активностях дети раскрывают свои таланты и приобретают новые умения и навыки. На праздниках они не только общаются, но и выражают себя через танец, пение и рисование. Ребята учатся синхронизировать свои движения с музыкой, распознавать её темп и передавать его в своих играх и танцах, дополняя всё это рассказами.

Атмосфера праздника, красиво украшенное помещение, яркие костюмы, тщательно подобранный репертуар и красочные выступления детей — всё это играет важную роль в их эстетическом воспитании.

Ключевым условием современной системы дошкольного образования является поддержка инициативы детей. Для успешной поддержки детской инициативы во время культурно-досуговой деятельности в детском саду важно учитывать несколько ключевых моментов:

– Создание безопасной и поддерживающей среды: дети должны чувствовать себя уверенно и защищенно на празднике, чтобы свободно выражать свои идеи и мнения.

– Поощрение самостоятельности и ответственности: важно давать детям возможность принимать решения и нести за них ответственность. Это поможет развить навыки самоорганизации и самоуправления.

– Использование разнообразных форм и методов работы: разнообразие позволяет каждому ребенку найти что-то интересное для себя и проявить инициативу на празднике.

– Поддержка сотрудничества и взаимопомощи: обучение детей работать в команде во время праздника, делиться идеями и помогать друг другу способствует развитию социальных навыков и умения решать конфликты.

– Учет индивидуальных особенностей и интересов детей: каждый ребенок уникален, и важно учитывать его предпочтения и способности при выборе активностей и ролей.

– Предоставление обратной связи: похвала и конструктивная критика помогают детям понять, что они делают правильно и над чем нужно поработать.

– Вовлечение родителей: родители могут стать важными партнерами в поддержке детской инициативы, если будут вовлечены в процесс подготовки и проведения мероприятий.

– Развитие критического мышления: важно учить детей анализировать информацию, делать выводы и предлагать новые идеи.

– Создание условий для экспериментирования и исследования: позволяя детям экспериментировать и исследовать, мы стимулируем их любознательность и творческий подход.

– Поддержка эмоционального благополучия: создание атмосферы праздника, в которой дети чувствуют себя комфортно и уверенно, это способствует их эмоциональному развитию и проявлению инициативы.

Традиционно праздники в детском саду называют утренниками. В детских садах используют четыре подхода к организации утренников.

Первый подход — «затейничество» — основан на игре, которая соответствует теме праздника и развивается по сюжету.

Второй подход — «концерт самодеятельности» — показывает таланты и способности маленьких исполнителей.

Третий подход — «театрализованное представление» — включает постановку на основе авторской, народной сказки или вымышленного сюжета. В отличие от первого подхода, где важны сюрприз и импровизация, здесь нужны репетиции, которые помогают войти в роль и прочувствовать взаимодействие персонажей.

Четвёртый подход основан на народных праздниках и культурных традициях. Примеры таких праздников — Масленица, Рождество и Святки, о них много написано в методической литературе.

При организации развлечений и праздников важно учитывать возрастные особенности детей. Для младших дошкольников подойдут простые и понятные мероприятия, которые не требуют длительной подготовки. Для старших дошкольников можно организовать более сложные и интересные мероприятия, которые будут способствовать их развитию и обучению. В нашей практике ежегодными для детей являются следующие праздники.

Осенний праздник. Осень — время, когда природа готовится к зимнему сну. Люди прощаются с тёплыми летними днями и встречают прохладные осенние вечера. Именно поэтому в октябре традиционно проводят праздник осени. Поскольку осенний праздник часто становится первым в учебном году, его программу составляют таким образом, чтобы детям было интересно. Основу праздника составляют зрелища и игры, которые позволяют детям проявить свою активность и творческие способности.

Новый год. Новый год — волшебный праздник, который с нетерпением ждут и взрослые, и дети. В этот день происходят чудеса, а атмосфера наполнена радостью и весельем.По традиции, в канун Нового года детей посещает добрый дедушка Мороз со своей внучкой Снегурочкой. Они приносят с собой ощущение сказки и волшебства. Дети с радостью водят хоровод вокруг

нарядной ёлки, сверкающей разноцветными огнями гирлянд и игрушек. Новый год — это самый весёлый и яркий праздник, который остаётся в памяти на всю жизнь. Он дарит нам веру в чудеса и напоминает о том, что даже в самые тёмные времена есть место для радости и счастья.

Международный женский день. Восьмое марта — это особенный день, когда мы отмечаем достижения женщин и выражаем им свою признательность и уважение. В этот весенний праздник дети спешат поздравить своих мам, бабушек и воспитателей. Они также готовят подарки для своих близких женщин. На занятиях изобразительной деятельностью дети проявляют свою фантазию и творчество, создавая уникальные подарки для мам.

«До свиданья, детский сад» — это трогательный и важный праздник для детей подготовительной группы. Он проходит в конце учебного года и символизирует прощание с дошкольным учреждением. В этот день дети благодарят своих воспитателей за заботу и внимание, которые они получали в течение нескольких лет. Одной из особенностей этого праздника является то, что в нём широко представлена тема школы. Это помогает им легче адаптироваться к новому этапу своей жизни и почувствовать себя увереннее перед началом учёбы.

Во время подготовки и проведения любого праздника применяются различные активности: музыкальные занятия, речевые упражнения, изобразительное искусство и живое общение. Во время утренников дети с ОВЗ стараются проявить самостоятельность: они уверенно играют в знакомые игры, танцуют и участвуют в сценках.

В заключении хотим отметить, что в контексте дошкольного детства праздник представляет собой уникальное педагогическое явление. Детские праздники формируют единое культурно-образовательное пространство, способствуя воспитанию нового поколения, которое будет гармонично интегрировано в современное общество.

Литература

1. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Т. М. Бабунова.- М.: ТЦ Сфера, 2018.- 204 с.

2. Барышева Т. А. Эмпатия и восприятие музыки. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе / Т. А. Барышева. -М.: Инфра-М., 2020. - 312 с.

3. Ветлугина Н. А. Эстетическое воспитание в детском саду: пособие /Н. А. Ветлугина. - 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение. 2019.- 207 с.

4. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. -М.: Просвещение, 2021. - 204 с.

5. Лихачев Д. Б. Теория эстетического воспитания школьников /Д. Б. Лихачев.- М.: Педагогика, 2022. - 183 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л.В. Патмар
МБОУ «Цивильская СОШ № 1 им М,В. Силантьева»
г. Цивильск

Своевременное формирование грамматического строя речи у ребёнка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения в планировании и организации деятельности ребёнка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи.

Овладение родным языком, как средством и способом общения и познания, является одним из самых важных приобретений ребенка в детстве. Если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к школьному возрасту, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. Очень важно обратить внимание на правильность формирования грамматического строя речи.

Формирование грамматического строя речи осуществляется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка. При формировании грамматического строя речи ребёнок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребёнка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определённой структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. Овладение грамматическим строем речи долговременный процесс, который длится в течение всего дошкольного детства и не всегда завершается к 7 годам.

На сегодняшний момент дети с ТНР, поступающие в 1 класс, не владеют навыками словоизменения и словообразования, не видят связь слов в предложениях, не распространяют предложения второстепенными и однородными членами предложения, не умеют работать с деформированным предложением, самостоятельно не находят ошибки и т. д., следовательно, задача учителя-логопеда сформировать грамматические категории у детей младшего школьного возраста с ТНР становится особенно значимой.

Работа по формированию грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с ТНР содержит следующие разделы:

1. Словоизменение:

- категории числа: «Один - много» (стол – столы, красивый – красивые, едет – едут)
- категории рода: «Он, она, оно» (он – заяц, она – девочка, оно – солнце)
- категории падежа:

родительный падеж: «У кого тетрадь? Чего не стало?»

дательный падеж: «Подарить кому?»

винительный падеж: «Рисую что? Кормит кого?»

творительный падеж: «Чем рисует мальчик? Кем гордится мама?»

предложный падеж: «Говорю о ком? Читаю о чём?»

2. Словообразование

- образование уменьшительно-ласкательных форм существительных;
- образование существительных от существительных;
- образование прилагательных от существительных;
- образование приставочных глаголов;
- образование глаголов от существительных и звукоподражаний;
- образование сложных слов.

3. Согласование:

- существительных с местоимениями;
- существительных с прилагательными;
- существительных с числительными;
- глаголов прошедшего времени с местоимениями.

4. Формирование фразы:

- простые нераспространённые предложения;
- распространённые предложения (распространение предложения путём введения определений, наречий, однородных членов предложения);
- предложения с использованием предлогов (предложно-падежные конструкции);
- сложносочинённые предложения (с союзами «а», «и», «но, «да»);
- сложноподчинённые предложения (с союзами «потому», «потому что», «чтобы», «для того, чтобы», «затем, чтобы» и др.)

Работу по формированию грамматического строя речи необходимо проводить в системе. Лучше всего педагогическое воздействие проводить как на специально-организованных занятиях с учителем-логопедом, так и в других видах детской деятельности: переменах, прогулках, динамических паузах, трудовых поручениях, опосредованных, словом, в общении со взрослыми и детьми. Это позволяет создать эмоционально-положительный настрой у ребёнка, что в свою очередь приводит к большей эффективности в работе. Источники и факторы развития языка ребёнка и его грамматического строя многообразны, и соответственно многообразны педагогические методы и приёмы.

Предлагается подбор некоторых приёмов, игрового характера. Благодаря этим приемам, их динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей, предоставляется возможность много раз упражняться в повторении нужных грамматических категорий. Таким образом, грамматические категории можно отрабатывать, используя различные виды игр:

· настольно-печатные;

· дидактические;

· подвижные игры;

· сюжетно – ролевые;

· компьютерные игры.

Настольно-печатные игры, способствующие формированию грамматических категорий.

- Игра: «Один - много».

Цель: образование множественного числа существительных именительного падежа.

На материале данной игры закрепляется форма множественного числа имён существительных;

- игра: «Что без чего?»

В ходе данной игры идёт закрепление навыков образования существительных родительного падежа;

- игра: «Скажи какой, какая, какое?»

Эта игра помогает отрабатывать навык словообразования (относительных прилагательных: сок из яблок - яблочный);

- игра: «Весёлый счёт» - мы закрепляем умение согласования числительных с существительными;

- игра: «Назови ласково» - упражнение в навыке образования уменьшительно-ласкательных существительных.

Учитель – это творческая личность, поэтому каждый может использовать игру для решения той или иной задачи.

На одной настольно-печатной игре можно отработать несколько задач по формированию грамматического строя речи.

К примеру, всем известная настольно-печатная игра «Лото» (*дикие животные*).

На материале данной игры можно сформировать у ребенка младшего школьного возраста:

- согласование существительных с местоимениями, с прилагательными, с числительными: Чья белка? Чей крот? Какая белка?

- падежные формы имён существительных

У кого пушистый хвост? У кого длинные уши? (Р.п.)

Кем была белка? Кем был медведь? (Т. п.)

Кому дадим орехи? Кому дадим мёд? (Д. п.)

О ком мы скажем: рыжая? О ком скажем колючий? (П.п.);

- образование уменьшительно-ласкательных существительных

белка-белочка, заяц-зайчик.

- образование прилагательных от существительных: чьи у белки лапы? – беличьи, чей у медведя хвост? – медвежий, чьи у льва уши? - львиные

Следующий вид игр – это дидактические игры:

«Цепочка слов». Суть игры заключается в подборе слов — существительных и прилагательных, характеризующих какой-либо объект сходными качественными признаками (*холодный — ветер, мороженое, вода, батарея; мокрый — одежда, волосы, бумага, асфальт; не умеет плавать — кирпич, земля, шуруп и т. п.*). То есть дети составляют своеобразный «поезд» из слов, где слова-вагончики соединены между собой. Например, исходное слово — «кошка».

Кошка бывает какая? Пушистая, ласковая, разноцветная... Что еще бывает разноцветным? Радуга, платье, телевизор... Каким еще может быть платье? Шелковым, новым, прямым... Что еще может быть прямым? Линия, дорога, взгляд... и т. д.

«Кто что делает?» Игра, совершенствующая навыки употребления предложно-падежных конструкций. В рамках этого варианта возможно использование набора предметных карточек. Детям показывают картинки (по одной) и задают вопросы: *«Что с этим можно делать? Для чего это нужно?».* Можно поступить и следующим образом: задать вопросы, отражающие конкретное использование предмета, а дети указывают на ту или иную картинку. Например, «*Что можно повесить на стену? Из чего можно связать шарф? Где можно спрятаться от дождя? Кто дом сторожит? Что можно читать? Кто мышей ловит? Как узнать, сколько времени? Чем гвозди забивать?»*

«Подбор объектов к действию». Игра на согласование существительных с глаголами

Ребенку предлагают назвать объекты, совершающие те или иные действия. Например, *«кто и что плавает?» — человек, доска, собака, корабль; «греет?» — солнце, печь, грелка; «летает?» — самолет, птица, бабочка, муха, пушинка, воздушный шар, листья желтые с деревьев.*

Подобных игр великое множество: «Жадина», «Волшебные очки», «Один-много», «Хвастунишки», «Чего много?» и др.... Дидактические игры это самые известные и широко применяемые игры. На самом деле почти каждую настольно-печатную игру можно использовать, как дидактическую.

Следующий вид игр – подвижные игры. Подвижные игры освобождают детей от утомительной неестественной неподвижности на уроках, помогают разнообразить виды деятельности, развивают общую и мелкую моторику, нормализуют эмоционально-волевую сферу. И, конечно, побуждают детей к общению. Этим можно воспользоваться, работая над формированием грамматического строя речи. Подвижные игры многообразны: хороводные, игры на координацию движений и речи, игры с правилами, сюжетные,

бессюжетные, игры соревновательного характера, игры-аттракционы. Самые распространённые из них игры с предметами, например, игры с мячом.

Игра: «Лови и бросай, и цвета называй» (согласование существительных с прилагательными: *красный – мак, огонь, флаг*).

Игра: «Чья голова?» (образование притяжательных прилагательных от существительных: *у кошки голова – кошачья*).

Игра: «Кто кем был?» (закрепление падежных окончаний: *цыплёнок – яйцом*)

Игра: «Кто кем будет?» (закрепление падежных окончаний: *гусеница – бабочкой*)

В ходе сюжетно-ролевых игр, также можно отрабатывать все грамматические категории.

Наиболее актуальными и любимыми для детей на сегодняшний день являются компьютерные игры. Большое стремление и высокую мотивацию у детей к этим играм можно успешно использовать для реализации работы над разными сторонами грамматического строя речи.

Таким образам, использование игровых приёмов, способствует более глубокому и осознанному усвоению детьми грамматической стороны речи. В играх дети более осмысленно подходят к заданиям, с большим интересом относятся к игровым действиям, легче выявляют языковые закономерности и вводят их в свою речь.

Литература

1. Зорина С. В. Формирование навыков словообразования у детей с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2006. № 3. С. 6-15. URL: https://pedlib.ru/Books/4/0227/4_0227-1.shtml (дата обращения: 25.05.2022). Меженцева Г. Н., Яковлева Ю. И. Особенности лексикограмматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2017. № 19 (153). С. 304-307. URL: https://moluch.ru/archive/153/43298/ (дата обращения: 15.09.2022).
2. Рахмакова Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития. М., 1987. 121 с.
3. Смирнова Л. Н., Овчинников С. Н. Большая книга логопедических игр : играем со звуками, словами, фразами. М., 2010. 190 с. Тригер Р. Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи. Ростов н/Д, 1987. 94 с
4. Хохлова А. А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 16 с.

ВЫШИВКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Петрова Ольга Александровна,
МБОУ «СОШ № 43» г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования кружка по вышивке как эффективной платформы для развития творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор анализирует содержание и методы преподавания данного предмета и показывает, как они могут способствовать стимулированию креативности, инициативности и самостоятельности у обучающихся. Основная цель статьи – продемонстрировать, как занятие вышивкой может стать важным инструментом для развития творческого потенциала подростков и предложить практические рекомендации для учителей, которые работают с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Жажда творчества может проявиться в любой сфере: будь то вышивка, приготовление изысканных блюд, живопись, сочинение музыки или стремление писать рассказы и романы…

А. Кристи

Вышивка может действительно способствовать развитию не только творческих, но и моторных навыков, а также укреплять уверенность в себе у детей. Давно известно, что для творчества необходимо комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому одним из важных условий успешного развития творческой активности является – тёплая дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству, проявлять сочувствие к его неудачам.

Исследования отечественных педагогов и психологов: Флериной Е.А., Сакулиной Н.П., Сухомлинского В.А. и т.д. доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте, а развитие мелкой моторики ребенка является важной составляющей его обучения и развития. Таким образом, закладывая у детей основы таких качеств, как настойчивость, умение доводить начатое дело до конца, воспитание аккуратности, усидчивости, педагог способствует развитию творческой личности ребенка.

Вышивание было известно с древних времён. О существовании вышивки в Древней Руси свидетельствуют находки археологов. Это детали одежды, украшенные узорами из золотых нитей. Искусство вышивать передавалось из поколения в поколение, и обучать этому ремеслу начинали с 4–5 лет. Ещё искусству вышивания обучались в школах вышивальщиц при монастырях, которые на Руси открыла княгиня Ольга для девочек из народа. Сегодня нужно стремиться к сохранению этого прекрасного наследия, удивительных

достижений. Народное искусство оказывает огромное воздействие на ребёнка, который мыслит формами, звуками, ощущениями.

Дети с ОВЗ: особенности, рекомендации.

Все дети разные, и каждый уникален по-своему. Некоторые ребята в силу физических или психических особенностей нуждаются в особом внимании и поддержке. Этих детей принято называть детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Понимание специфики развития, потребностей и прав детей с ОВЗ – ключевой фактор для создания инклюзивного общества, где каждый имеет возможность реализовать свой потенциал, получить образование и вести полную и насыщенную жизнь.

Особые потребности ребенка с ОВЗ

ОВЗ расшифровывается как «ограниченные возможности здоровья» и обозначает состояние, при котором физические или психические особенности ребенка затрудняют освоение им образовательных программ без дополнительной профессиональной помощи.

Ребенок с ОВЗ, как и любой его сверстник, нуждается в заботе, принятии, безопасности и эмоциональной близости со значимыми взрослыми. Но есть и ряд потребностей, обусловленных состоянием здоровья таких деток. Эти потребности можно разделить на несколько категорий: психологические, социальные и образовательные.

Психологические потребности: Дети с ОВЗ часто испытывают тревогу и страх, поэтому важно создавать для них стабильную и предсказуемую среду, где они чувствуют себя в безопасности. Также постарайтесь поддерживать ребенка в его начинаниях, хвалить за достижения и помогать справляться с неудачами. Создание ситуаций успеха способствует повышению мотивации к обучению и развитию.

Социальные потребности: Общение со сверстниками и взрослыми, участие в социальных мероприятиях – все это помогает ребенку с ОВЗ развивать коммуникативные навыки, придает веру в свои силы. Важно создавать комфортные условия для социальной интеграции. Педагогам стоит обратить внимание на включенность таких детей в жизнь класса. Из-за особенностей здоровья могут страдать важные социальные навыки. В этом случае помочь способен психолог, логопед или дефектолог, который подскажет ребенку, как найти свое место в обществе.

Образовательные потребности: Образовательные программы должны быть адаптированы к особенностям развития и потребностям ребенка с ОВЗ. В зависимости от вида нарушения, ребенку могут потребоваться специальные учебные материалы, технические средства и др. Индивидуальные занятия позволяют ребенку получить профессиональную поддержку и помощь в освоении учебного материала, развитии познавательных процессов и социальной адаптации. Сейчас прослеживается тенденция к инклюзивному образованию, когда дети с ОВЗ ходят в обычные детские сады, учатся в общеобразовательных школах.

ФГОС ОВЗ

С 1 сентября 2016 года на территории Российской Федерации вступили в силу федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными здоровья (далее ФГОС НОО ОВЗ) и федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФГОС О УО (ИН). При формулировке рекомендаций ПМПК ориентируется на приказы Минобрнауки РФ:

Цель обучения вышивке детей с ОВЗ может быть сформулирована следующим образом:

1. **Развитие творческих способностей:** Содействие в формировании и развитии художественного вкуса, воображения и креативности у детей с ограниченными возможностями здоровья через практическую деятельность в вышивке.

2. **Укрепление моторики**: Улучшение мелкой моторики и координации движений, что особенно важно для детей с ОВЗ, с помощью практики вышивки.

3. **Социальная адаптация:** Создание комфортной и поддерживающей среды для общения и взаимодействия между детьми, что способствует развитию социальных навыков и уверенности в себе.

4. **Эстетическое воспитание:** Формирование у детей чувства прекрасного и эстетического восприятия через изучение различных техник вышивки и создание собственных работ.

5. **Инклюзия**: Продвижение идей инклюзивного образования, где дети с ОВЗ могут участвовать наравне со сверстниками в творческой деятельности.

Для достижения цели можно выделить следующие задачи:

1. **Изучение основ вышивки**: Обучение детей базовым техникам вышивки, включая различные стили и способы выполнения, что поможет развить их художественные навыки.

2. **Создание уникальных изделий**: Поощрение детей к созданию собственных вышитых изделий, что даст возможность проявить индивидуальность и научиться принимать эстетические решения.

3. **Стимулирование креативности**: Организация заданий, которые будут способствовать развитию творческого мышления, например, создание вышивок на заданную тему или в определённом стиле.

4. **Взаимодействие и сотрудничество:** Проведение совместных проектов, где дети смогут работать в группах, обмениваться идеями и вдохновением, что способствует социализации и командной работе.

5. **Постоянная практика и развитие навыков**: Регулярные занятия по вышивке, позволяющие детям совершенствовать свои умения, развивая уверенность в своих силах.

6. **Выступления и выставки**: Организация мероприятий, на которых дети смогут представить свои работы, что поможет им развить ораторские навыки и уверенность в себе.

Пути включения вышивки в работу с детьми, имеющими ограничения:

1. **Творческие мастер-классы**: Проведение регулярных мастер-классов по вышивке, где дети смогут попробовать свои силы и создать собственные работы.

2. **Сотрудничество с психологами:** Включение специалистов, которые помогут адаптировать занятия в зависимости от индивидуальных потребностей детей.

3. **Выставки работ:** Организация выставок для демонстрации творческих достижений детей, что поможет повысить их уверенность и мотивацию.

4. **Включение в программы искусства и творчества:** Работа с образовательными учреждениями для внедрения вышивки в школьные программы как часть обучения искусству.

5. **Создание обучающих материалов:** Разработка методических пособий для педагогов и родителей по использованию вышивки как развивающего инструмента.

Вышивание способствует приобщению к труду, предоставляет детям свободу выбора, возможность развития комбинаторных умений, выработке индивидуального стиля и темпа деятельности. Учащиеся приходят на кружок с очень слабыми руками, не умеют правильно держать ножницы и практически не выполняют даже простейших рукодельных работ, но бывают и приятные исключения. В группе, как правило, лишь 3-5 человек владеют элементарными навыками ручной работы. Все это накладывает свой отпечаток на занятия рукоделием в целом и вышивкой в частности. Педагог на уроках труда может сформировать у учащихся представления о той или иной технике работы. Более углубленное обучение следует выносить на кружковые занятия. Количество обучающихся в группе составляет 10-15 человек.

Есть несколько моментов, которые необходимо учитывать в работе с детьми.

Во-первых, учащиеся в силу своих возрастных особенностей не могут и не должны выполнять упражнения по овладению тем или иным технологическим приемом. Поэтому для закрепления технологического приема необходимо подбирать 2-3 примерно одинаковых по сложности изделия.

Во-вторых, при подготовке к занятию особенно необходимо учитывать такое важное обстоятельство: в силу своих психологических особенностей дети стремятся получить готовое изделие сразу, им сложно ждать несколько дней. Поэтому надо так подбирать изделие и величину материала, чтобы за 1, максимум 2 занятия у всех детей оно было бы готово.

В-третьих, необходимо учитывать то, что для детей игра является главной движущей силой умственного и психического развития. Изделия, которые

можно использовать в играх, находят отклик в сердцах детей. В результате понимание детьми технологических приемов происходит быстрее.

В-четвертых, учитывая психологические особенности учащихся и зная, что они уже умеют делать, какими приемами владеют, можно для них подбирать более сложные изделия.

Мониторинг результатов деятельности

Техника вышивки требует ловких действий, следовательно, способствует развитию мелкой моторики, что в свою очередь благотворно влияет на речевые зоны коры головного мозга. В процессе систематического труда рука приобретает уверенность, точность. Таким образом, закладывая у детей основы таких качеств, как настойчивость, умение доводить начатое дело до конца, воспитание аккуратности, усидчивости, педагог способствует развитию творческой личности ребенка.

- Овладение детьми умениями, навыками можно фиксировать в таблице после каждого цикла занятий, объединенных единой целью, по результатам наблюдения, анализу детских работ, бесед с детьми. Целью педагогической диагностики является внесения корректив в дальнейшую работу, планирования индивидуальной поддержки детей.
- Организация выставок работ детей по окончании курса даст возможность продемонстрировать результаты их труда и повысить уверенность.

Отчётные выставки не предваряют мероприятия, а проводятся после их завершения. Это соревнования и олимпиады, поездки и походы, конкурсы и показательные выступления. Отчётные выставки делаются педагогами в конце полугодия, учебного года, к родительским собраниям. Как правило, демонстрируются достижения обучающихся в детском объединении, а также работы участников разных конкурсов и олимпиад. Лучшие детские произведения разных лет могут быть представлены в кабинетах как образцы, а также украшать коридоры и рекреации учреждения, то есть составлять стационарные выставки. Они самые продолжительные по времени, но экспозицией не являются.

26 ноября в Чувашской Республике отмечается День чувашской вышивки – новый, но уже такой любимый праздник. А с 22 по 30 ноября в Чебоксарах проводится Городская неделя «Радужное сияние чувашской вышивки». Традиционной стала выставка, приуроченная к этой неделе.

Обратная связь и улучшение работы

Сбор отзывов от участников проекта, родителей и педагогов дает возможность для улучшения содержания и методов работы в будущем. Вовлечение родителей в кружковую деятельность – это эффективный способ установления сотрудничества между образовательным учреждением и семьей, а также создания благоприятной образовательной среды для детей. Это оказывает положительное влияние на развитие ребенка и достижение его образовательных целей.

Одним из главных преимуществ вовлечения родителей в проектную деятельность является возможность создания совместного образовательного процесса. Учитывая мнение и опыт родителей, педагог может разработать проект, отвечающий потребностям и интересам детей и их семей. Родители вносят свои идеи и предложения, что делает проект более интересным. Вовлечение родителей также способствует лучшему пониманию роли и задачи школы в развитии ребенка. Родители получают возможность более глубоко познакомиться с методикой и целями образования, чему способствуют общение с воспитателями и участие в проектах. Это позволяет родителям осознать свою ответственность и активно принимать участие в воспитании и развитии своего ребенка.

Литература

1. Буланова И. А. Влияние вышивания на развитие творческой активности и мелкой моторики старших дошкольников – 2023. – Режим доступа: https://www.1urok.ru/categories/19/articles/62025
2. Егошина, С. Н. Развитие художественного творчества детей средствами вышивки / С. Н. Егошина. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — Москва : Буки-Веди, 2015. — С. 70-79. — URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/8961.
3. Дети с ОВЗ: особенности, рекомендации https://ekb.academedu.ru/articles/deti-s-ovz-osobennosti-rekomendatsii/
4. Максимова М.В. Вышивка. Первые шаги.- М. изд. Эксмо,1997 г.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ЭЙДЕТИКИ

Т.М. Петрова
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
ptm2501@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены методы развития памяти у детей старшего дошкольного возраста средствами эйдетики. Проанализированы научные исследования по данной проблематике.

Ключевые слова: память, эйдетика.

У детей дошкольного возраста память по скорости развития опережает другие психические процессы, идет бурное накопление информации, формируются необходимые для жизни знания, умения и навыки. Помочь ребенку справиться с таким количеством информации, научить его приемам и способам запоминания, припоминания – вот важнейшая задача взрослых. От того, как ребенок научится накапливать, анализировать, “раскладывать по

полочкам” и пользоваться накопленной информацией, зависит развитие его способностей, успешность его обучения в будущем, и, следовательно, его взрослая карьера.

Память — это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку, — она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт, в ней хранятся знания и навыки.

Эйдетика — разрабатывалась на протяжении 20–40-х гг. XX в. В Германии, в марбургской психологической школе Э. Йеншем и его единомышленниками (В. Йеншем, О. Кро, А. Рикелем, Г. Фишером и другими) теория, предметом изучения которой был эйдетизм— особый вид образной памяти человека.

В нашей стране в течение примерно десяти лет, с середины 20-х до середины 30-х гг., отечественные ученые (психологи, педологи, психиатры) с большим интересом и вниманием изучали эйдетические идеи марбургской психологической школы, критически их осмысливая, подвергая эмпирической и экспериментальной проверке. Наиболее крупными специалистами в вопросах эйдетики были П.П. Блонский, Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. Однако затем в силу ряда обстоятельств (вырождение эйдетики в Германии в расистскую, ненаучную теорию, запрет в СССР в 1936 г. педологии, Великая Отечественная война) эйдетические исследования в нашей стране были полностью свернуты.

В настоящее время эйдетизм рассматривается как разновидность образной памяти, выраженная в сохранении и воспроизведении ярких, наглядных образов предметов, явлений или сцен по прекращению их воздействия на органы чувств. Известен не только зрительный, но и слуховой, тактильный, обонятельный, вкусовой и т.п. эйдетизм, т.е. эйдетические образы имеют полимодальную природу.

Основные методы развития памяти в системе эйдетики и основные мнемонические техники:

Цепной метод строится на цепных ассоциативных связях. Ассоциации играют важнейшую роль в любом процессе обучения. Одна вещь влечет за собой другую, так что ассоциации помогают различным образам упорядочивать все элементы поступающей информации. Сознательно придумывая какие-то ассоциации и отыскивая в заранее предусмотренных случаях, тем самым мы усиливаем контроль над записью информации в памяти, отчего шансы на воспоминание возрастают. Прочному сохранению материала в памяти помогает упорядоченная сеть ассоциаций. Поиск ассоциаций быстро превращается в увлекательную игру.

Акровербальный метод (“акро” - край, “вербо” - слово). Придумывание стишков, шуточных фраз, в которых зашифрована какая-либо информация.

Метод мест основан на зрительных ассоциациях: нужно ясно представить себе предмет, который предполагается запомнить, и объединить его образ с образом определенного места, который легко извлекается из памяти. Этот

метод требует отказа от поиска логических ассоциаций – ведь сама система запоминания основана на ассоциациях, диктуемых последовательностью предметов и мест.

Анализируя различные теории памяти, можно сделать вывод, что проблемой памяти занимаются представители различных наук. В каждой из наук существуют свои вопросы, в силу которых они обращаются к памяти. Все эти науки вместе взятые расширят знания человека о памяти. Исходя из вышеизложенного и проанализировав многие литературные источники, можно с уверенностью сказать, что память — это психический процесс организации и содержания прошлого опыта, делающего возможным его повторное использование в деятельности или возвращается в сферу сознания. Память связывает прошлое человека с его будущим и настоящим и является важнейшей познавательной функцией, которая лежит в основе развития и обучения человека. Без памяти человек не мог бы развиваться как полноценная личность. Непроизвольное запоминание — продукт деятельности субъекта. Необходимое условие запоминания — взаимодействие субъекта с предметами. Таким образом, целенаправленное действие являются продуктивным в непроизвольном запоминании. При такой структуре деятельности складываются наиболее подходящие условия для образования и закрепления нервных связей. У дошкольников непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение — единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов.

Литература

1. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. - : Директмедиа Паблишинг, 2010. – 717 с.

2. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 176 с.

3. Матюгин И.Ю. Чекаберия Е.И. Запоминание цифр, телефонов, исторических дат.-М.: Эйдос, 1995

4. Матюгин И.Ю. Чекаберия Е.И. Запоминание лиц и имен. -М.: Эйдос, 1994/

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Юлия Александровна Петрова
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей»
Минобразования Чувашии, город Чебоксары
ms.julok@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании цифровые ресурсов в инклюзивном образовании школьников. Отмечается, что основная ценность цифровых ресурсов в этом контексте заключается в их способности обеспечивать персонализацию обучения. Для школьников с ограниченными возможностями здоровья это означает, что учебный процесс может быть адаптирован под их уникальные потребности

Ключевые слова: цифровизация, цифровые ресурсы, инклюзивное образование, школьный возраст.

Внедрение цифровых ресурсов в инклюзивное образование стало мощным катализатором изменений, открывающим принципиально новые возможности для создания подлинно равноправной и эффективной образовательной среды для всех школьников, включая детей с особыми образовательными потребностями. Эти технологии трансформируют не только методы преподавания, но и саму философию инклюзии, смещая акцент с физического присутствия на полноценное участие и академическую успешность каждого ребенка.

Ахметова Д.З. [1], Артюхина Т.С. [1], Бикбаева М.Р. [1], Сахнова И.А. [1], Сучков М.А. [1], Зайцева Э.А. [1] отмечают, что основная ценность цифровых ресурсов в этом контексте заключается в их способности обеспечивать персонализацию обучения. Для школьников с ограниченными возможностями здоровья это означает, что учебный процесс может быть адаптирован под их уникальные потребности. Специализированное программное обеспечение и приложения позволяют изменять темп обучения, уровень сложности заданий, форму предъявления информации и способ демонстрации знаний. Например, ребенок с дислексией может использовать программу-ридер, которая озвучивает текст, а ученик с нарушениями моторики – отвечать на вопросы с помощью голосового ввода или специальной клавиатуры.

Рындак В.Г. [2], Аллагулов А.М. [2], Челпаченко Т.В. [2] пишут, что ключевым направлением является использование технологий ассистивной (вспомогательной) коммуникации. Для невербальных детей или школьников с расстройствами аутистического спектра существуют приложения-коммуникаторы, где они могут выражать свои мысли и потребности с помощью карточек (PECS), символов или синтезированной речи. Это ломает главный барьер — барьер общения, позволяя ребенку взаимодействовать с учителем и сверстниками, отвечать на уроках и чувствовать себя частью коллектива.

Цифровая среда выступает и как мощный инструмент мотивации и компенсации. Интерактивные задания, образовательные игры, симуляторы и виртуальные лаборатории делают обучающий процесс более наглядным и увлекательным, что особенно важно для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Для школьников с нарушениями слуха или зрения ресурсы обеспечивают доступ к информации через субтитры, слуховые

аппараты с Bluetooth-подключением или скрин-ридеры, озвучивающие всё происходящее на экране.

Важнейшим аспектом является преодоление социально-психологических барьеров. Многие дети с ОВЗ испытывают тревогу при публичных ответах у доски. Цифровые платформы и инструменты для совместной работы (такие как Google Docs, Padlet, интерактивные доски Miro) позволяют им вносить свой вклад в общий проект анонимно или в комфортном для себя темпе, что повышает их уверенность и снижает страх ошибки. Это способствует формированию ситуации успеха и признанию их достижений одноклассниками.

Однако внедрение цифровых ресурсов сопряжено и с вызовами. Существует риск цифрового неравенства, когда у семей нет финансовой или технической возможности обеспечить ребенка необходимым оборудованием и высокоскоростным интернетом. Кроме того, необходима системная подготовка педагогов, которые должны не только владеть самими технологиями, но и понимать, как интегрировать их в учебный процесс с учетом специфики каждого нарушения. Важно избежать соблазна заменить живое человеческое общение и индивидуальный подход бездумным погружением в цифровую среду.

Таким образом, цифровые ресурсы в инклюзивном образовании — это не просто «костыль» или развлечение, а фундаментальный элемент современной образовательной экосистемы. При грамотном и осмысленном использовании они стирают границы, предоставляя каждому школьнику, независимо от его особенностей, возможность получить качественное образование, развить свой потенциал и научиться жить в разнообразном и полифоничном мире, внося в него свой уникальный вклад.

В современных условиях внедрение цифровых технологий в инклюзивное образование, как отмечают Трошина Е.П. [3], Барабошкина Е.А. [3] и Мантуленко В.В. [3], представляет собой сложный и многогранный процесс, который, несмотря на значительный потенциал, сталкивается с рядом серьезных проблем. Эти трудности не ограничиваются лишь техническими аспектами, но охватывают также финансовые, методические и, что наиболее важно, человеческие факторы. В результате этого, вместо того чтобы облегчать доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями (ООП), новые технологии могут создавать дополнительные барьеры.

Одной из наиболее заметных проблем является цифровое и экономическое неравенство. В условиях, когда многие семьи, особенно те, которые воспитывают детей с ООП, не могут позволить себе приобретение необходимого оборудования, таких как мощные компьютеры, планшеты, специализированные клавиатуры, джойстики или акустические системы, доступ к современным образовательным ресурсам становится крайне ограниченным. К этому следует добавить высокую стоимость лицензионного программного обеспечения, которое часто является необходимым для полноценного использования цифровых технологий в обучении. В удаленных и

сельских районах, где интернет-соединение может быть нестабильным или слишком дорогим, использование облачных платформ и онлайн-ресурсов становится практически невозможным. Это значительно снижает возможности детей с ООП получать качественное образование, основанное на современных цифровых технологиях.

Вторым важным аспектом, который требует внимания, является кадровый дефицит и недостаточная профессиональная подготовленность педагогов. Многие учителя сталкиваются с проблемами, связанными с отсутствием необходимой цифровой грамотности. Это касается не только базовых компьютерных навыков, но и умений работать с более сложным ассистивным оборудованием, которое может быть необходимо для учащихся с различными нозологиями. Отсутствие системного подхода к подготовке педагогов по адаптации цифрового контента под нужды разных категорий учащихся приводит к тому, что технологии часто используются формально, а не по своему назначению. В условиях высокой нагрузки и недостатка времени у учителей, у них часто нет возможности освоить новые сложные инструменты, особенно если они не получают соответствующей поддержки или стимулов для этого.

Кроме того, отсутствие единой и адаптированной цифровой образовательной среды представляет собой значительный барьер для успешного внедрения технологий в инклюзивное образование. Большинство массовых образовательных платформ и цифровых учебников изначально не разрабатывались с учетом принципов универсального дизайна, что делает их несовместимыми с программами экранного доступа для незрячих учащихся, лишает функций субтитров для слабослышащих и не позволяет настраивать интерфейс для детей с ментальными нарушениями.

Таким образом, педагогу и ребенку зачастую приходится одновременно осваивать несколько новых инструментов, что создает дополнительные сложности в учебном процессе. Важно отметить, что для преодоления этих барьеров необходимо разработать комплексный подход, который будет включать в себя не только технические решения, но и программы подготовки педагогов, а также финансовую поддержку для семей, воспитывающих детей с ООП. Необходимо создать доступные и адаптированные образовательные платформы, которые будут учитывать потребности всех учащихся, независимо от их возможностей. Это позволит не только улучшить качество образования, но и сделать его более инклюзивным и доступным для всех.

Таким образом, внедрение цифровых технологий в инклюзивное образование требует внимательного анализа и разработки стратегий, которые помогут преодолеть существующие барьеры. Это включает в себя не только улучшение материально-технической базы, но и подготовку педагогов, создание адаптированных образовательных ресурсов и поддержку семей. Только в таком случае можно будет говорить о реальном прогрессе в области

инклюзивного образования и использовании цифровых технологий для улучшения жизни детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Ахметова Д.З., Артюхина Т.С., Бикбаева М.Р., Сахнова И.А., Сучков М.А., Зайцева Э.А. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // Высшее образование в России. 2020. № 2.

2. Рындак В.Г., Аллагулов А.М., Челпаченко Т.В. Цифровые технологии как средство развития инклюзивного образования // Вестник ОГУ. 2021. № 3 (231).

3. Рындак В.Г. Теория и опыт цифровизации в системе инклюзивного образования // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2021. № 4.

4. Трошина Е.П., Барабошкина Е.А., Мантуленко В.В. Использование цифровых технологий в инклюзивном.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н.Ю. Петрова, Л.Л. Викторова, Е.В. Земцова,
МБДОУ «Детский сад №6 «Сказка», город Цивильск
petrovanatali2106@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об инклюзивном образовании детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Представлены основные направления работы, а также трудности, с которыми может столкнуться педагог при организации данной деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи.

Инклюзивное образование дошкольников с тяжелыми нарушениями речи представляет собой целостную и сложную систему, направленную не просто на совместное пребывание детей с разными возможностями здоровья в одной группе, а на создание условий для полноценного развития и социализации каждого ребенка. В случае с ТНР, которое может проявляться в виде общего недоразвития речи, заикания, дизартрии и других речевых расстройств, инклюзия требует особенно продуманного и многопрофильного подхода.

Основная цель инклюзивного образования для такого ребенка – преодолеть или смягчить речевые трудности, предотвратив их негативное влияние на формирование личности, познавательные процессы и общение со сверстниками. Важно понимать, что тяжелое нарушение речи – это не просто «малыш плохо говорит». Зачастую оно сопровождается особенностями в развитии высших психических функций: внимания, памяти, словесно-

логического мышления, а также может влиять на эмоционально-волевую сферу, вызывая замкнутость, неуверенность в себе или повышенную тревожность.

Ключевым условием успешной инклюзии является создание адаптированной образовательной среды. Это не сводится только к установке пандусов. Речь идет о комплексных изменениях:

1. Специальные образовательные условия: разработка и реализация адаптированной основной образовательной программы (АООП), учитывающей структуру дефекта каждого ребенка. В рамках этой программы логопед, дефектолог, психолог и воспитатель работают в тесной связке.

2. Кадровое обеспечение: обязательным является присутствие в штате квалифицированного учителя-логопеда, который проводит как индивидуальные, так и подгрупповые занятия, и тесно интегрирует свои цели в повседневную жизнь группы. Воспитатели должны быть обучены основам логопедии и правилам взаимодействия с детьми с ТНР.

3. Развивающая предметно-пространственная среда: группа должна быть оснащена не только традиционными игрушками, но и специальным оборудованием: логопедическими зеркалами, дидактическими играми на развитие мелкой моторики, фонематического слуха, дыхания (тренажеры для развития воздушной струи), карточками с символами для альтернативной и дополнительной коммуникации (если это необходимо).

4. Социокультурная инклюзия: самый тонкий и важный аспект. Педагоги целенаправленно создают ситуации успеха для ребенка с ТНР, помогают ему занять значимое место в детском коллективе. Через беседы, чтение сказок и ролевые игры у всех воспитанников формируется толерантное отношение к особенностям друг друга. Дети учатся помогать, ждать, принимать тот факт, что кто-то говорит иначе, но от этого не становится менее интересным товарищем по играм.

Роль учителя-логопеда в этом процессе невозможно переоценить. Он является не только коррекционным специалистом, но и тьютором, консультантом для воспитателей и родителей. Именно логопед координирует усилия всех взрослых, чтобы речевая работа не прекращалась ни на минуту: во время режимных моментов, на прогулке, во время занятий по лепке или физкультуре.

Не менее важна работа с родителями – как особого ребенка, так и нормотипичных детей. Родителей ребенка с ТНР необходимо активно вовлекать в коррекционный процесс, обучать приемам домашних занятий, оказывать им психологическую поддержку. Родителям других детей важно доступно объяснять суть инклюзии, чтобы они стали союзниками педагогов, а не источником стереотипов и предубеждений.

Несмотря на признанную ценность и гуманистическую направленность, практическая реализация инклюзивного образования для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи сопряжена с комплексом серьезных трудностей.

Эти изменения носят системный характер и затрагивают организационные, профессиональные и социальные аспекты процесса.

Одной из наиболее значимых является организационно-ресурсная проблема. Для эффективного включения ребенка с ТНР в среду нормотипичных сверстников необходима особым образом созданная среда. Однако многие дошкольные учреждения испытывают острую нехватку материально-технического обеспечения. Отсутствие отдельного логопедического кабинета, сенсорной комнаты, специального дидактического оборудования и современных методических материалов значительно снижает эффективность коррекционной работы. Кроме того, существующие группы часто являются переполненными, что делает практически невозможным оказание каждому ребенку с ОВЗ необходимого индивидуального внимания.

Не менее остро стоит кадровый вопрос. Инклюзия – это не просто присутствие ребенка с особыми потребностями в группе, а кропотливая работа команды специалистов. На практике же воспитатель часто остается с этой проблемой один на один. Нехватка в штате узких специалистов – логопедов, дефектологов, психологов, тьюторов – или их чрезмерная нагрузка сводят на нет все усилия. Даже при их наличии возникает сложность междисциплинарного взаимодействия: необходима четкая координация действий всех участников процесса по единому плану, что требует времени и высокого уровня организации, которых часто не хватает.

Серьезной преградой становится недостаточная психолого-педагогическая готовность самих педагогов. Воспитатели, не прошедшие специальной подготовки, могут испытывать стресс и профессиональную неуверенность. Они не владеют специфическими приемами работы с детьми с ТНР, не знают, как адаптировать общий образовательный материал и включить такого ребенка в совместную деятельность с остальными. Это может приводить к непреднамеренному игнорированию особого воспитанника или, наоборот, к его излишней опеке, что мешает развитию самостоятельности.

Важнейшим аспектом являются социально-психологические трудности. Со стороны нормативно развивающихся сверстников может проявляться непонимание, любопытство или даже отторжение из-за неумения ребенка с ТНР ясно выразить свои мысли. Дети, не подготовленные к принятию «иности», могут избегать общения или дразнить, что усугубляет речевую и коммуникативную замкнутость ребенка с нарушением. Не менее критична позиция родителей. Родители нормотипичных детей иногда выражают опасения, что присутствие ребенка с ОВЗ будет тормозить учебный процесс всей группы. Со стороны же родителей ребенка с ТНР может наблюдаться как гиперопека и нежелание передавать функции специалистам, так и, напротив, полное отстранение от коррекционного процесса, что сводит на нет усилия педагогов.

Наконец, существует методическая проблема. Разработка и реализация адаптированной основной образовательной программы (АООП) для ребенка с

ТНР — сложная задача. Нередко эта программа становится формальным документом, а не реальным руководством к действию. Педагогам трудно найти баланс между фронтальными занятиями со всей группой и индивидуальным подходом к особенному ребенку, интегрировать коррекционные цели в повседневную жизнь и бытовую деятельность в детском саду.

Таким образом, трудности инклюзивного образования детей с ТНР представляют собой тесный клубок взаимосвязанных проблем — от недостатка финансирования и кадров до необходимости изменения общественного сознания. Преодоление этих барьеров требует не разовых мер, а целенаправленной, системной работы на всех уровнях: от государственной политики до ежедневного взаимодействия внутри конкретной дошкольной группы.

Инклюзивное образование дошкольников с ТНР – это путь, основанный на вере в потенциал каждого ребенка. Это не просто методика, а философия, которая учит детей с самого раннего возраста ценить разнообразие, быть терпимыми, отзывчивыми и помогать друг другу. Для ребенка с тяжелым нарушением речи такая среда становится мощным стимулом для развития: видя образцы правильной речи сверстников, имея постоянную практику общения и чувствуя себя принятым, он получает лучший шанс не только преодолеть речевые барьеры, но и стать полноценным, уверенным в себе членом общества.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Дети с тяжелыми нарушениями речи в ДОО рекомендации к содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования // СДО. 2016. №4 (66).

2. Батяева С.В. Вопрос готовности детей с ТНР к инклюзивному образованию (на примере детей с ОНР) // АНИ: педагогика и психология. 2017. №3 (20).

3. Воронич Е.А. Особенности развития речи детей в условиях инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №4 (57).

4. Пханаева С.Н., Хамукова Б.Х. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // ИСОМ. 2016. №5-3.

5. Синякова Е. С. Необходимость комплексного включения детей с дизартрией в общеобразовательную среду в рамках инклюзивного образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. №1.

РИТМ, МУЗЫКА, РЕЧЬ

Петрова Н.Н., Садыкова О. Н.
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи»

Современные условия инклюзивного образования требуют от педагогов поиска эффективных форм и методов развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в том числе и с помощью музыкального воздействия. Одной из эффективных практик в нашей группе для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) стало использование оркестра диатонических колокольчиков. Известно, что музыка сама по себе является мощным средством стимуляции речевой активности и психоэмоционального развития, так и оркестровая деятельность на базе диатонических колокольчиков позволяет детям с ОНР развивать слух, ритм, внимание, коммуникативные навыки в увлекательной и доступной форме. Кроме того, такая форма работы способствует самовыражению ребёнка, повышает его самооценку и уверенность в себе.

Что такое диатонические колокольчики?

Это яркие музыкальные инструменты, которые помогут пробудить интерес ребёнка к музыке. Набор состоит из 8 колокольчиков, каждый из которых издает звук определённой ноты гаммы (до-ре-ми и т.д.). Они могут быть ручными или настольными, каждый колокольчик имеет свой цвет, соответствующий определенной ноте, что делает их особенно привлекательными и понятными для детей.

Зачем детям с ОНР игра на диатонических колокольчиках?

Такая форма работы решает сразу несколько логопедических задач.

Развитие слухового восприятия и ритма. Благодаря чистому звучанию и чёткому тону дети учатся дифференцировать звуки, различать их высоту, громкость, силу звука. Передавать ритмический рисунок.

Развитие мелкой моторики. Удары в колокольчик требуют точных, координированных движений, что полезно при задержке моторного развития.

Цветовая и звуковая ассоциация. Цвета колокольчиков помогают запомнить названия нот, облегчая обучения даже для детей с интеллектуальными нарушениями.

Организация работы с колокольчиками строится поэтапно.

Подготовительный этап.

Ознакомление с инструментом: освоение приёмов звукоизвлечения, ориентация на цветовую кодировку. Развитие слуха и ритмического чувства (игровые задания: «Угадай звук», «Повтори ритм», «Сыграй радугу», «Высоко-низко», «Громко-тихо»). Формирование умений работать в группе: слушать, ждать своей очереди, следовать правилам.

Обучающий этап.

Введение графической, цветной, упрощенной нотной записи (игра по цветовым схемам и другим подсказкам). Выполнение упражнений по ритмическому повторению и чередованию звуков (игры: «Найди нужный звук», «Повтори мелодию»). Изучение музыкальных фраз и простых мелодий (звукоряды,

попевки, песенки). Совмещение игры на колокольчиках с речевыми упражнениями и логопедическими заданиями.

Репетиционно-исполнительский этап.

Разделение партий между участниками оркестра. Совместное исполнение музыкальных произведений (с педагогом или в группе). Работа над выразительностью, динамикой, ансамблевым звучанием (игры «Найди колокольчик по звуку», «Музыкальный диктант», «Найди свой колокольчик»). Развитие творческой инициативы (импровизация, «ответы» на музыкальные фразы). Участие в концертах, праздниках, конкурсах.

Примеры репертуара для оркестра диатонических колокольчиков.

Русские народные мелодии: «Во поле берёза стояла», «Калинка», «Во саду ли в огороде», «Ах, вы сени, мои сени», «У нас нонче субботняя» и другие.

Простые детские песенки «Антошка», «Песенка крокодила Гены», «Чижик-пыжик», «Колыбельная», «Чижик-пыжик», «Мы запели песенку» и другие.

Инструментальные произведения: Вихарева Г. «Осенний вальс», Фадеев А. «Листопад», Паулс Р. «Тихая ночь», Веббер Э. «Мемори», Сен-Санс К. «Аквариум» и другие.

Тематические произведения к праздникам: Новый год, 8 марта, День Победы.

Оркестр диатонических колокольчиков был организован на базе МБДОУ «Детский сад №2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи» г. Чебоксары. Участниками стали дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (2-3 уровень речевого развития). Занятия проводились еженедельно при тесном взаимодействии учителя-логопеда и музыкального руководителя. Структура занятий включала речевую разминку, пальчиковую гимнастику, логоритмические упражнения, работу с диатоническими колокольчиками, «музыкотворчество» и рефлексию.

Проведенная итоговая логопедическая диагностика и диагностика музыкального развития в конце учебного года показала устойчивые положительные результаты в развитии дошкольников с ОВЗ. Улучшились слуховое восприятие и фонематические процессы, активизировалась речь детей, качественно изменилась ее интонационная сторона, обогатился словарный запас. Кроме того, улучшилось общение детей, повысился интерес к музыке, музыкальным инструментам, появилась слаженность в коллективной игре, в команде, повысилась концентрация внимания. Дети с удовольствием посещали такие занятия, начали проявлять инициативу, предлагать собственные идеи и варианты исполнения. Родители и коллеги так же отметили заметное улучшение в речевом развитии и эмоционально- волевой сфере участников оркестра. Таким образом оркестр диатонических колокольчиков стал не просто музыкальным объединением в детском саду, а явился полноценным коррекционно-развивающим пространством, в котором дети с нарушением речи смогли раскрыть свои способности, учиться

взаимодействовать, выражать себя и испытывать радость от совместного творчества.

Данный опыт работы показывает, что такое направление заслуживает широкого распространения в практике коррекционных и музыкально-педагогических учреждений.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО: АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МОСТ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Петрунова Мария Петровна
МБДОУ «Детский сад №142» г. Чебоксары
masha.petrun@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию роли арт-терапии в обеспечении преемственности образовательного процесса между дошкольным и начальными этапами школьного образования. Рассматриваются теоретико-методологические основы арт-терапевтического подхода, раскрывается специфика использования творческих методов в образовательной практике. Анализируются механизмы формирования эмоционально-психологической устойчивости детей младшего возраста с ОВЗ посредством творческой активности. Описываются практические подходы и рекомендации для педагогов и психологов, направленные на развитие креативности, эмоционального интеллекта и социальных компетенций учащихся с ОВЗ. Поднимаются вопросы адаптации педагогических технологий и методик для интеграции в образовательные программы учреждений дошкольного и начального общего образования.

Ключевые слова: арт-терапия, преемственность образования, дошкольное образование, творческое развитие, психологическое здоровье детей, методики арт-терапии, самовыражение через творчество.

Арт-терапия представляет собой уникальный метод психолого-педагогической поддержки и развития ребенка, способствующий раскрытию творческого потенциала, формированию уверенности в себе и улучшению межличностных взаимодействий. Ее применение особенно актуально в период перехода детей от дошкольного к школьному возрасту, когда перед ними встают новые требования и ожидания. Задача современной педагогики заключается в создании условий, обеспечивающих плавный переход и минимизацию стрессовых ситуаций. Арт-терапия становится инструментом, позволяющим ребенку с ОВЗ адаптироваться к новым условиям, развить необходимые компетенции и повысить уровень психологической готовности к обучению.

Теоретические основания арт-терапии

Термином «арт-терапия» обозначается направление психологии и педагогики, основанное на активизации творчества для решения личностных проблем и улучшения качества жизни. Это комплекс методов, включающих рисование, лепку, музыку, танец и др., направленных на самовыражение и саморазвитие индивида. Основная цель арт-терапии - раскрытие внутреннего мира человека, формирование позитивного восприятия себя и окружающего пространства, гармонизация эмоций и поведения.

Психологическое обоснование метода

Использование искусства как терапевтического инструмента основано на концепции, согласно которой творческая деятельность способствует освобождению подсознания, снижению уровня тревожности и стресса, развитию когнитивных способностей. Современные исследования подтверждают эффективность арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ, испытывающими трудности социальной адаптации, имеющими проблемы в обучении и поведении. Метод позволяет детям выразить чувства и переживания, скрытые вербально, помогает установить доверительные отношения с взрослыми и сверстниками.

Возрастные особенности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Переход от дошкольного детства к начальной школе сопровождается серьезными изменениями в развитии ребенка с ОВЗ. Основные изменения касаются сферы самосознания, взаимоотношений со сверстниками и учителями, мотивационной структуры и интеллектуальных возможностей. Именно этот период характеризуется интенсивностью адаптационных процессов, высокими нагрузками и повышенным уровнем тревожности. Следовательно, особую значимость приобретает поддержка со стороны взрослых, использование методов, облегчающих процесс адаптации и снижающих негативное влияние стресса.

Роль арт-терапии в преодолении трудностей периода адаптации

Арт-терапия обладает широким спектром возможностей, помогающим детям успешно пройти стадию перехода от дошкольного учреждения к школьной среде. Среди наиболее значимых аспектов выделяются:

- Развитие эмоционального интеллекта: художественное творчество способствует осознанию собственных чувств и переживаний, улучшает способность выражать эмоции адекватно ситуации.
- Формирование коммуникативных навыков: групповые занятия позволяют развивать умения сотрудничества, взаимодействия и взаимопонимания.
- Повышение самооценки: успешное завершение художественных проектов укрепляет уверенность в себе, формирует положительное отношение к учебе и общению.
- Ослабление тревоги и напряжения: создание рисунков, скульптур и композиций снижает чувство страха перед новыми условиями, снимает нервозность и раздражительность.

Возможности арт-терапии в рамках образовательных стандартов

Современные образовательные стандарты ориентированы на всестороннее развитие личности ученика с ОВЗ, включая воспитание культуры, эстетических ценностей и гуманизма. Важно отметить, что внедрение инновационных подходов требует соответствующей подготовки педагогов и наличия специальных ресурсов, создающих условия для эффективного внедрения методики.

Примеры реализации арт-терапевтических занятий, применяемых в учреждениях дошкольного и начального образования:

Групповая работа

• Коллективное создание мандалы

Каждый ребенок получает небольшой участок общего холста и рисует свою уникальную фигуру, символ или узор. Затем группы объединяют рисунки в единую картину-мандалу, представляющую собой коллективное творчество и способствующее развитию чувства единства и взаимопонимания.

• Импровизированный театр теней

Дети используют разные предметы, вырезанные фигуры животных и персонажей, фонари и ткани для импровизации театральных сценок с использованием теней. Это развивает фантазию, креативность и умение выражать эмоции невербально.

• «Живое полотно»

Дошкольники становятся частью картины: наносят краску на руки и ноги, оставляя отпечатки на большом полотне бумаги, создавая таким образом уникальный рисунок, отражающий индивидуальность каждого ребенка.

• «Живопись звуком»

Под руководством педагога дети создают музыкальные композиции с помощью простых инструментов или собственного голоса, параллельно визуализируя звуки на бумаге красками или карандашами. Такой подход помогает детям выразить свои внутренние переживания, раскрыть творческий потенциал и развить чувство ритма.

• Театр мимики и жестов

Детям предлагается изображать различных животных, растения или явления природы только мимикой и жестами. Эта практика способствует развитию коммуникативных навыков, выразительности движений и эмпатии.

• Создание кукол-оберегов

Изготовление традиционных русских, чувашских оберегов. Способ знакомства дошкольников с культурным наследием и традициями предков, одновременно развивая мелкую моторику рук и эстетическое восприятие мира.

Индивидуальная работа

• Рисунок как разговор. Ребенку предлагается нарисовать свое настроение, состояние здоровья или мысли, затем взрослый проводит беседу, интерпретируя рисунок и выясняя причины негативных состояний.

• Работа с цветом. Ребенок выбирает цвета, соответствующие своему настроению, таким образом показывая внутреннее состояние, которое впоследствии обсуждается взрослым специалистом.

Эффективность арт-терапии в формировании готовности к школе

Проведенное исследование подтверждает положительный эффект использования арт-терапевтических техник в подготовке детей с ОВЗ к обучению в начальных классах школы. Выявлено значительное снижение уровней тревожности и агрессивности среди участников экспериментальной группы, улучшение показателей концентрации внимания и работоспособности. Отмечено повышение интереса к учебной деятельности, усиление мотивации к познанию нового материала. Результаты свидетельствуют о целесообразности включения методов арт-терапии в программу подготовки будущих первоклассников.

Заключение

Таким образом, арт-терапия является действенным средством, содействующим успешной социализации и адаптации детей с ОВЗ старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Она решает важные задачи повышения уровня эмоциональной зрелости, стимулирует познавательную активность, способствует формированию благоприятной атмосферы в коллективе. Организация систематической работы с использованием арт-терапевтических приемов должна стать частью комплексной стратегии модернизации системы образования, направленной на обеспечение качественной подготовки подрастающего поколения к активной самостоятельной жизни.

Литература

1. Макаровская, Е. Н. Арт-терапия в детском саду / Е. Н. Макаровская. — СПб. : Речь, 2007. — 192 с.

2. Петрова, Ю. А. Применение арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста / Ю. А. Петрова. — Ярославль : Академия развития, 2009. — 224 с.

3. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Особенности развития детей раннего и младшего дошкольного возраста / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Генезис, 2005. — 304 с.

4. Сидорова, Л. К. Игровая терапия в коррекционно-развивающей работе с детьми / Л. К. Сидорова. — Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2008. — 216 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ХУДОЖЕСТВЕННО – ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пидукова Лариса Николаевна

БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа - интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, п.г.т Ибреси
Larinika-71@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «познавательная активность», его специфика, а также виды и типы, тенденции, этапы и методы развития и стимуляции познавательной активности.Познавательная активность в творческой деятельности — это процесс, где человек активно ищет знания, проявляет интерес к новому и стремится применить их нестандартно, чтобы создать нечто новое. Это не простое запоминание информации, а глубокое её осмысление и использование психических процессов, таких как мышление и восприятие, для поиска оригинальных решений. Такая активность включает мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты, позволяя не только усваивать знания, но и целенаправленно воздействовать на окружающий мир, воплощая творческие идеи.

Ключевые слова. художественно-эстетическое развитие, познавательная активность, дети с нарушениями интеллекта, художественное творчество, наглядно-действенное мышление, эмоциональное восприятие, сенсорное развитие, игровая деятельность, мелкая моторика, творческое воображение.

Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский писал: «Истоки творческих способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли.

Важнейшей задачей образования является развитие у подрастающего поколения познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира. Из этого следует, что одним из актуальных направлений педагогического процесса является формирование познавательной активности детей с ОВЗ через различные формы художественной деятельности.

У большинства учеников с ОВЗ отмечается 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 коррекционно-развивающего процесса в работе педагога.

Активность является одной из важнейших характеристик всех психических процессов, во многом определяющая успешность их протекания. Повышение уровня активности восприятия, памяти, мышления способствует большей эффективности познавательной деятельности в целом.

При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не

допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Так как группа детей с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей педагога является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения. Следующим очень важным средством активизации учения являются методы и приемы обучения. Именно через использование тех или иных методов реализуется содержание обучения.

Художественно-творческая деятельность пробуждает в детях не только эстетические, но и нравственные чувства, способствует формированию познавательной активности.

Декоративно - прикладное искусство охватывает сферу народного искусства и художественной промышленности. Этому виду искусства принадлежит значительная роль в формировании художественного вкуса детей.

На занятиях рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием формируются такие свойства личности, как настойчивость, целенаправленность, аккуратность, трудолюбие. В процессе художественно-творческой деятельности умственно отсталые школьники усваивают целый ряд графических и живописных умений и навыков, учатся анализировать предметы и явления окружающего мира.

Занятия по художественно-творческой деятельности в специальной коррекционной школе являются эффективным средством познания действительности и одновременно помогают развитию и формированию зрительных восприятий, воображения, пространственных представлений, памяти, чувств и других психических процессов. Знание психологии ребёнка помогает педагогу лучше понять его склонности, желания, выявить особенности и на этом основывать коррекционную направленность занятий по художественно-творческой деятельности.

Познавательная активность не формируется самостоятельно, необходима специально организованная работа, направленная на эффективное протекание данного процесса, в связи с чем требуется выявить условия и средства, влияющие на формирование познавательной активности детей с нарушениями интеллекта.

Проблема выявления педагогических условий развития познавательной активности у школьников с нарушениями интеллекта является одной из широко обсуждаемых в коррекционной педагогике. В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость художественных занятий для умственного, эстетического развития детей, а также для развития познавательной активности. Обучающиеся с ОВЗ способны в процессе предметной чувственной деятельности, в том числе рисовании, лепке, аппликации выделять существенные свойства предметов и явлений, установить связи между отдельными явлениями и отражать их в образной форме. Этот

процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности: формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал.

Если взять из своей практики, то познавательную активность детей я развивала в процессе кружковой работы.

Рисование более сложное средство изображения, чем лепка и аппликация. Графическая деятельность, нанесение штрихов и узоров на глиняную игрушку привлекает внимание обучающихся. Рисуя красками, ребята имеют возможность более целостно, пусть на первых порах неразборчиво передавать форму предмета, его цвет. Рисование цветным материалом (карандашами или красками) позволяет передавать окраску предметов. Дети, рисуя узоры, украшают квадраты, круги, полосы, а также игрушки, вылепленные ими из глины, сделанные из бумаги. Каждое занятие изобразительной деятельностью начинается с обращения педагога к детям, разговора с ними, а часто применяется также показ какого-либо наглядного материала. Поэтому необходимо с самого начала воспитывать внимание детей к словам и наглядному показу. Наглядность имеет большое значение на занятиях изобразительной деятельностью. Это содействует развитию наблюдательности, у детей развивается способность дольше рассматривать то, что им показывается, повторно обращаться к наглядному материалу в процессе выполнения работы. И действительно, в результате планомерно проводимой работы уровень творческих способностей школьников значительно вырастает. Дети самостоятельно учатся создавать выразительные узоры на бумаге и объёмных предметах. Учатся аккуратно расписывать узоры, вырезать по шаблоны, заклеивать на основу. У детей повышается интерес к ручному труду, появляется любознательность. Художественно-творческая деятельность благотворно влияет на развитие у детей с нарушениями интеллекта волевой сферы, способствует появлению познавательных эмоций детей, что служит признаком углубления познавательной потребности обучающимися и ее удовлетворения в ходе выполнения той или иной работы.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, роль педагога в управлении художественной деятельностью детей довольно велика и требует от него особых качеств и навыков в формировании познавательной активности у детей с нарушениями интеллекта в развитии и укреплении познавательных интересов и активизации любознательности и наблюдательности.

Литература

1. Люленкова, А. Р. Познавательная деятельность младших школьников. — Текст : электронный / А. Р. Люленкова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2021. – № 4. – С. 6-12. – UL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47392325 (дата обращения: 21.10.2024).

2. Меджитова, Р. С. Особенности развития познавательной деятельности у младших школьников в современной школе / Р. С. Меджитова. — Текст : электронный // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2022. – № 2. – С. 114-121. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50015542 (дата обращения: 22.10.2024).

3. Михайлова, А. Ю. Развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников в кружковой деятельности / А. Ю. Михайлова, Е. В. Яковлева. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 3(120). – С. 17-25. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46552248 (дата обращения: 22.10.2024).

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЯЧЕЙ И МЕШОЧКОВ

Платонова Татьяна Сергеевна,
Логинова Ольга Сергеевна,
МАОУ «СОШ №65»

Аннотация. Данная статья рассматривает применение кинезиологических мячей и мешочков для активизации полушарий мозга, улучшения взаимодействия между ними, что способствует повышению эффективности учебных занятий и профилактике возможных трудностей освоения образовательной программы. Профилактические мероприятия играют важную роль в предупреждении появления оптико-пространственной и регуляторной дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста. Так же в статье описаны упражнения, помогающие детям развить необходимые компоненты письма и чтения, облегчающие процесс усвоения материала и повышающие мотивацию к обучению. Для педагогов данная методика станет ценным инструментом в работе с детьми младшего школьного возраста, обеспечивая успешную адаптацию учащихся к школьной программе.

Ключевые слова: Дисграфия, дислексия, кинезиология, мячи, мешочки, пальцы рук, межполушарное взаимодействие, зрительно-пространственное восприятие, высшие психические функции.

Дисграфия и дислексия являются распространенными нарушениями письменной речи и чтения среди младших школьников. Дисграфия и дислексия негативно влияют на успеваемость детей, вызывают трудности в обучении и приводят к эмоциональному дискомфорту. Согласно исследованиям Т. В. Ахутиной, одним из ключевых факторов риска является недостаточное развитие зрительно-пространственных функций и регуляционных способностей ребёнка. Эти нарушения особенно характерны для случаев оптико-пространственной и регуляторной дисграфии. Современные исследования показывают, что использование специальных

методик, направленных на развитие этих функций, позволяет значительно снизить риск возникновения указанных нарушений.

Зрительное восприятие играет ключевую роль в формировании графического образа букв и цифр, а пространственное мышление помогает ориентироваться в расположении элементов письма относительно друг друга. Регуляторная функция включает внимание, память, способность удерживать последовательность действий и переключение внимания. Недостаточность этих компонентов создаёт серьёзные препятствия для овладения грамотностью.

Современная педагогика активно внедряет новые методы коррекции и профилактики указанных проблем. Одним из перспективных направлений является использование кинезиологии, направленной на активизацию мозга посредством двигательной активности.

Кинезиология изучает взаимосвязь движений тела и когнитивных процессов, что позволяет эффективно развивать мозговые структуры, ответственные за восприятие пространства и регуляцию поведения. Применение специальных кинезиологических мячиков и мешочков направлено на стимулирование сенсомоторики и позволяет развивать мелкую моторику рук, координацию движений, улучшает межполушарное взаимодействие, способствует формированию зрительно-пространственного восприятия. Основные упражнения включают разнообразные манипуляции руками, ловкость, перекладывания предметов, синхронные движения глазами и пальцами одновременно. Именно это стимулирует работу головного мозга, способствуя улучшению взаимосвязи полушарий, развитию памяти, концентрации внимания и регуляции поведения. [5]

Например, упражнения с теннисными мячами, такими, как бросание мяча вверх-вниз одной рукой или двумя руками попеременно, способствуют синхронизации глазодвигательных мышц и формируют основу правильного ориентирования на листе бумаги. Упражнения с маленькими мешочками наполненными песком или крупой развивают тактильные ощущения, укрепляют мелкие мышцы пальцев, улучшают точность движений кисти руки.

Зрительно-пространственное восприятие играет ключевую роль в процессе письма и чтения. Оно включает способность различать формы букв, понимать пространственные отношения между ними и ориентироваться в пространстве страницы. Недостаточное развитие этих способностей ведет к появлению ошибок в написании букв и цифр, нарушению порядка слов и предложений.

Использование кинезиологических мячей помогает развить координацию глаз-рука, улучшает моторику пальцев и кистей рук, способствует формированию устойчивого графического образа буквы. Упражнения с мячами включают ловлю, бросание, перекатывание мяча различными способами, что стимулирует работу полушарий головного мозга и повышает точность двигательных актов. [3]

Регуляторная функция обеспечивает контроль над выполнением действий, внимание, память и организацию учебной деятельности. Нарушение этой функции проявляется в трудности концентрации внимания, импульсивности, снижении способности удерживать инструкции учителя. Это негативно сказывается на успеваемости ребенка и может привести к развитию дисграфии.

Работа с кинезиологическими мешочками направлена на улучшение межполушарного взаимодействия, которое имеет решающее значение для формирования регуляторных механизмов. Например, упражнения с перебрасыванием мешочка из руки в руку помогают синхронизировать работу обоих полушарий, улучшают концентрацию внимания и повышают устойчивость психоэмоционального состояния ребенка. [6]

Таким образом, занятия с кинезиологическими предметами позволяют комплексно воздействовать на психофизическое состояние ребенка, снижая риск возникновения специфических ошибок в письме и чтении.

Опыт педагогической практики показывает положительные результаты использования предложенной методики. Дети, регулярно занимающиеся с кинезиологическими средствами, демонстрируют значительное повышение уровня зрительного восприятия, лучше усваивают графемы и быстрее осваивают письмо. Улучшается также общее поведение учеников, повышается концентрация внимания и скорость реакции. [1]

Кроме того, методика проста в реализации, доступна каждому педагогу начальной школы и легко интегрируется в учебный процесс. Использование материалов минимально затратно, а разнообразие упражнений поддерживает интерес детей к занятиям. Занятия проводятся регулярно, длительностью около 5-10 минут ежедневно. Для достижения максимального эффекта важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, подбирать соответствующие задания и следить за динамикой прогресса.

Примеры упражнений:

1. Упражнение "Ухо - нос". Левой рукой взяться за кончик носа, а правой рукой — за левое ухо. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, затем поменять положение рук «с точностью до наоборот».

2. Упражнение "Кочерга". Приподнятую стопу вывернуть внутрь и по 8 раз качнуть ею вперед и назад. То же другой ногой.

3. Упражнение «Слон». Это одно из наиболее интегрирующих упражнений «Гимнастики мозга» Пола Деннисона. Оно активизирует и балансирует всю целостную систему организма «интеллект-тело», улучшает концентрацию внимания.

Итак, ухо плотно прижать к плечу. Одновременно вытянуть одну руку, как хобот слона, и начать рисовать ею горизонтальную восьмерку, начиная от центра зрительного поля и идя вверх против часовой стрелки. Глаза следят за движениями кончиков пальцев. Затем поменять руки. Упражнение выполнять медленно, по 3-5 раз каждой рукой.

Подбрасывание и ловля мяча. Бросайте мяч вверх и ловите его одной рукой: либо той же рукой, либо другой. Усложните, бросая мяч в стену и ловя его после отскока.

4. Перекладывание. Перекладывайте мяч из одной руки в другую перед собой и за спиной.

5. Кулак-ладонь-ребро. Сначала сделайте упражнение вместе с ребенком. Затем предложите повторить самостоятельно (до десяти раз). Выполняйте последовательные смены положения руки (кулак, ладонь, ребро) левой/правой рукой, затем одновременно двумя руками, с мячом или без него.

6. Катание. Поместите мяч на тыльную сторону одной руки и плавно двигайте рукой вперед-назад, влево-вправо и по кругу, стараясь не уронить мяч. [2]

7. Ухо-нос. Указательным пальцем одной руки коснитесь носа, а пальцами другой руки — противоположного уха. Затем одновременно поменяйте руки местами, перенеся правую руку на нос, а левую — на правое ухо.

8. Перекидывание. Передавайте мяч друг другу с разного расстояния, меняя траекторию движения (например, через правую руку в левую руку партнера).

9. Крестик. Стоя напротив партнера, передавайте мяч из левой руки в левую руку партнера. Затем партнер перекладывает мяч в свою правую руку и передает его уже правой рукой партнера. Повторяйте, меняя руки местами.

10. С хлопком. Усложните предыдущее упражнение, добавив хлопок в ладоши, когда рука свободна.

11. Угадай-ка. Один участник прячет мяч за спиной, другой угадывает, в какой руке он находится. Это упражнение помогает закрепить понятия «лево-право».

12. Хождение. Положите мяч на голову. Стоя, делайте повороты на 360 градусов, приседайте и выполняйте движения, сохраняя равновесие.

13. Птичка-Цапля. Стойте на одной ноге, держа мяч на голове, по 5 секунд на каждую ногу.

14. Симметричные рисунки. Держа мячи в обеих вытянутых руках, одновременно рисуйте ими в воздухе простые фигуры: круги, квадраты, треугольники, одновременно двумя руками, например, «зеркальное» рисование.

Эти занятия позволяют активизировать оба полушария мозга, улучшая взаимодействие между ними, что способствует повышению эффективности учебных занятий и профилактике возможных трудностей. [4]

Таким образом, профилактические мероприятия, направленные на развитие зрительно-пространственного восприятия и регуляторной функции посредством кинезиологии, играют важную роль в предупреждении появления оптико-пространственной и регуляторной дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста. Такие упражнения помогают детям развить

необходимые компоненты письма и чтения, облегчают процесс усвоения материала и повышают мотивацию к обучению. Для педагогов данная методика станет ценным инструментом в работе с детьми младшего школьного возраста, обеспечивая успешную адаптацию учащихся к школьной программе.

Применение простых и доступных материалов, таких как кинезиологические мячи и мешочки, доказало свою эффективность и доступность в образовательной практике.

Литература

1. Ивашкова Н.Е., Калинина О.С. Профилактика дисграфии и дислексии с использованием кинезиологических мячей и мешочков\\ Логопед. 2023. №2.
2. Ивчатова Л. А. Су-джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми\\ Логопед. 2010. №1. С.
3. Крупенчук О.И., Витязева О.В. Движение и речь: Кинезиология в коррекции детской речи. – СПб.:2019. - 48с.
4. Овчинникова Т.С., Черная О.В., Баряева Л.Б., Игры, занятия и упражнения с мячами, на мячах, в мячах. Обучение, коррекция, профилактика. – СПб., Каро, 2010- 248с.
5. Сиротюк А. Л. Коррекция проблем обучения и развития методом кинезиологии. -М.: Аркти, 2003. – 156 с.
6. Шанина Г.Е Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие – М., 1999.

ПРИТЧИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.В. Полякова
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
п. Ибреси
polira1970@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются приемы и методы работы с притчами на внеклассных занятиях, раскрывается воспитательное значение притч в духовно - нравственном развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, притча, духовно-нравственное воспитание

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина Российской Федерации.

Современный мир рождает поток негативной информации и никакие заслоны и запреты не оградят нас от примеров жестокости. Только любовь, мудрость, вера и доброта могут противостоять насилию. Этим качествам учат нас притчи, которые я широко использую в своей работе для формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нравственных ориентиров и ценностей.

Использование притч в воспитании детей привлекало внимание многих ученых и педагогов. Выготский Л. С., выдающийся психолог и педагог, основоположник современной коррекционной педагогики, подчеркивал значимость культурных артефактов, таких как сказки и притчи, в процессе обучения. В своих работах он описывал, как эти формы способствуют развитию мышления и эмоционального интеллекта у детей. Выготский Л.С. утверждал, что через притчи дети могут не только усваивать моральные уроки, но и развивать навыки критического мышления и понимания социальных норм.

С точки зрения литературы, притча – это небольшой аллегорический и поучительный рассказ. С философской точки зрения, притча – есть история, используемая в качестве иллюстрации тех или иных положений учения. Толковый Словарь С.И. Ожегова определяет притчу, как короткое, сжатое нравоучение в прозаической или стихотворной форме.

Притча используется во всех культурах мира как способ передачи подрастающему поколению многовековой мудрости предков, т.к. она выполняет функции хранения векового жизненного опыта, является носителем традиций. В русскую литературу притча пришла вместе с великим источником христианства - Священным Писанием. В истории русской литературы термин «притча» употребляется главным образом по отношению к библейским сюжетам: «Притчи Соломона», «Притча о блудном сыне», «Притча о талантах» и др.

Свойства притчи

1. Краткость.
2. Не требует доказательств.
3. Подсказывает способы разрешения конфликтной ситуации.
4. Дает возможность указать собеседнику на его недостатки или пороки, не используя агрессивность. Осуждается не человек, а порок.
5. Предполагает мыслительную деятельность.
6. Строится на сравнении. Притчи рассказывают о том, что жизнь многогранна, просторна, и всегда можно отыскать множество вариантов выхода из любой сложившейся ситуации. Пример: Притча о житейских трудностях (притча о том, как обстоятельства меняют людей).

Функции притчи

1. **Функция зеркала.** Человек может сравнить свои мысли, переживания с тем, о чём рассказывается в истории, увидеть себя на месте героя этой истории.

2. **Функция модели.** Притча может быть моделью какой-то конфликтной ситуации, и предлагать её разрешение.

3. **Функция опосредования.** Притча служит посредником между людьми, позволяет посмотреть на их взаимоотношения со стороны.

4. **Функция хранения опыта.** Притчи являются носителями, хранителями традиций и ценностных ориентиров, они - посредники в межкультурных отношениях.

Притчи – это кладезь мудрости для всех времен и народов. **«Без притчи веку не изживешь»** — эта пословица из сборника Владимира Ивановича Даля «Пословицы русского народа».

Дети стремятся познать новое и неизведанное, осваивают сложные жизненные ситуации, в которых не так-то легко разобраться и взрослому. Короткие притчи помогают детям развивать не только восприятие, мышление, память, воображение, но и воспитывают порядочность, эмпатию, миролюбие. Они раскрывают основные нравственные понятия, составляющие основу того или иного мировоззрения (добро и зло, человек и мир), показывают образ жизни людей, их нравственные, семейные и общественные обязанности. Притчи - это удивительное средство воспитания, обучения и развития. Мудрость, поданная в простой и ясной форме, учит детей думать, находить решения проблем, развивает в детях воображение и интуицию. Притчи помогают детям задуматься над своим поведением, и может быть, заставят их посмеяться над своими ошибками. Эти небольшие по объему рассказы заставляют не только детей, но и взрослых задуматься о своих поступках, совести, о вечных ценностях. Ребёнку с особенностями в развитии легче проследить одну историю и воссоздать в своём воображении определённый образ, что гораздо сложнее сделать, слушая сказки, богатые на события и приключения, где воображение, создающее образы, не успевает за повествованием.

В образовательном процессе притчи могут использоваться для мотивации в начале занятия, в качестве документа для анализа, в качестве ситуации для обсуждения или в качестве рефлексии. Эффективность использования притч заключается как раз в отсутствии прямых воспитательных воздействий. При этом педагог может использовать притчу для того, чтобы ненавязчиво преподнести свою точку зрения, обозначить педагогическую позицию, вызвать к ней интерес. Притчи можно использовать, как повод для перехода к теме беседы, предлог для совместного обсуждения проблемы.

Подобрать притчу несложно, но важно отобрать среди них близкую и значимую для конкретного случая, чтобы ее рассказ помог состояться разговору с ребятами «по душам». На современных просторах Интернета можно найти притчи на разнообразные темы или проблемы. Есть сайты с комплексами презентаций с притчами для детей на самые разные темы. Один из

авторов, который пишет детские притчи и преподносит их в таком виде, что их с удовольствием читают не только дети, но и взрослые – монах Варнава (Евгений Савин). По многим его притчам созданы мультфильмы.

Работа с притчами можно организовать в различных формах и с использованием разнообразных методов, что делает процесс обучения интересным и доступным для детей.

Чтение и обсуждение

- Совместное чтение;
- Чтение притчи без названия (придумать название);
- Притча без окончания (обсуждение, чем она могла закончиться).

Творческая инсценировка

- Ролевая игра (разыгрывание сюжетов притч);
- Кукольный театр.

Творческие задания

- Рисование (иллюстрирование понравившиеся притчи);
- Изготовление персонажей притчи;
- Составление альбома с притчами.

Проектная деятельность

- Составление проекта, посвященного определенной теме, затрагиваемой в притчах.

Примеры притч

«О правде и лжи» - чем может обернуться ложь

«Чьи руки чище» - любой труд полезен

«Соломенная шляпа» - обманывая людей, обманываешь себя

«О гвоздях» - не всегда извинения приносят облегчения, обиды наносят душевные раны

«Жадный лев» - чем может обернуться для человека жадность

«Дерево и лесоруб» - уроки природы для человека

«Корзину-то возьми» - чтить отца и мать

«Два друга в пустыне», «Снег» - понятие «дружба»

«Веник» - взаимопомощь, взаимоподдержка

Работа с притчами - это многогранный и увлекательный процесс, который способствует воспитанию духовности и формированию нравственных ценностей, развитию критического мышления и эмоциональной отзывчивости у детей с ограниченными возможностями здоровья. Вводя притчи в повседневную практику, можно создать благоприятную среду для формирования осознанного отношения к жизни и окружающим. Притчи – это семена. Попав в сердце ребенка, они обязательно в будущем прорастут и дадут свои всходы.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Педагогические притчи. – 10-е изд. – М.: Амрита-Русь, 2024. – 304 с.

2.Монах Варнава (Санин). Маленькие притчи для детей и взрослых. – М.: УКИНО «Духовное преображение», 2013. – 256 с.

3.Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М: АСТ, 2025. – 736 с.

Интернет-источник

Тараненко Т.С. Притчи как эффективный инструмент духовно-нравственного направления воспитания в дошкольном периоде развития / Т. С. Тараненко. — Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы LXXXVIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2024 г.). — Казань: Молодой ученый, 2024. - С. 50-55. — URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/522/18664.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С ЗПР К ГВЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

М. А. Егорова

БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашской Республики, г. Чебоксары

egorova_marianna4@mail.ru

Аннотация. Подготовка детей с ЗПР к форме ГИА (ГВЭ) по русскому языку – это сложный процесс, требующий особой подготовки учителя, максимальной самоотдачи. Дети с ЗПР при дистанционном образовании нуждаются не только в адаптированных образовательных программах (АООП), им нужна особая образовательная среда, грамотный подход в использовании основных типов образовательных ресурсов.

Ключевые слова: основные образовательные ресурсы, дистанционное образование, индивидуальный темп, мотивация.

«Лучший способ сделать детей хорошими — это сделать их счастливыми» (Оскар Уайльд).

В последнее время педагоги, работающие с детьми с особыми потребностями в развитии, сталкиваются с заключениями ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия) по детям с диагнозом ЗПР (задержка психического развития).

Статистика за 2025 год по детям с ЗПР в России не опубликована, однако по имеющимся данным, в России ЗПР встречается примерно у 17% детей.

Кто такие дети с ЗПР? Прежде всего, это дети, у которых наблюдается временное отставание в развитии психических функций (таких как внимание, память, мышление, речь) по сравнению со сверстниками. Это состояние, которое не является умственной отсталостью, но требует специальной поддержки, так как оно может вызвать трудности в обучении и социальной адаптации. При правильном подходе и коррекции такое отставание может быть преодолено. При обучении в школе такие ученики часто испытывают трудности из-за медленного темпа усвоения знаний, проблем с концентрацией внимания, утомляемости и низкой учебной мотивации.

Поэтому перед учителями-филологами стоит острая проблема подготовки детей с ЗПР к ГВЭ в 9 классе. Успешная сдача детьми экзамена – это не просто оценка, это **огромный труд** и **заслуга** учителя-предметника. Именно этой проблеме посвящена наша статья, в которой мы поделимся некоторым опытом подготовки детей с ЗПР к ГВЭ по русскому языку при **дистанционном образовании**.

Спецификация экзаменационных материалов для проведения ГВЭ в 2026 году (письменная часть) представляет собой форму ГИА в форме осложненного списывания (**500-е** номера вариантов). На выбор можно предоставить вариант 400, но из практики личного опыта данный вариант в форме сжатого изложения с творческим заданием брать не рекомендуем, так как дети с ЗПР плохо запоминают тексты.

Остановимся на примере одного из вариантов 500 и рассмотрим учебные ресурсы, которые помогут ученику хорошо подготовиться к экзамену.

Русский язык. 9 класс ГВЭ (письменная форма)

Образец осложнённого списывания

500-е номера вариантов

Задание. Перепишите текст, раскрывая скобки, вставляя, где это необходимо, пропущенные буквы и знаки препинания.

В детстве много открытий. Но главное среди них – про мир который окружает. Вот светлая бабочка пр..села на малиновый цветок шиповника. Вот у подножия тр..винки возит(?)ся бронзово-заг..релый жук. Вот кузнечик – он только что скр..пел своим невид..мым смычком а теперь затих вгляд..ваясь в тебя бус..нками настороже(н/нн)ых глаз.

Мир оказывается живой. Даже сухая лесина глухо стон..т, если ударить по ней палкой. Мир живой, и маленький человек, подр..стая, видит, как смеётся, как поёт, как плачет и как страдает этот мир, даже если он и молчит.

Ещё не сознавая себя, не зная родной речи, малое существо пон..мает есть два пути (по)этому миру. Один – прич..няя боль тем, кто не может тебе ответить. Второй – ж..лея всех, кто слабее. Пож..лев, человек ст..новится человеком.

(По А.А. Лиханову)
115 слов

ПРОЕКТ ГВЭ 2026

Рисунок с сайта https://doc.fipi.ru/gve/gve-9/2026/spec_ru_pism_gve-9_2026.pdf

В данном тексте мы видим следующие орфограммы: написание безударной гласной в корне слова, правописание «тся» и «ться» в глаголах,

слитное и раздельное написание слов, чередующиеся гласные в корне слова; правописание суффиксов существительных, приставок -пре- и -при-; одна и две буквы Н в причастиях, суффиксы причастий, окончания глаголов и т. д. Кроме того, правила постановки запятых в сложных предложениях и в предложениях с однородными членами, обособление деепричастных оборотов. На самом деле – это не просто текст для разбора, это огромная работа, требующая порой не одного, а нескольких уроков. Но грамотный подход при работе позволит значительно сократить время подготовки.

Основные этапы работы:

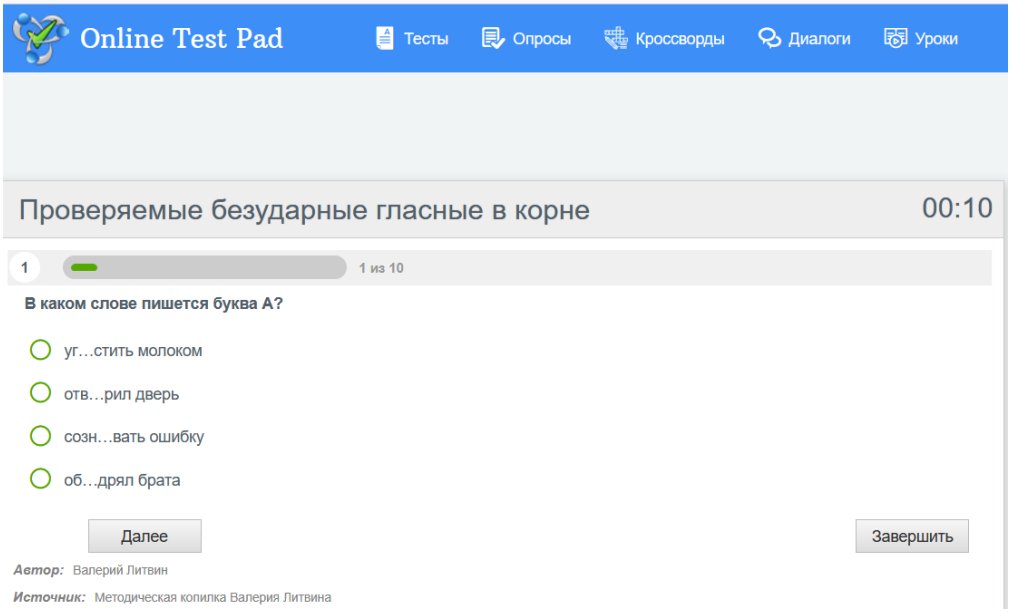
1. Прочитайте текст два раза, первый раз – обычно, второй раз – медленнее.
2. Спросите у ребенка, есть ли в тексте слова, которые он не понимает, разберите их.
3. Используйте возможности интернета, показывая картинки-описания по тексту; например, бабочка на малиновом цветке шиповника

4. Разберите каждый абзац, выделите главную мысль.
5. Дайте возможность самостоятельно выполнить работу.
6. Проверьте вместе с ребенком.
7. Сделайте работу над ошибками, при работе над которой обязательно используйте учебные ресурсы интернета. Это поможет закрепить знания.

Рассмотрим **образовательные ресурсы**, помогающие при подготовки детей с ЗПР к ГВЭ по русскому языку при дистанционном образовании.

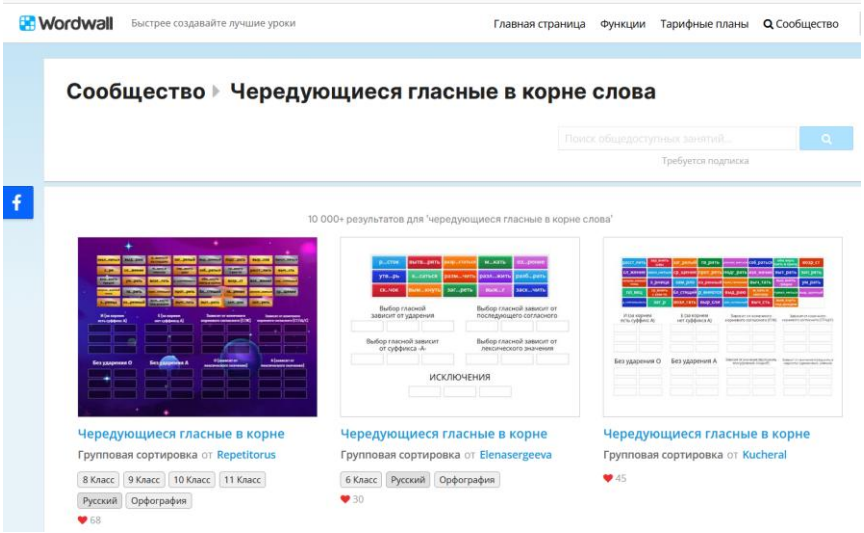
1. Интерактивные тесты.

https://onlinetestpad.com/ru/test/2446-proveryaemye-bezudarnye-glasnye-v-korne



Интерактивные тесты по русскому языку полезны для быстрой оценки уровня знаний, улучшения грамотности, подготовки к экзаменам и отработки конкретных навыков. Они обеспечивают персонализированное обучение, мгновенную обратную связь и помогают выявить «слабые места», а также развивают мотивацию за счет наглядности результатов.

2. Тренажёры. Например, https://wordwall.net/ru/



Основные преимущества использования интерактивных тренажеров для детей с ЗПР:

- **Повышение мотивации и вовлеченности**. Игровые элементы, соревновательность и немедленная обратная связь поддерживают интерес учащихся к предмету, что особенно важно для сложных тем русского языка.
- **Ускорение усвоения материала**. Усвоение правил и формирование практических навыков происходит значительно быстрее, чем при использовании традиционных методов.
- **Индивидуальный темп обучения**. Тренажеры позволяют каждому ученику работать в собственном темпе, повторять материал при необходимости

и переходить к более сложным заданиям только после полного освоения предыдущих.

3. Компьютерные игры.

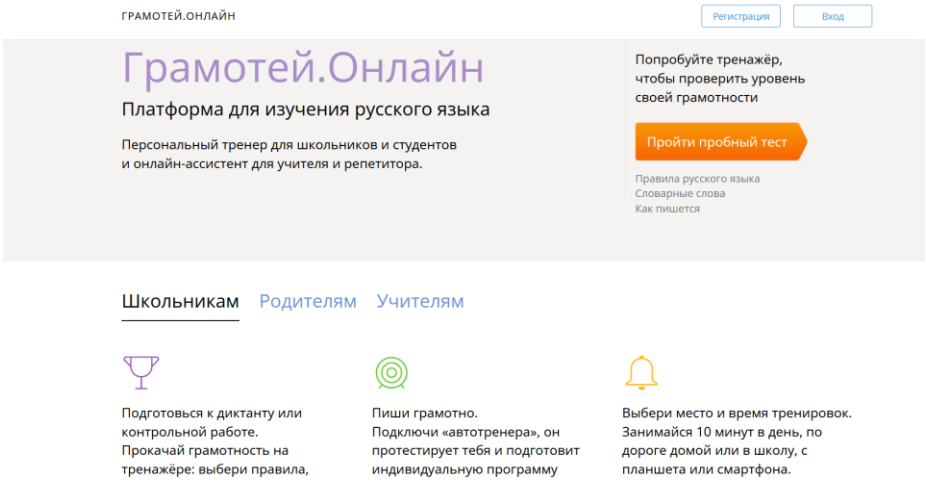
https://wordwall.net/ru/resource/12205925/%D0%BF%D1%80%D0%B5-%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%B8-

Игра «Погоня в лабиринте»

Повышают мотивацию и интерес к предмету, развивают логическое и творческое мышление, обогащают словарный запас, улучшают коммуникативные навыки и формируют умение работать в команде. Они делают обучение увлекательнее и помогают усваивать грамматику, лексику и пунктуацию в игровой форме.

4. Платформы и мобильные приложения для повторения и изучения русского языка.

https://gramotei.online/



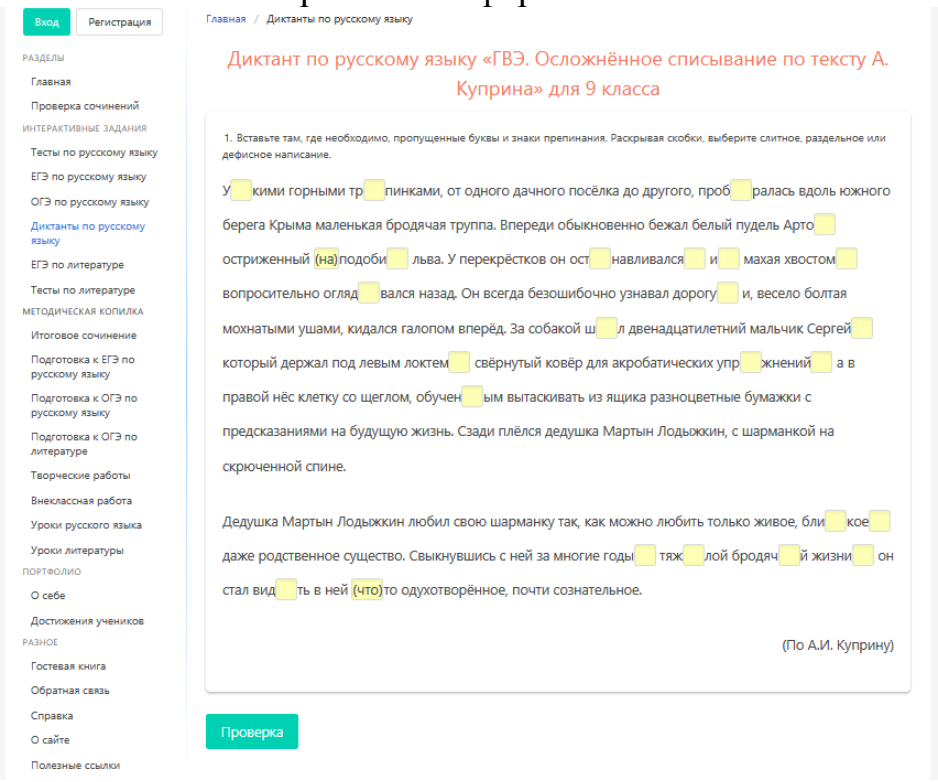
Платформы. «Грамотей» - это название нескольких русскоязычных приложений и платформ для изучения русского языка, например, мобильное приложение «Русский язык — грамотей» с тестами по орфографии и пунктуации. Также существует онлайн-платформа «Стань грамотным!» для

школьников, предлагающая обучающие материалы, тесты и видеоуроки по всем темам школьной программы.

Мобильные приложения. «Русский язык — грамотей»: приложение для Android и iOS, содержащее более 16 000 тестовых заданий по орфографии, пунктуации и другим разделам русского языка. Если возникают трудности, приложение предоставляет доступ к соответствующим теоретическим материалам.

Онлайн-платформы. «Стань грамотным!»: Учебно-методический ресурс, который включает теоретические материалы (схемы, таблицы, тексты-объяснения), видеоуроки, интерактивные упражнения и тесты. Система также фиксирует ошибки и предоставляет статистику по результатам.

5. Образовательные сайты для интерактивной подготовки. Значительно облегчают работу учителю и ученику, экономят время. https://saharina.ru/dicts/test.php?name=dict209.xml. Текст из сборника по подготовке к ГВЭ в интерактивной форме.



Таким образом, особенности подготовки детей с ЗПР к ГВЭ по русскому языку при дистанционном образовании имеют свою специфику. Грамотный подход к структуре урока, использование современных образовательных ресурсов значительно облегчает понимание и работу учеников, а самое главное - помогает избежать стрессовых ситуаций, что для детей с ЗПР является первостепенным.

Литература

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской. - М. 1982.

2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М., 1997.

3. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М. 1999.

4. Бутко Г.А. Особенности формирования двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития. // Коррекционная педагогика, № 2. 2003.

5. Винникова Е.А., Слепович Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития. Дефектология. 1999. № 1. С 18-24.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Илларионова Инна Валерьевна,
ЧГПУ им. И.Я.Яковлева,
г.Чебоксары, Чувашская Республика,
Россия; inna.iiv@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации инклюзивного образования дошкольников с нарушениями зрения. Отмечается, что главная цель этой работы заключается в их полноценном включении в жизнь детского коллектива, активном участии в играх, учебных занятиях и различных режимных моментах.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольный возраст, нарушения зрения.

Инклюзивное образование для дошкольников с нарушениями зрения представляет собой сложный и многогранный процесс, который нацелен не только на то, чтобы такие дети физически находились в группе обычного детского сада. Главная цель заключается в их полноценном включении в жизнь детского коллектива, активном участии в играх, учебных занятиях и различных режимных моментах. Успех этого процесса зависит от того, насколько грамотно и целенаправленно создается специальная образовательная среда, которая учитывает уникальные особенности восприятия и развития этих детей.

И.А. Гурьянова [4] делает акцент на том, что основной задачей инклюзивного образования для ребенка с проблемами со зрением является не только компенсация и коррекция его зрительного дефицита, но и формирование навыков, которые позволят ему быть самостоятельным и успешным в окружающем мире, который в основном ориентирован на зрячих людей. Это требует от педагогического коллектива глубокого понимания структуры нарушения зрения, а также индивидуального подхода к каждому ребенку.

Важно различать детей с тотальной слепотой и детей с остаточным зрением. Для детей с тотальной слепотой мир может представляться совершенно иначе, чем для тех, у кого есть хотя бы минимальное зрительное восприятие. Дети с остаточным зрением могут воспринимать мир в виде размытых контуров, световых пятен и цветовых ощущений. Поэтому подход к каждому из этих типов детей должен быть принципиально разным. Для ребенка с тотальной слепотой основными каналами восприятия станут слух и осязание, в то время как для ребенка с остаточным зрением важно максимально использовать и развивать тот зрительный потенциал, который у него есть.

Ю.А. Шикина [4] отмечает, что ключевая роль в создании адекватных условий для обучения и развития детей с нарушениями зрения отводится адаптации предметно-пространственной среды. Групповая комната должна быть безопасной, предсказуемой и информативной для всех детей. Мебель в помещении должна быть расставлена четко и логично, чтобы создать свободные и удобные маршруты для передвижения детей. Важно, чтобы все важные объекты, такие как полки с игрушками, места для хранения личных вещей и умывальники, были маркированы тактильными и яркими цветовыми метками. Это позволит детям самостоятельно находить необходимые предметы. Особое внимание следует уделить освещению в группе. Рабочее место ребенка с нарушениями зрения должно быть хорошо освещено, при этом необходимо избегать бликов и резких теней, которые могут искажать видимые им контуры. Дидактические материалы, используемые в процессе обучения, должны подбираться с акцентом на тактильность, контрастность и крупный размер. Вместо обычных плоских картинок следует использовать рельефные изображения, объемные фигуры, игрушки с разной фактурой поверхности и звуковым сопровождением. Это поможет детям лучше ориентироваться в окружающем мире и развивать свои сенсорные навыки.

Воспитатель в такой группе становится не просто проводником знаний, но и важным помощником и наставником для детей с нарушениями зрения. Его задача заключается в том, чтобы создать максимально комфортные условия для обучения и взаимодействия, поддерживать интерес детей к занятиям и помогать им развивать свои способности.

По мнению М.С. Абдуллаевой [2] и Д.М. Маллаева [2] инклюзивное образование для дошкольников с нарушениями зрения также требует от педагогов постоянного профессионального развития и обучения. Педагоги должны быть знакомы с современными методами работы с детьми с особыми образовательными потребностями, знать о новых подходах и технологиях, которые могут помочь в обучении и развитии таких детей. Это может включать в себя освоение специальных программ, использование технологий для создания доступной образовательной среды, а также обмен опытом с коллегами и участие в специализированных тренингах. Кроме того, важно привлекать к процессу инклюзивного образования родителей детей с нарушениями зрения. Взаимодействие с родителями может быть организовано через регулярные

встречи, консультации, совместные мероприятия и другие формы сотрудничества.

Таким образом, инклюзивное образование для дошкольников с нарушениями зрения представляет собой многогранный и комплексный процесс, который требует от всех участников – педагогов, родителей и самих детей – активного участия и сотрудничества. Создание специальной образовательной среды, адаптация методов обучения и постоянное развитие педагогов – все это является необходимыми условиями для успешного включения детей с нарушениями зрения в жизнь детского коллектива и их полноценного развития.

Организация инклюзивного образования для дошкольников с нарушениями зрения сопряжена с комплексом проблем.

Ключевая проблема – неадаптированность пространства. Безопасное и свободное передвижение ребенка требует специальной организации среды: тактильных дорожек, четких контрастных ориентиров, отсутствия препятствий, что сложно обеспечить в стандартной группе.

Второй блок трудностей – дефицит специальных кадров и ресурсов. Воспитателям часто не хватает тифлопедагогической компетенции для обучения ребенка шрифту Брайля, развития остаточного зрения и компенсаторных навыков (осязания, слуха). Отсутствие адаптированных дидактических материалов (рельефные книги, тактильные игрушки) делает невозможным полноценное включение ребенка в образовательный процесс.

С.К. Амирова [1] пишет, что третья значимая проблема – социально-коммуникативный барьер. Слабовидящему или незрячему ребенку сложно понять невербальные сигналы сверстников, присоединиться к подвижным играм, что может вести к изоляции. Без целенаправленной помощи педагога по выстраиванию взаимодействия инклюзия рискует остаться лишь физическим присутствием.

Таким образом, без создания специализированной среды, подготовки кадров и системной работы по социализации инклюзия для таких детей не достигает своей главной цели – полноценного развития и интеграции в коллектив сверстников.

Литература

1. Амирова С.К. Проблема организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования слабовидящих детей дошкольного возраста // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2018. № 3

2. Абдуллаева М.С., Маллаев Д.М. Формирование положительных взаимоотношений у слепых и слабовидящих детей с нормально видящими сверстниками в инклюзивном игровом пространстве // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2017. № 4.

3. Гурьянова И.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QKKsk

4. Шикина Ю.А. Инклюзивное образование: особенности обучения детей с нарушением зрения / Ю.А. Шикина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/3QHaWb.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Петрова Наталия Юрьевна,
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 48» г. Чебоксары
Корчагина Вера Александровна,
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 48» г. Чебоксары
ds35vera@yandex.ru

Аннотация.

В данной статье рассматривается вопрос комплексного подхода к преодолению адаптации 2-3 лет с ОВЗ к условиям дошкольного учреждения.

Статья может быть полезна для педагогов и специалистов, работающих с детьми с ОВЗ раннего возраста.

Ключевые слова: адаптация, период привыкания, взаимодействие, комплексный подход, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для родителей их ребёнок неповторимый, самый лучший, умный, самый красивый и замечательный! Взрослые делают всё, что в их силах, чтобы вырастить из своих любимых чад успешных людей. Несомненно в процессе развития и обучения все дети, как правило, сталкиваются с трудностями, которые им приходится преодолевать для достижения желаемых результатов. Однако есть дети, которым приходиться начинают эту борьбу с самого рождения. Это дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые с момента появления на свет вынуждены по тем или иным причинам бороться за право нормального существования ввиду своих особенностей развития. К сожалению, в современном обществе до сих пор сохраняется мнение о том, что человек с нарушениями в развитии не может рассчитывать на полноценное образование, престижную профессию и достойную жизнь.

Для ребёнка с ОВЗ период раннего детства наиболее тяжелый. Роль зрения, слуха, моторики в межперсональном аспекте социализации очень важна. Социальная связь с родителями является в этом случае первой реальной эмоциональной привязанностью и создаёт у каждого ребёнка осознание важности и нужности помощи в его взаимодействии с окружающим миром и людьми. Для большинства таких детей очевидна привязанность к своим родителям, в предпочтение своих близких другим окружающим людям. Это

можно заметить, где то в середине первого года жизни ребёнка, когда относительная детская неразборчивость, не основанная на предпочтительном выборе, заменяется ориентацией на членов своей семьи.

Как правило, дети с ОВЗ адаптируются к условиям ДОУ сложнее и труднее, чем их сверстники, они медленнее усваивают программу, работают в замедленном темпе, нередко требуют особых условий пребывания и ухода. Не всегда у таких ребят получается наладить контакт со сверстниками в силу физиологических и психологических особенностей. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям дошкольного образовательного учреждения - тема на сегодняшний день очень серьёзна. Она представляет собой немалый интерес как для воспитателей, так и для специалистов ДОУ. Процесс адаптации проходит не всегда легко и благополучно у абсолютно здоровых детей, а тем более у детей, имеющих какие-то особенности здоровья и развития.

Процесс адаптации включает в себя огромный спектр индивидуальных реакций, которые зависят от ряда факторов, психофизиологических и личностных особенностей ребёнка, от отношений, сложившихся в семье, а также от условий, созданных в дошкольных учреждениях. Принимая во внимание то, что с каждым годом количество детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях растёт, вопросы адаптации таких детей встают особенно остро. Существует ряд закономерностей, которые характерны для всех детей, переживающих период адаптации, но особо нужно отметить характерные особенности, именно для детей с ОВЗ, которые необходимо учитывать педагогам при взаимодействии с ребёнком.

Поступление в детский сад связано с кардинальными изменениями всего уклада жизни ребёнка и это влечёт за собой изменение в психофизическом состоянии ребёнка. Организм каждого ребёнка, имеющий особенности психического или физического развития, испытывает двойную нагрузку: это включение компенсаторных функций и переживание стресса, связанного с процессом адаптации. Этим обусловлено более длительное и тяжёлое привыкание к детскому саду. От всех сотрудников детского сада зависит создание условий, которые помогут плавному вхождению ребёнка с ОВЗ в новый для него климат, ограждение его от сильнодействующих негативных стрессовых ситуаций в этот особенный для ребёнка период. Нужна определённая организация жизни ребёнка в дошкольном учреждении, которая способствовала бы сформировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения, прежде всего со сверстниками в группе.

Существует ряд факторов, которые влияют на процесс привыкания. Первая группа факторов связана с физическим состоянием ребёнка. Здесь можно отметить, что любое нервное и соматическое ослабление тормозит адаптационные механизмы ребёнка. Важно создать правильный режим с чередованием деятельности и отдыха, своевременное полноценное питание, хороший сон, ежедневные прогулки на свежем воздухе, проведение

закаливающих процедур, использование физической культуры с учётом доступности для детей с ОВЗ, посильной для дошкольников физической и умственной нагрузки на благоприятном эмоциональном фоне. Всё это способствует профилактике переутомления и стресса, повышение стрессоустойчивости ребёнка. Организация и поддержанию выверенного режима - это важнейшая задача педагогов и родителей, заботящихся о здоровье ребёнка.

Ещё одним фактором является возраст и особенности психофизического развития детей разных возрастных периодов. Этот фактор особенно важен, если период адаптации совпадает с возрастным кризисом и возникшими на этой основе невротическими формами поведения.

Безболезненная адаптация зависит, прежде всего, от жизненного опыта родителей и особенностей семейного воспитания ребёнка. Ребёнок из многодетной семьи, где есть бабушки и дедушки, братья и сестры, умеющий выстраивать свой стиль поведения с разными членами семьи, в детском саду легче идёт на контакт с незнакомыми людьми, со сверстниками, с интересом исследует окружающую обстановку.

Следующий фактор - это эмоциональный настрой ребёнка, важнейший составляющий, который является движущей силой успеха, стимулирует к лёгкому переходу от одной фазы адаптации к другой и может кардинально изменить её ход.

Немаловажное значение имеет и сформированность у детей с ОВЗ навыков самостоятельности. Здесь важно отметить необходимость формирования этой самостоятельности на доступном для ребёнка уровне.

На первом этапе адаптации малыш и его родители знакомятся с педагогами, которые будут с ним работать. В этот момент важно сформировать доверительные отношения между участниками процесса, заинтересовать семью в сотрудничестве и участии. Именно на этом этапе педагоги советуют перестать волноваться самим родителям. Их волнение, несомненно, передаётся детям, они ощущают и перенимают его. Адаптация детей с ОВЗ в детском саду и без того сложная, а если паника родителей будет присутствовать, то процесс затянется и усложнится.

Специалистам детского сада необходимо составить индивидуальные программы сопровождения воспитанника. Программа адаптации детей с ОВЗ базируется на карте реабилитации для каждого воспитанника. Педагоги-специалисты определяют индивидуальный образовательный маршрут. Работа с воспитанником и его семьёй включает в себя различные мероприятия, помогающие комфортно, без потрясений для малыша адаптироваться к новой среде.

Обращаем внимание на то, какие формы работы с родителями можно использовать. Одна из форм работы с родителями ребёнка с ОВЗ - родительские собрания, которые могут проводиться в разных формах, но наиболее эффективное из них - практико-ориентированные. Необходимо

активно включать в план родительских собраний тренинги и круглые столы, которые помогут родителю инструментально прорабатывать различные приёмы взаимодействия с ребёнком, проигрывать проблемные ситуации. Специалисты дают советы родителям, касающиеся организации предметно – пространственной среды ребёнка пространства в семье, закономерностей аномального развития и т. д.

В процессе работы с ребёнком педагог выстраивает программу, согласно степени тяжести прохождения адаптации. Определив степень тяжести, педагоги планируют корректирующую работу.

Адаптация детей с ОВЗ в ДОУ делится на лёгкую, среднюю и тяжёлую степени.

При адаптации лёгкой степени, у ребёнка нормализуется поведение за полторы-две недели пребывания в ДОУ. Он начинает адекватно, спокойно вести себя в коллективе уже в течении первого месяца пребывания в детском саду.

При адаптации средней тяжести первые заметные сдвиги в эмоциональном состоянии ребёнка и его поведении нормализуются примерно за полтора месяца, не раньше. Специалисты отмечают, что в этот момент может снизиться вес ребёнка, также он может за первый месяц пребывания в детском саду перенести однократное заболевание, без осложнений.

При адаптации тяжёлой степени у отдельных воспитанников развиваются повторные заболевания. Обычно это респираторные болезни, которые могут осложняться отитом/пневмонией/бронхитом. Вес ребёнка колеблется. Тяжёлая адаптация всегда, как правило, сказывается на маркерах здоровья. Такой период адаптации может затянуться до полугода.

Вывод. Подводя итог и анализируя факторы, влияющие на процесс протекающей адаптации ребёнка в детском саду можно выделить несколько направлений деятельности педагогов для обеспечения комфорта и быстрого процесса адаптации. При организации успешного тандема педагогов и родителей в период привыкания ребёнка к новой для него обстановке, рекомендуется в полной мере использовать потенциал детского сада и семьи для помощи ребёнку с ОВЗ в социальной адаптации, гармонизации его отношения с окружающим миром.

Литература

1. Е.А. Белобородова, Т.И. Целевич. Социально – психологическое сопровождение семьи «особого ребёнка»: учебно-методическое пособие – Омск: изд-во: ОмГПУ, 2008

2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие — М.: Гуманитарный изд. центр В Л АД ОС, 2011.

3. И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие — М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 2014.

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прокопьева Татьяна Ивановна
МАОУ «СОШ № 61 имени С.В. Капранова» г. Чебоксары
logoped.61@gmail.com

Аннотация. В статье представлена система логопедического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Описаны этапы логопедической работы, соответствующие последовательности формирования принципов русской орфографии. В основе реализации содержания программы лежит системно-деятельностный подход, который предполагает формирование активной учебно-познавательной деятельности. Эффективная система логопедической работы направлена на развитие полноценной речемыслительной деятельности, коррекцию нарушений письменной речи и формирование стойкого навыка орфографического письма. Методическим и дидактическим обеспечением коррекционно-развивающего процесса являются авторские учебно-методические комплекты.

Ключевые слова: инклюзивное образование, система логопедического сопровождения, этапы логопедической работы, учебно-методический комплект.

В соответствии с положениями Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273 - ФЗ - «Об образовании в Российской Федерации» в части «создание условий, способствующих получению качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья» деятельность образовательной организации должна быть направлена на создание условий для эффективной реализации и освоения всеми обучающимися основной образовательной программы.

Продолжительная работа в одной школе позволила обобщить многолетний практический опыт и выработать систему логопедического сопровождения обучающихся с ОВЗ и школьниками, испытывающими трудности в освоении школьной программы.

Система коррекционно-развивающей работы строится на основе результатов комплексного логопедического обследования, тесной взаимосвязи с формированием познавательных процессов и с учетом индивидуальных особенностей учащихся. В основе реализации программы, соответствующей требованиям ФГОС, лежит системно-деятельностный подход, который

предполагает формирование активной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Для каждого учащегося подбирается индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с его особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями.

Известно, что отсутствие своевременной помощи усугубляет ситуацию школьной неуспеваемости, и проблемы, накапливаясь как снежный ком, переходят с ребенком из класса в класс. Анализ письменных работ учащихся разных классов показывает, что одинаковые виды ошибок можно наблюдать у учеников 2, 4, 6, 8 классов. Это говорит о том, что наблюдается не усвоение базовых знаний, а это материал 1 - 2 класса.

Поэтому, тематическое планирование коррекционных занятий составляется с учетом последовательности формирования принципов русской орфографии.

Известно, что не усвоение фонетического принципа письма является причиной дисграфии, а недостаточная сформированность морфологического принципа приводит к дизорфографии.

Последовательность формирования принципов письма учитывается независимо от возраста ученика. При выявлении на письме различных видов специфических ошибок работа начинается с коррекции дисграфических ошибок, т.е**.** формирования фонетического, базового принципа письма. И уже на следующем этапе начинается работа по формированию морфологического принципа в соответствии с правилами орфографии**.**

В основе реализации содержания программы лежит системно-деятельностный подход, который предполагает поэтапное активное включение обучающихся с ОВЗ в процесс познания и получения новых знаний. Активные методы обучения помогают развить навыки саморегуляции, планирования, повышают мотивацию и помогают преодолеть трудности в обучении. А полученные на логопедических занятиях знания, коммуникативные навыки учащиеся переносят в класс, что положительно влияет на их самооценку.

Коррекционно-педагогическая работа **включает три этапа**. На **первом этапе** работа проводится с учениками 1 класса. На занятия зачисляются учащиеся, имеющие заключение ПМПК и дети, у кого в ходе первичного обследования выявлено общее недоразвитие речи. **Цель** этапа: развитие и коррекция фонетико- фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи.

На **втором этапе** проводится работа с учащимися 2 - 3 классов, а возможно, и 5 - 7 классов, имеющих дисграфию. Это школьники, которые на начальном этапе обучения не смогли освоить фонетический принцип письма, являющийся самым простым, но по сути «фундаментом» процесса письма. **Цель** этапа: восполнение пробелов в развитии средств языка и функции речи, коррекция нарушений письма и чтения.

Реализация содержания программы второго этапа, при условии регулярного посещения занятий детьми, позволяет за учебный год сформировать базовые знания и скорректировать специфические дисграфические ошибки.

Но уже в начале третьего класса в письменных работах начинают преобладать дизорфографические ошибки, стойкие нарушения в овладении орфографическими правилами. При обследовании устной речи у учащихся наблюдаются трудности словообразования, словоизменения, согласования слов, понимание и употребления предлогов, аграмматизмы.

На третьем этапе проводится работа с учениками 3 - 4, 5 - 8 классов по коррекции аграммматической дисграфии и дизорфографии. **Цель:** восполнение пробелов в усвоении всех компонентов языковой системы, формирование стойкого навыка орфографического письма; развитие психологических предпосылок к овладению учебной деятельностью.

Эффективность оказания квалифицированной логопедической помощи во многом зависит от профессионализма логопеда. Но важную роль играет и наличие методического инструментария в его руках.

Методическим и дидактическим обеспечением коррекционно-развивающего процесса являются авторские учебно-методические комплекты. Комплекты включают логопедический альбом, который является рабочей тетрадью и методические рекомендации для логопеда. В методических рекомендациях есть рабочая программа, тематическое планирование, инструкции и пояснения к каждому заданию в альбоме.

Учебно-методические комплекты соответствуют требованиями ФГОС НОО и рекомендованы к использованию Межрегиональным Союзом дефектологов.

Итак, **система логопедической работы в условиях инклюзивного образования:**

- Единая целостная система логопедического сопровождения обучающихся с ОВЗ и трудностями обучения, обеспеченная специальными учебными пособиями.
- Коррекционный курс имеет тесную взаимосвязь с учебными предметами, практическую направленность и способствует формированию предпосылок, лежащих в основе становления процессов письма и чтения.
- Содержание программы, построенное с учетом принципа доступности и постепенного усложнения, способствует активизации познавательной деятельности, повышению учебной мотивации учащихся, а также оптимизации коррекционного процесса.
- Результатом работы является коррекция речевых нарушений, овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками, полноценное включение школьников в учебно-познавательную деятельность и успешная школьная и социальная адаптация обучающихся.

- Реализация содержания программы способствует развитию у учащихся познавательных, общеучебных и коммуникативных навыков, т.е. формирует **умение учиться**.

Литература

1.Азова О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников.- М.: «ТЦ Сфера», 2011.

2.Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования: методическое пособие для специалистов - М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022.

3.Ишимова О.А., Шаховская С.Н., Алмазова А.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2021.

4.Мисаренко Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 2004.

5.«Методическое пособие по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма.» Министерство просвещения Российской Федерации. ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей» - Москва, 2020

6.Парамонова Л.Г. Правописание. Шаг за шагом. – СПб.:КАРО, Дельта +, 2004 (Коррекционная педагогика)

7.Прокопьева Т.И. Логопедический альбом по коррекции нарушений письма и чтения у учащихся 2 класса. Учебное пособие для общеобразовательных школ. – Чебоксары: Перфектум, 2025.

8.Прокопьева Т.И. Методические рекомендации к логопедическому альбому по коррекции нарушений письма и чтения у учащихся 2 класса. Учебно-методическое пособие – Чебоксары: Перфектум, 2021.

9. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Программно-методические материалы для организации коррекционно-логопедической работы с учащимися начальных классов. – Москва: «Редкая птица», 2018.

10.Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: М.: ПАРАДИГМА, 2012.

11. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М. : АРКТИ, 2007.

12.Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Методическое пособие – М.: Айрис-пресс, 2006.

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Н.А. Сиврук,
МБДОУ «Детский сад №130», г. Чебоксары,
М.П. Родионова,
МБДОУ «Детский сад №130», г. Чебоксары

Аннотация: в статье освещены проблемы социализации и индивидуализации педагогического процесса в группах ОНР, представлен опыт работы по развитию у детей социально-коммуникативных навыков через игровые технологии.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, психолого – педагогическая коррекция, игротерапия.

Социальное развитие – это процесс передачи и дальнейшего развития человеком социокультурного опыта, накопленного человечеством. Группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение. Отношения ребенка с детьми во многом определяются характером общения дошкольника со сверстниками и взрослыми. Общение – основное условие и важный фактор формирования личности ребенка. [1] У детей с нарушением речи и задержкой психического развития долго не возникает потребность в общении из-за дефектов звукопроизношения, резко ограниченного словарного запаса, отсутствия фразовой речи, эмоционально-личностных и поведенческих нарушений (замкнутость, неуверенность, негативизм, агрессия, тревожность, недисциплинированность).

Эмоциональное благополучие ребенка, принятие и поддержка его индивидуальности, развитие способностей, формирование коммуникативных умений, навыков взаимодействия, сотрудничества и общения – залог успешного психофизического, интеллектуального развития и социальной адаптации ребенка. Ребенок с нарушением речи нуждается в целенаправленной и систематической работе по социально-эмоциональному развитию.

Социализация или усвоение ребенком общечеловеческого опыта, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями, умениями и навыками; у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер. Основной вид деятельности дошкольников – это игра. С помощью игры мы можем помочь ребенку овладеть навыками социального общения и усвоить нормы поведения, развить эмоционально-личностную сферу, выработать позитивные поведенческие привычки в непринуждённой и доступной форме. [2]

Поэтому нами были организованы специальные занятия, в группах с общим недоразвитием речи, где часто встречаются дети с задержкой

психического развития и проблемами в общении со сверстниками. Специальные игровые занятия, проходили в режиме игровых сеансов, с привлечением игровых технологий по программе психолого-педагогической поддержки, позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья «Игротерапия общения».

Основная цель игровых сеансов охрана и укрепление психического здоровья детей на основе создания психологических условий, компенсации когнитивных и поведенческих нарушений, достижение воспитанниками личностных образовательных результатов в процессе освоения образовательных областей.

Основными задачами программы являются:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

- развитие произвольной регуляции движений;

- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; стабилизация межполушарного взаимодействия;

-формирование смыслообразующих функций психических процессов и произвольной саморегуляции (от механического принятия и выполнения ребенком строго заданной, развернутой инструкции психолога к постепенному переходу к совместному, а затем и самостоятельному созданию им программы деятельности, ее реализации и контролю за результатами);

- умения адекватно выражать эмоциональные состояния;

- развитие навыков ведения коллективной (совместной) деятельности.

- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей взрослых в группе.

Совместная деятельность педагога-психолога и детей строится на основе сотрудничества и сотворчества на равных позициях в форме игровых встреч. Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к различным видам деятельности, в том числе и к общению.

Формы организации могут быть, индивидуальные, групповые и в парах.

Процесс психолого – педагогической коррекции неконструктивного поведения дошкольников будет успешным, если педагог группы создаст такие условия, в которых систематическое и планомерное обращение к игровым технологиям и другим методам не нарушит естественной логики жизни и потребностей детей в детском саду. Актуальность использования игры как средства коррекции и социализации обусловлена тем, что игра, являясь основным и любимым детьми занятием, позволяет быстрее и прочнее сформировать нарушенные процессы развития и поведения. [3].

Грамотное и умелое применение игровых технологий способствует устранению недостатков и формированию относительно устойчивого произвольного поведения и социально – коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Азбука общения: Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. Для детей от 3 до 6 лет./ Сост. Л.М. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – Спб.: Детство-Пресс, 2001. – 384с.

2. Вайнер, М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. Учебное пособие/ М.Э. Вайнер. - М.: Педагогическое общество России, 2004. – 96с.

3. Кряжева Н.Л. Развитие Эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов/ Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА, ЛОГОПЕДА И ДЕФЕКТОЛОГА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Матвеева Лидия Васильевна,
psiholoq-35@mail.ru
Прокопьева Мария Николаевна, mistrust23@mail.ru
Мышова Алевтина Анатольевна,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 35с углубленным изучением отдельных предметов» города Чебоксары Чувашской Республики,
ale.nickolae2013@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос сотрудничества психолога, логопеда и дефектолога в процессе коррекционно-развивающей работы. Отмечается, что задача специалистов – не просто «исправить» дефекты, а максимально реализовать потенциал ребенка, компенсируя имеющиеся ограничения и предотвращая возникновение вторичных отклонений в развитии. Это включает в себя работу над развитием мелкой и крупной моторики, памяти, внимания, мышления, речи, а также формирование адаптивных поведенческих реакций.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, коррекционно-развивающая работа.

В современном мире всё более актуальной становится тема междисциплинарного взаимодействия специалистов, работающих с детьми, имеющими нарушения и связанные с ними проблемы в развитии. Дело в том,

что отклонения в развитии – это не изолированный феномен, они часто тесно переплетаются с другими аспектами развития ребенка, оказывая существенное влияние на его познавательную деятельность, социальную адаптацию и эмоциональное благополучие.

Обзор литературы. В области общей и коррекционной педагогики представлен ряд исследований, посвященных разработке положений, теорий, концепций о личности учителя (Б.Г. Ананьев, В.Д. Давыдов, А.В. Мудрик, Л.Ф. Спирин и др.) и учителя-дефектолога (Т.А. Власова, J1.C. Выготский, Х.С. Замский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.). Выполнены исследования, раскрывающие современные концепции подготовки педагогических кадров для системы специального образования (В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов, Ю.А. Костенкова, Н.В. Новоторцева и др.). Ряд исследований посвящен формированию личности будущего учителя (Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.), совершенствованию содержания, форм и методов обучения, стимулированию познавательной активности, формированию навыков самообразования учителя (Ю.К. Бабанский, Н.Я.Лернер, М.Н. Скаткин и др.), профессиональной рефлексии (Б.З. Вульфов, Ю.М. Орлов и др.). Подчеркивается необходимость разработки новых подходов к повышению квалификации дефектологов (О.А. Козырева, С.А. Маркова).

Материалы и методы: аналитический обзор психолого-педагогических исследований, обобщение передового психолого-педагогического опыта.

Полученные факты, результаты и их обсуждение. Рассмотрим подробнее эту взаимосвязь. Дети с проблемами в развитии, даже при нормальном интеллектуальном развитии, часто демонстрируют снижение познавательной активности. Им сложно усваивать и запоминать информацию, внимание рассеянно и неустойчиво, процессы мышления протекают замедленно, способность к обобщению и анализу ограничена.

Это приводит к трудностям в понимании окружающего мира, ограничению круга интересов и снижению успеваемости. Проблемы с формированием связной речи затрудняют общение со сверстниками и взрослыми, что ведет к социальной изоляции и снижению самооценки.

Трудности в развитии также могут стать причиной трудностей в овладении навыками чтения и письма, что негативно сказывается на дальнейшей школьной успеваемости.

Нарушения речи часто сопровождаются эмоционально-волевыми расстройствами. Дети могут быть чрезмерно возбудимыми, раздражительными, или наоборот, заторможенными, замкнутыми в себе.

И. А. Шаповал [3] пишет, что хроническая неуверенность в себе, обусловленная проблемами развитии, может проявляться в обидчивости, плаксивости, частых сменах настроения. Это значительно усложняет процесс обучения и социализации ребенка, создавая дополнительные барьеры на пути его развития.

Поэтому совместная работа учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога становится не просто желательной, а абсолютно необходимой. Каждый из этих специалистов вносит свой уникальный вклад в коррекционно-развивающий процесс. Учитель-дефектолог работает над преодолением общих нарушений развития, учитель-логопед сосредотачивается на коррекции речевых недостатков, а педагог-психолог помогает ребенку справиться с эмоциональными проблемами, развивает его личностные качества и социальные навыки.

Коррекционно-развивающий процесс – это комплексная работа, направленная не только на устранение имеющихся недостатков, но и на создание условий для полноценного развития личности ребенка.

Задача специалистов – не просто «исправить» дефекты, а максимально реализовать потенциал ребенка, компенсируя имеющиеся ограничения и предотвращая возникновение вторичных отклонений в развитии. Это включает в себя работу над развитием мелкой и крупной моторики, памяти, внимания, мышления, речи, а также формирование адаптивных поведенческих реакций. Важно подчеркнуть индивидуальный подход к каждому ребенку.

Программы коррекции должны разрабатываться с учетом специфики его нарушений, темпа развития, индивидуальных особенностей и личностных качеств. Только комплексный, индивидуализированный подход позволяет добиться максимально эффективных результатов и подготовить ребенка к успешной интеграции в общество.

Эта совместная работа направлена не только на преодоление текущих трудностей, но и на создание прочной основы для будущего успешного обучения и адаптации ребенка в школе и в жизни.

Успешное сотрудничество специалистов является залогом эффективной коррекционной работы и способствует гармоничному развитию ребенка, помогая ему раскрыть свой потенциал и достичь максимально возможного уровня жизненной самореализации.

Регулярное обсуждение прогресса ребенка и корректировка стратегии работы, основанная на постоянном мониторинге динамики развития, позволяет достигнуть оптимальных результатов и предотвратить возможные осложнения. Взаимодействие специалистов строится на принципах партнерства, взаимопонимания и совместного поиска наиболее эффективных методов коррекции и развития.

Дети, находящиеся на этапе младшего школьного возраста, часто демонстрируют разнообразные проявления в области своей эмоционально-волевой сферы. У них может наблюдаться как повышенная возбудимость, так и общая заторможенность. Многие из них могут быть замкнутыми, обидчивыми и плаксивыми.

По мнению Е. В. Киселевой [1] эмоциональная составляющая играет критически важную роль в процессе развития этих детей. Дело в том, что

никакое общение или взаимодействие не может быть эффективным, если участники не обладают способностью управлять своими эмоциями.

В этой связи важную роль в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) играет педагог-психолог. Его работа заключается в осуществлении психологического сопровождения таких детей. Он разрабатывает рекомендации, которые учитывают как возрастные, так и индивидуальные особенности каждого ребенка. Кроме того, педагог-психолог проводит различные мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетенции педагогов.

Важным аспектом его деятельности также является вовлечение родителей в процесс решения коррекционно-воспитательных задач, что способствует созданию более гармоничной образовательной среды.

К. Н. Лихачева [2] отмечает, что не менее значимой является работа учителя-логопеда. Основные задачи, стоящие перед ним, включают изучение уровня речевого, познавательного и физического развития детей, а также их индивидуально-типологических особенностей. Это необходимо для того, чтобы определить основные направления и содержание работы с каждым ребенком, нуждающимся в логопедической поддержке. Учитель-логопед систематически проводит профилактическую и коррекционно-речевую работу, основываясь на индивидуальных программах, разработанных для каждого ребенка. Оценка результатов помощи детям также является важной частью его работы, которая позволяет определить степень речевой готовности детей к школьному обучению.

Ключевыми аспектами работы логопеда являются развитие слухового внимания и фонематического слуха, а также обогащение словарного запаса детей. Эти навыки являются основополагающими для успешного обучения и общения в школе.

Совместная деятельность специалистов, таких как психологи и дефектологи, особенно важна при работе с детьми, имеющими нарушения в развитии. Эти профессионалы могут не только осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей данной категории, но и эффективно координировать работу всех педагогов и воспитателей дошкольного образовательного учреждения, а также родителей. Это сотрудничество необходимо для того, чтобы учитывать особенности психофизического развития и индивидуальные возможности каждого воспитанника.

Выводы. Таким образом, согласованность действий всех участников образовательного процесса – это ключевой фактор, способствующий успешному обучению и развитию детей с ОВЗ. Каждый специалист вносит свой вклад в создание оптимальных условий для обучения и воспитания, что в конечном итоге помогает детям адаптироваться и достигать успехов в учебной деятельности. Важно помнить, что только совместными усилиями можно достичь значительных результатов в коррекции и развитии детей с особыми

потребностями, что, безусловно, требует высокой квалификации и профессионализма всех участников процесса.

Литература

1. Киселева, Е. В. Совместная работа учителя- логопеда и педагога-психолога в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся, имеющих нарушения речи / Е. В. Киселева // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 12 (54). – С. 221–223.

2. Лихачева, К. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в дошкольных учреждениях / К. Н. Лихачева // Вестник науки и образования. – 2020. – № 25-1 (103). – С. 147–150.

3. Шаповал, И. А. Моделирование дискурса взаимодействия логопеда и психолога в коррекционном процессе / И. А. Шаповал // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – № 1. – С. 37–39.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.О. Пугачева,
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, г.Чебоксары
Nikka21rus@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается применение геймификации в процессе изучения иностранного языка детьми с ограниченными возможностями здоровья. Также подчеркивается, что использование элементов геймификации в образовательном процессе является актуальным направлением в современном образовании. Геймификация повышает учебную мотивацию учащихся с ограниченными возможностями здоровья за счет создания у них интереса к достижению целей с помощью элементов, характерных для игр.

Ключевые слова: геймификация, мотивация, нетрадиционный метод обучения, инновационный подход.

Применение игровых методик в преподавании иностранного языка для детей с ограниченными возможностями здоровья выступает в качестве нестандартного педагогического подхода, стремительно интегрирующегося в современную дидактику. Понятие «геймификация» («gamification») обозначает внедрение игровых механизмов в несвязанный непосредственно с игрой контекст, конкретно говоря, в образовательный процесс. Геймификация подразумевает применение принципов игровой механики, визуального оформления и игрового мышления для стимулирования учащихся образовательного процесса, решения поставленных задач и поддержания

высокого уровня внутренней мотивации. Помимо простого введения игровых компонентов для увеличения привлекательности занятий, основной целью геймификации является повышение степени включённости учеников с ограниченными возможностями здоровья, создание интерактивных форматов взаимодействия и содействие приобретению учащимися самостоятельности в освоении материала. Эффективность внедрения геймифицированных подходов проявляется одинаково эффективно как среди учащихся младшего возраста, так и старшеклассников. Причина активного распространения данного направления обусловлена естественной склонностью человека к игровому взаимодействию, что традиционно воспринималось наряду с трудовой деятельностью и учёбой как базовая форма человеческой активности.

Теоретический фундамент изучаемого феномена основывается на трудах выдающихся исследователей, таких как Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин. Они подчеркивали важность игры как средства освоения социального опыта, формирования межличностных связей, становления личностных качеств и когнитивных способностей. Современная эволюция концепции привела к появлению комплексного и многоаспектного явления, охватывающего широкий спектр образовательных дисциплин. Применительно к обучению иностранным языкам геймификация представляется современным методом, использующим игровые механизмы не только для стимуляции мотивации, но и повышения общей продуктивности учебного процесса. Эта методика приобрела популярность в последние десятилетия и продолжает оставаться перспективным направлением современной педагогики. Развитие цифровых технологий и широкое распространение дистанционных образовательных платформ существенно расширило возможности реализации геймификационного подхода.

Онлайн-приложения, мобильные устройства и виртуальные классные комнаты обеспечивают доступ к разнообразным инструментам, позволяющим включать игровые компоненты в уроки иностранного языка. Сегодняшняя практика демонстрирует ряд тенденций и новаторских решений, используемых в геймификации преподавания иностранных языков.

Платформы для языкового обучения: современные мобильные приложения и веб-сервисы (например, Lecta, WordWall, fliktop, superkid и т.д.) широко применяют принципы геймификации, обеспечивая интерактивные формы подачи языкового материала и повышая заинтересованность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

«Серьёзные игры»: специализированно созданные игровые продукты совмещают развлечение и образование, предлагая погружённые сюжеты, развивающие коммуникативные способности и языковые компетенции.

Социализация в геймификации: коллективные мероприятия, командные задания и соревнование между участниками создают социальную динамику, способствующую активизации сотрудничества и коммуникационной составляющей образовательного процесса.

Использование дифференцированного подхода: адаптивность применяемых игровых приёмов к различным категориям учащихся (возраст, уровень владения языком) играет важную роль в повышении качества обучения.

Анализируя современный этап развития методики, следует отметить, что геймификация не только повышает привлекательность уроков, но и оказывает значительное влияние на качество усвоения языковых компетенций. Игра в учебном процессе активизирует познавательную деятельность, увеличивает вовлечённость и улучшает запоминание материала. Важнейшей характеристикой успешного образовательного процесса является наличие сильной мотивации, определяющей степень усилий и настойчивость детей с ограниченными возможностями здоровья в достижении результатов.

Основные преимущества использования геймификации включают:

Повышение интенсивности участия: игровые ситуации и задачи привлекают учащихся с ОВЗ к активной интеллектуальной деятельности, создавая мощный стимул к продолжению образования и углублению знания предмета.

Формирование положительной мотивации: система вознаграждений, рейтингов и достижений поддерживает высокий уровень внутреннего стремления учащихся с ОВЗ добиваться успехов в изучении языка.

Обеспечение многообразия методов обучения: разнообразие игровых техник помогает учителю учитывать индивидуальные особенности восприятия материала учащимися с ОВЗ.

Создания благоприятной атмосферы обучения: игровые приёмы формируют комфортную обстановку, в которой ошибки воспринимаются как естественный компонент процесса обучения, снижая чувство страха перед неудачами и увеличивая готовность пробовать новое.

Освоение четырёх ключевых навыков владения языком (интеграция навыков): чтение, разговорная речь, восприятие на слух и письмо развиваются эффективнее благодаря участию в играх, обеспечивающим постоянное повторение и закрепление полученных знаний.

Таким образом, геймификация оказывается действенным инструментом повышения мотивации и эффективности обучения иностранному языку для детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако для успешной реализации необходимо учитывать индивидуальные особенности учеников и профессионально подходить к выбору готовых решений. В перспективе геймификация может стать важной составляющей инклюзивного образования, открывая новые горизонты в изучении языков для всех детей, независимо от их особенностей.

Литература

1. Shortt M., Tilak S., Kuznetcova I., Martens B., Akinkuolie B. (2021). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. Comput. Assist. Lang. Learn.

2. Бекшаев, И.А. Игровой подход (геймификация) в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уроках в основной и старшей школе / И.А. Бекшаев // Материалы V Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика». – Ялта. 2021.

3. Гимадиева Эльвира Наилевна, Мухарлямова Лилия Рашидовна, Ильясова Лилия Галиевна. Геймификация при развитии грамматического навыка будущих учителей английского языка. //Проблемы современного педагогического образования//.2023.

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ «ТАЙНЫ ВОЛШЕБНОГО ТЕАТРА» В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В. Л. Никитина, Н. Г. Савельева
БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
viktoriya-niki23@mail.ru, sng_Nata73@mail.ru

Аннотация. В статье на основе опыта педагогических работников раскрыта тема организации школьного театра для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно для детей с нарушениями зрения в условиях общеобразовательной школы-интернат со сценарием выступления – литературно-музыкальной композиции «Помним... Чтим! Гордимся!» Кроме того, раскрыта роль театрализованной деятельности в обучении данной категории детей, показана ее воспитательная и коррекционная направленность. В процессе театральной работы особое значение придаётся пространственной ориентировке незрячих детей младшего школьного возраста: малому и большому пространству, пространственной ориентировке на сцене, за кулисами, развитие свободных и умелых движений по сцене и др.

Ключевые слова: школьный театр, структура школьного театра, театральное искусство, литературно-музыкальная композиция.

Каким же образом сотворить собственный театр?..

Деятельность в данном непростом направлении должна начинаться, скорее всего, с вопроса «Для чего он необходим именно вашему образовательному учреждению?»

Как гласит знаменитая поговорка, «театр начинается с вешалки», но наш театр будет начинаться с наших детей! Ведь они – главные в этом сложном действе. Школьный театр никак не может начинаться с педагогов, с родителей. Конечно, в школе руководят учителя, но если глубоко вдуматься, то в школе все на свете определяют именно ученики. Их запросы, взаимоотношения, их трудности и проблемы, их сильные и слабые стороны, способности и

возможности. Если ответить на вопрос «К чему театр нужен обучающимся, ведь мы включаем их в такую колоссальную деятельность?», то можно предположить, как ее стоит начать.

Любое дело начинается с единомышленников. В нашем случае – это мы, два классных руководителя и воспитатель параллельных классов школы-интерната для детей с нарушениями зрения, связанные как дружескими, так и педагогическими интересами.

Школьный театр по своим особенностям не будет дублировать привычные нам «взрослые театры». Это обусловлено тем, что задача школьного театра не профессионализация «детей-актеров». Театрализованная деятельность раскрывает личность обучающихся, повествует им об окружающей действительности, развивает индивидуальность. Будучи участниками спектаклей и театрализованных постановок, дети учатся подражать своим персонажам, перевоплощаться, быть другими, но при этом оставаясь собой.

Немаловажную роль играет коммуникация в процессе театрализации. В настоящее время современным детям не хватает живого общения. Игра в театре развивает умение общаться, коммуникабельность у обучающихся. Как правило, дети, обучающиеся актерскому мастерству, довольно просто взаимодействуют с разновозрастными людьми, без трудностей умеют поддержать разговор, ведь им всегда есть о чем поговорить. Дети учатся самоконтролю, произвольности поведения, не теряются, если в общении возникает неловкое молчание. Участие в спектаклях и театрализованной деятельности вырабатывает у детей четкую дикцию, правильную артикуляцию, умению интонировать и в целом правильно и красиво говорить.

Участие детей в театральных постановках развивает творческое воображение. Обучающимся, которые занимаются в театральном кружке, не бывает скучно, ведь они «проживают» различные жизни своих героев, ставя себя на место другого человека. В театре дети познают окружающий мир с разных точек зрения, примеряют на себя всевозможные образы и оценивают театрализованные ситуации с различных точек зрения. Дословное заучивание текстов ролей развивает словесную долговременную память.

Введение театрального искусства в общеобразовательную школу-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья способно результативно повлиять влияет на воспитательно-образовательный процесс в целом. Коллектив класса становится более сплоченнее, расширяется культурный диапазон детей, повышается уровень культуры поведения – и все это нам дает обучение через творчество на театрализованных занятиях в школе-интернате. Большую роль театрализованное творчество учеников играет в начальном звене школы. Это помогает заложить фундамент творческой личности ребенка, закреплять морально-нравственные нормы и правила поведения в социуме, формировать такое важное сегодня качество личности, как духовность. Для этого активно используется игровая деятельность на внеурочных занятиях. Там каждый ребенок с ОВЗ может проявить свою

инициативу, активность, желания, образы и представления, учится координировать свои театрально-игровые действия с действиями других участников, с конкретными правилами.

Театр в школе-интернате для детей с ОВЗ не сводится только к подготовке постановок и выступлений, он дает возможность развивать детей и в познавательной сфере, и воспитывать личностные качества, а также несет коррекционно-педагогическую функцию.

Занятия с детьми сценической речью служат своего рода эталоном правильной речи: одновременно упражняют и развивают слух, дыхательную систему. Особую роль в театрализованной деятельности для слепых и слабовидящих детей играет пространственная ориентировка, развитие мимики и пантомимики: умению выражать разнообразные эмоциональные состояния (грусть, радость, злоба, удивление, восхищение), развитие зрительного восприятия, тем самым приобретая основы актерского мастерства.

В БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии театральный кружок под названием «Тайны волшебного театра» организован в рамках внеурочной деятельности очень давно. Мы, молодое поколение, являемся преемниками и продолжаем добрые традиции. В организации театральных постановок и изготовлении театральных атрибутов очень важной составляющей являются родители наших юных артистов. Вовлечение родителей в процесс театрального искусства способствует повышению творческой активности детей и родителей, оказывает положительное воздействие на эмоциональную сторону, обогащается внутренний мир и творческая деятельность детей.

Сегодня каждая образовательная организация в праве самостоятельно выбирать наиболее эффективные для нее виды воспитательной деятельности. Значительную роль в решении задач нравственно-патриотического воспитания играет самодеятельный театр. Любое, хоть и небольшое по объему, произведение, разыгрываемое детьми в театре – это миниатюрная модель жизни. Игра в театре помогает войти детям с ОВЗ в общество, содействует процессам инкультурации. Любовь к своей Родине, эмпатичное и гуманное отношение к другим людям и животным, ощущение себя как полноценного члена общества органично и естественно формируются средствами театрализованной деятельности в школе.

У нас уже есть опыт успехов и неудач, есть опыт выездных выступлений и мероприятий. Первое наше выступление – на школьной сцене с экологической сказкой «Встреча в лесу», приуроченной к Декаде экологии. Весной этого года мы выступили на V Республиканском фестивале-конкурсе творчества детей с ограниченными возможностями здоровья «Вдохновение», организованное Министерством образования Чувашии, с литературно-музыкальной композицией «Помним... Чтим! Гордимся!»

Да, наши артисты не заняли призового места…Однако считается, что чем раньше начать работу по внедрению театрализованной деятельности в работу с обучающимися с ОВЗ, тем в будущем можно получить эффективный результат и в иных видах творчества. Наши педагоги стремятся, чтобы умения, которые дети сформировали под нашим руководством в школьном театре, принесли обучающимся пользу в их дальнейшей творческой жизни.

Литературно-музыкальная композиция

«ПОМНИМ... ЧТИМ! ГОРДИМСЯ!

Дети выходят на сцену под фонограмму ПЕСНИ «Гляжу в озера синие». Включается презентация и ведущий 1 исполняет песню «Гляжу в озёра синие» (Слайды 1, 2.)

Ведущий 2. Россия… Сколько ты вынесла на своих плечах… В каких испытаниях выстояла… ***(Слайд 3.)***

Ведущий 3. Дни воинской славы России – это дни великих побед, которые сыграли большую роль в истории нашей страны. ***(Слайд 4.)***

Ведущий 4. 27 января в России знаменуется первый из девятнадцати *Дней воинской славы России* – День полного освобождения Ленинграда от блокады фашистов. ***(Слайды 5, 6, 7.)***

Ведущий 5. 22 июня 1941 года на нашу Родину напала фашистская Германия. Очень скоро враги оказались рядом с городом Ленинград. Днем и ночью фашисты бомбили и обстреливали город. ***(Слайд 8.)***

Ведущий 6. Немецким войскам не удалось войти в Ленинград, проломить наше сопротивление, благодаря высокому духу его солдатов-защитников. Фашисты окружили Ленинград, и город очутился в блокадном кольце.

Включается приглушенная фонограмма ПЕСНИ (звуки сирен, взрывов бомб).

Ведущий 5. В город перестало поступать продовольствие, были отключены свет, отопление, не было воды. Наступила зима. Настали страшные блокадные дни. Их было 900 дней… Это почти 2 с половиной года. ***(Слайд 9.)***

Ведущий 4. В Ленинграде оставалось четыреста тысяч детей. Детям было хуже, чем взрослым! Они не понимали, что происходит: почему нет папы, почему мама постоянно плачет, почему постоянно хочется есть, почему по визгу сирены надо бежать в бомбоубежище. ... Много детского «почему?» ***(Слайд 10.)***

Ведущий 2. Жизнь в городе становилась все труднее. Норма хлеба снизилась в 5 раз. Вот такой кусочек хлеба давали детям – 125 грамм. Да и в этом крошечном кусочке хлеба, кроме ржаной муки, были опилки, жмых, отруби…

Ведущий 1. А сейчас Аня Ш. прочитает вам стихотворение о детях, переживших блокаду Ленинграда.

ПЕСНЯ выключается. Выступление Анны Ш. Инсценировка стихотворения Ольги Болдыревой «Блокадный мишка».

Ведущий 4. Ленинград продолжал работать. ***(Слайды 11, 12, 13, 14, 15.)*** На заводах для фронта делали снаряды. Наравне со взрослыми работали школьники. Дети тушили пожары, носили воду из проруби на Неве, помогали раненым в госпиталях, пели им песни, читали стихи и танцевали…

Ведущий 2. Диана Голицына прочитает стихи Анны Ахматовой «Памяти Вали». ***(Слайд 16)*** Валя Смирнов, маленький сосед Анны Ахматовой, погиб во время бомбежки. Озорной мальчуган, мечтавший стать тимуровцем.

Ведущий 5. ***(Слайд 17)*** Ленинград выстоял и победил. 27 января 1944 года советские войска прогнали фашистов, и город был освобожден от блокады.

Ведущий 1. ***(Слайд 18)*** За мужество и героизм, проявленный жителями, Ленинград получил звание – **Город-герой,** награжден орденом Ленина и медалью «Золотая звезда». ***(Слайд 19, 20)***

Ведущий 4. Май 1945 года… Победа… Она пришла… Народ ждал ее 4 года, 4 долгих года. Спасибо ветеранам! Мы обязаны им жизнью. ***(Слайд 21)***

Война закончилась… И только в двух городах Японии – Хиросиме и Нагасаки – был траур. Это были первые города, подвергшиеся атомной бомбардировке. ***(Слайд 22)***

Ведущий. Девочка из Японии Садако Сасаки, зная о древнем японском поверье, делала бумажные фигурки журавликов. Она верила, что, сложив тысячу птичек-оригами, она сможет вылечиться от лучевой болезни… Но не успела и в 1955 году Садако Сасаки скончалась.

Исполнение ПЕСНИ «Журавли» Кариной В.

Ведущий 3. Прошло уже очень много лет с тех пор, но нельзя забывать о той войне, чтобы она никогда не повторилась!

Ведущий 1. Война унесла 20 миллионов жизней наших людей. Это мужья, дочери и сыновья, которые погибли, пропали без вести, которых напрасно ждали их матери ... Настя А. прочитает «Балладу о матери» Андрея Дементьева ***(видеоролик).***

Исполнение ПЕСНИ Эдуарда Колмановского (автор слов - Евгений Евтушенко) «Хотят ли русские войны».

Ведущий 3. Давайте же мы, внуки и правнуки того поколения, будем с благодарностью помнить подвиг Ленинграда и не забывать, какой ценой была завоёвана Великая Победа!

Аня. За белые рощи и ливни косые,
За желтые нивы и взлет журавлей
Хором. Любите Россию, любите Россию!
Для русского сердца земли нет милей!

Исполнение ПЕСНИ Ярослава Дрона (Шаман) «Я русский».

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ВНЕКЛАССНУЮ РАБОТУ

Н.М.Семенова

БОУ «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии, п. Ибреси

hsemenova@yandex.ru

Аннотация. Общение - одно из основных условий развития ребенка, важнейший фактор формирования его личности, ведущий вид человеческой деятельности, направленный на познания и оценку самого себя посредством других людей.

Общение сказывается на результатах всех важнейших видов деятельности: учеба, труд, игра, социальная ориентация и т.д. Но главным образом общение оказывает влияние на становление личности детей с особыми образовательными потребностями, способствует их социализации и интеграции в общество. В то же время оно не является врожденным видом деятельности. Поэтому только путем специально организованного обучения и воспитания можно достичь значительных успехов в развитии общения.

Ключевые слова: общение, коммуникативные навыки, коммуникативные игры, речевая компетентность, игровые методы.

Понятие "коммуникативные умения" объединяет широкий комплекс умений, освоение которых обеспечивает для ребенка полноценное включение в общество, как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

Одна из актуальных проблем, встающих перед обучающимися с ОВЗ в школьном возрасте, является недостаточная сформированность коммуникативных навыков. Хотя потребность в общении выражена очень ярко, школьники часто испытывают сложности в ситуациях установления контактов с собеседниками, необходимости передать или воспринять от них информацию, организовать коллективную работу. В связи с этим актуально использование в работе:

Развивающих игр и упражнений, которые позволяют сформировать навыки эффективного общения и совместной деятельности;

Разбор имитируемых ситуаций;

Жизненно важных практических ситуаций в пределах школы;

Важнейшими качествами эффективной коммуникации являются:

Речевая компетентность: умение говорить точно, бегло, конкретно.

Умение и желание слушать собеседников.

Внимание и восприимчивость к невербальной информации (мимика, жесты, поза).

Наблюдательность, умение замечать тонкие нюансы поведения.

Для формирования перечисленных качеств целесообразно пользоваться технологиями психологического тренинга, подразумевающими игровое моделирование ситуаций, где проявляются и тренируются важные для общения качества. Поэтому одной из ведущих средств всестороннего воспитания и развития личности является игра.

Основные принципы развивающих игр, направленные на развитие коммуникативных навыков:

1. Совмещение элементов игры и учения.
2. Постепенное усложнение обучающих задач и условий игры.
3. Повышение умственной активности обучающихся.
4. Единство обучающих и воспитательных воздействий.

Коммуникативные игры делятся на три группы:

1. Игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и дать ему вербальное или невербальное поглаживание;

2. Игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения;

3. Игры, обучающие умению сотрудничать;

Игровые методы, направленные на развитие коммуникативных навыков обучающихся, имеют своей основной целью активизацию коммуникации в коллективе. При этом важно отметить, что наиболее значимым условием формирования навыков общения в игре является последовательное руководство ими со стороны воспитателя. Обучение детей с ОВЗ наиболее успешно осуществляется в повседневной жизни путем интеграции естественных видов деятельности. В течение дня каждый ребенок получает положительные эмоциональные впечатления от участия в самых разнообразных играх. И чем полнее и разнообразнее его игровая деятельность, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и творческие проявления. Через игру происходит развитие всех основных психических процессов, способностей ребенка, волевых и нравственных качеств личности, формирование элементов социальной активности.

Включение в педагогический процесс игр на развитие коммуникативных навыков предполагает следующие формы: игры- инсценировки, игры-забавы, игры-соревнования, дидактические, творческие, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, игры- драматизации, игры-имитации, игры-хороводы, в процессе которых дети учатся сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и правильно говорить.

Театрализованные игры имеют огромное значение. Они в полном объеме развивают речь, активизируется и совершенствуется словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, навыки связной речи. Развивается эмоционально-волевая сфера, чувства коллективизма, ответственности друг за друга, стимулируется развитие творческой активности, самостоятельности.

Начиная формировать навыки и умения общения в классе, группе, среди хорошо знакомых одноклассников, затем в образовательной организации, в условиях выполнения режимных моментов, проведения общешкольных праздничных мероприятий, посещения библиотеки, медпункта, необходимо переходить от общения с незнакомыми людьми в привычной обстановке к общению в обстановке незнакомой. Организация общения с незнакомыми людьми в непривычной для детей обстановке происходит во время экскурсии. Экскурсия проводятся в первую очередь в службы, учреждения, организации, которыми обучающимся придется пользоваться в повседневной жизни наиболее часто. Цель каждой экскурсии - не только расширять знания о каком-либо объекте, но и приобрести необходимый коммуникативный опыт с незнакомыми людьми. Внимательное, заботливое отношение воспитателя к детям и разнообразное использование методов и приемов по формированию коммуникативных качеств дают положительные результаты и составляют основу правильного воспитания и полноценного развития, повышает социальную активность обучающихся. Дети становятся более инициативными, любознательными, более внимательными и доброжелательными друг к другу. У них развивается уверенность в своих силах при этом, полученные навыки могут быть применены в повседневной жизни, что будет способствовать их дальнейшей успешной социализации. Формирование коммуникативных умений и навыков у детей с ОВЗ – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Результаты работы показывают, что систематическое использование игр и упражнений на развитие коммуникативных навыков, а также проведение групповых дискуссий, бесед, обсуждение различных ситуаций способствует формированию коммуникативных умений и навыков. У детей наблюдается положительная динамика, которая заключается в следующем: учащиеся с ОВЗ становятся более общительными, открытыми, активными, уверенными, что делает их более адаптированными в обществе.

Литература

1. Дридзе Т.М. Общение и оптимизация совместной деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 2000

2. Казакова Л.А. Нетрадиционные воспитательные технологии для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. - Ульяновск, 2008

3. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. - М.: Акад.пед.Наук,2008.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД СТАНОВЛЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Сергеева М.А.
БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии, п. Кугеси
mayya.sergeeva.93@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрен метод военно-патриотического воспитания, как эффективный инструмент становления патриота нашей страны и интеграции в общество воспитанников, начиная с дошкольного до подросткового возраста, имеющих задержку психического развития, интеллектуальные нарушения и расстройство аутистического спектра. Также в статье произведен анализ мероприятий, проведенных с момента открытия Музея боевой и трудовой славы в школе. Статья может быть полезна для педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Ключевые слова: воспитание патриотизма, социальная адаптация, интеграция в общество, равные возможности.

В настоящее время одной из важнейших задач в воспитании подрастающего поколения является военно-патриотическое воспитание. Перед педагогами стоят важные и ответственные задачи, поставленные государством – развить патриотизм, ответственность, уважение к традициям и истории нашей страны в юных патриотах.

При реализации адаптированных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ необходимо правильно подобрать инструменты, адаптировать мероприятия патриотического направления, при этом учитывая психофизиологические и индивидуальные особенности воспитанников.

В общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные программы, работа по военно-патриотическому воспитанию направлена на знакомство с истоками национальной культуры, формированию чувства гордости за подвиг народа и героическое прошлое государства с самых малых лет и до окончания обучения.

Применяемые методы, такие как военная подготовка, спортивные и патриотические мероприятия, формируют у обучающихся позитивные качества, необходимые также для успешной социализации. Это способствует повышению уверенности, мотивации и общей адаптации в обществе [2].

Разнообразить военно-патриотическое воспитание можно разными способами. Во-первых, можно проводить встречи с ветеранами и участниками боевых действий, чтобы делиться их опытом. Во-вторых, можно устраивать патриотические квесты, турникиады или спортивные состязания. В-третьих,

интеграция военной истории в уроки литературы или искусства помогает глубже понять тему. В-четвертых, можно использовать мультимедийные материалы − фильмы, документальные ленты, интерактивные приложения. Таким образом, можно создать многообразие подходов, чтобы поддерживать интерес обучающихся с ОВЗ к данному направлению воспитания [1].

В нашей школе основным и важным инструментом военно-патриотического воспитания является Школьный Музей Боевой и трудовой славы, который был открыт в мае 2021 года. Цель создания музея – формирование личности гражданина и патриота России с присущими ему ценностями, взглядами, установками, мотивами деятельности и поведения. С момента открытия музей является центром притяжения воспитанников нашей школы. В нем представлены стенды, большое количество экспонатов, привезенных с военно-исторических экспедиций, которые рассказывают о героических подвигах советского народа в годы Великой отечественной войны с 1941 по 1945 годы.

В 2023 и в 2024 году на базе нашей школы был открыт пункт плетения маскировочных сетей и сбора гуманитарной помощи среди работников школы, родителей и учеников для участников Специальной военной операции. Бойцами батальона «Атал» передано большое количество экспонатов, которые бережно хранятся в витринах музея, а именно гильзы от гаубицы, от автомата Калашникова, боевые шевроны, солдатский молитвослов, автомобильный номер с чувашского автомобиля и другие экспонаты.

В честь подвига наших соотечественников в зоне проведения СВО в рекреации второго этажа, руководителем школьного музея и активом музея, в который входят педагоги и обучающиеся, была организована Экспозиция музея образовательной организации, посвященная воинам специальной военной операции, которые сейчас находятся на фронте и героях, которые пали, сражаясь, на поле боя за будущее нашей страны.

В данной экспозиции и в нашем музее постоянно проходят уроки мужества, уроки памяти, классные часы, экскурсии, акции направленные на патриотическое воспитание подрастающего поколения нашего образовательного учреждения. Было организовано и проводятся в настоящее время большое количество мероприятий военно-патриотического направления в честь Года защитника и 80-ти летия Победы в Великой Отечественной войне.

Чтобы заинтересовать подрастающее поколение для большего привлечения в деятельности школьного музея, в своей деятельности используем несколько подходов. Во-первых, в современное время музей должен быть интерактивным – нужно добавить экспонаты, с которыми можно взаимодействовать, или проводить виртуальные туры. Во-вторых, вовлечь учеников в создание выставок и экспозиций, чтобы они чувствовали свою причастность. В-третьих, организовать квесты, конкурсы или тематические дни, чтобы сделать участие увлекательным. Наконец, показывать значимость музея − рассказывать о его роли в сохранении истории и культуры, участвуя в

различных патриотических конкурсах регионального, всероссийского уровней, что помогает интегрировать обучающихся с ОВЗ в общество, где она имеют равные возможности со своими сверстниками. Данные способы вовлечения помогут вызвать интерес у остальных учеников к участию в жизни музея.

Верим, что на примере героев Великой Отечественной войны, героев труда и подвига участников специальной военной операции мы формируем в наших воспитанниках личность истинного гражданина и патриота России, способных не только услышать, но и сохранить для потомков память о подвигах Великой Отечественной войны, уважение к героическому прошлому и настоящему нашей страны, к опыту предшествующих поколений, память о Великой Победе над фашизмом.

Таким образом, военно-патриотическое воспитание помогает учащимся с ограниченными возможностями здоровья в жизни несколькими способами. Во-первых, оно способствует формированию уверенности в себе и позитивной самооценки. Во-вторых, развивает ответственность, дисциплину. В-третьих, укрепляет патриотизм и уважение к истории, культуре. В-четвёртых, помогает социализироваться и легче адаптироваться в обществе.

Литература

1. Азаров, Ю., Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников // Дополнительное образование. – 2013. − № 6. – С. 3 – 7.

2. Беспятова, Н. К. Военно-патриотическое воспитание детей и подростков: методическое пособие / Н. К. Беспятова, Д. Е. Яковлев. − М. : Айрис-Пресс: Айрис-Дидактика, 2006. − 189 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР

Сильвестрова Светлана Владимировна
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии, воспитатель, г. Чебоксары
silvestrova_28@mail.ru

Аннотация. В этой статье рассматривается необходимость формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (ЗПР), обосновано использование игровых технологий в этом процессе. Автором предоставлены этапы работы по формированию пространственных представлений у детей с ЗПР, предлагается описание некоторых игр, доступных для восприятия детьми.

Ключевые слова: пространственные представления, игровые технологии, дети с задержкой психического развития.

Способность ориентироваться в пространстве оказывает существенное влияние на процесс формирования мировоззрения ребенка и осознания им

своего места в окружающем мире. Проблема освоения пространства у детей с задержкой психического развития является особенно актуальной. Это связано с тем, что развитие пространственных представлений у таких детей происходит на фоне органической, функциональной или социальной недостаточности. З.М. Дунаева подчеркивает, что уровень сформированности пространственных представлений оказывает влияние не только на общее психическое развитие ребенка, но и на адекватную адаптацию к окружающей среде [1].

Отклонения в формировании пространственных представлений у детей с ЗПР могут быть вызваны следующими причинами:

отставание в развитии процессов зрительного восприятия,

замедление процесса переработки, поступающей через органы чувств информации, что в условиях недостаточного времени восприятия ведет к неполному, нестойкому и не всегда правильному узнаванию предъявляемого материала;

нарушение функции поиска, замедленность опознавания и обследования окружающего пространства или данного объекта;

неумение вычленять элементы из объекта, воспринимаемого как единое целое;

снижение функционального взаимодействия анализаторных систем (зрительной, слуховой, двигательной и др.);

ухудшение качества пространственного восприятия и различения по мере ухудшения условий восприятия и усложнения воспринимаемых объектов;

снижение памяти, уменьшение ее объема, затруднения при запоминании и воспроизведении материала;

недоразвитие зрительно-моторной координации;

низкая познавательная активность;

несформированность мыслительных операций;

речевые нарушения;

уменьшение продолжительности периода относительно хорошей работоспособности, во время которой они способны усвоить материал и выполнить задание.

Несформированность пространственных представлений ведет к появлению у детей с ЗПР нарушений игровой, конструктивной, графической деятельности, счетных операций. Это проявляется в трудностях:

1. целостного восприятия объекта, буквы, цифры;
2. зрительно-пространственного анализа (количество элементов и их расположение относительно друг друга);
3. ориентировки на плоскости при выполнении графических заданий;
4. ориентировки в последовательности выкладывания и написания элементов;
5. осуществления зрительного, акустического, кинетического, кинестетического контроля.

В своей работе мы придерживаемся поэтапной системы работы по формированию пространственных представлений у наших воспитанников.

Так, на первом этапе мы направляем свою работу на осознание ребенком схемы собственного тела, поскольку это является основой всего пространственного ориентирования, т.к. вначале ориентировка в пространстве осуществляется «на себе» и «от себя». Уточнение и развитие сомато-пространственного восприятия проводится по отношению к лицу, к телу в целом и по отношению к руке. Чтобы обеспечить правильную ориентировку ребенка в пространстве, важно научить его выделять ведущую руку в качестве опоры для выполнения функции точки отсчета в целях восприятия собственного тела и внешнего пространства. После того, как будет закреплено речевое обозначение ведущей руки и соответствующей стороны тела, необходимо провести невербальную и вербальную дифференциацию правой и левой части тела и лица. Например, Е.А. Малиованова советует предлагать детям в игровых ситуациях зажмуривать сначала правый глаз, затем левый, попрыгать сначала на левой ноге, потом на правой, дотронуться до левого, затем до правого уха и т.п. [2]. Т. Сидоренко предлагает на этом этапе использовать игры «Покажи, не ошибись!», «Скажи правильно!» [3].

После того, как у детей будут сформированы пространственные представления о схеме собственного тела, мы переходим ко второму этапу – процессу формирования пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела, а также внешних объектов между собой, проще говоря, дети учатся ориентироваться в окружающем пространстве путем усвоения и вербализации следующих пространственных отношений: сзади-спереди, вперед-назад, вверху-внизу, сверху-снизу, над-под, слева-справа, левый-правый, лево-право. То есть на этом этапе дети учатся воспринимать расположение предметов в пространстве и на плоскости. На этом этапе мы проводим, например, игру «Прятки», в ходе которой дети ищут спрятанные игрушки: под столом, за диваном, за шкафом и т.п. Мы предлагаем детям и такие задания: например, поместить картинку с изображением домика в центре, слева от нее – картинку с изображением зайца, а справа – лисы; над домиком – облако, справа вверху – солнышко, слева вверху – птичку; под домиком – гриб, справа внизу – деревце, слева внизу – кустик и т.п.

Третий этап предусматривает формирование «пространства языка», т.е. дети должны усвоить и употреблять в речи сложные лексико-грамматические конструкции, которые выражают пространственные отношения, т.е. дети усваивают предлоги. Для этих целей мы проводим, например, такие игры как «Найди предмет!», «Пальчиком показывай, про все рассказывай!», чтобы дети научились воспринимать предметы по отношению друг к другу: перед, за, внизу, наверху, между, около.

Таким образом, процесс формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития предусматривает поэтапную систему

работы с использованием игровых технологий и требует от педагогов тщательной подготовки.

Литература

1. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития : методическое пособие / З. М. Дунаева. – Москва : Советский спорт, 2006. – 143 с. – ISBN 5-9718-0118-X

2.Малиованова, Е. А. Как помочь первокласснику? Формирование пространственных представлений как необходимая составляющая психоречевого развития / Е. А. Малиованова // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 29–32. – ISBN 0027-7371

3.Сидоренко, Т. Формирование пространственно-временных представлений: дети с задержкой психического развития / Т. Сидоренко // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 1. – С. 63–68. – ISBN отсутствует.

4. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития. Изд. Второе [Текст] / У. В. Ульенкова. - Н. Новгород: НГПУ, 1994. - 136 с.

ДЕТСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ИГРЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Л.Н. Степанова
БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары, luda27step@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена роли трансформационных игр в современном образовании, подчеркивая их значимость в формировании функциональных навыков, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). Раскрывается специфика работы с различными категориями обучающихся, включая младших школьников и подростков, с подробным описанием методов и приёмов, применяемых в трансформационных играх. Приводятся рекомендации по проектированию игр, созданию безопасной атмосферы и оценке их эффективности.

Ключевые слова: трансформационные игры, функциональные навыки, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), универсальные учебные действия (УУД), педагог-психолог, образовательные технологии, проектирование игр, оценочные критерии, детская психология, подростковая педагогика.

Игра уже давно вышла за рамки исключительно детского занятия и стала частью повседневной жизни представителей различных возрастных категорий. Современное общество демонстрирует широкий спектр форматов игровой деятельности: начиная от малышей, увлеченно проводящих время в

песочницах, заканчивая взрослыми профессионалами, использующими игровую методологию на совещаниях и стратегических сессиях. Этот факт ставит перед научным сообществом важный вопрос: возможно ли интегрировать игровые подходы в образовательный процесс таким образом, чтобы повысить эффективность усвоения материала учащимися?

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) устанавливает требования к формированию функциональной грамотности учеников, подразумевающей способность эффективно действовать в реальных жизненных ситуациях, а не только демонстрировать успехи в выполнении академических заданий. Анализ положений ФГОС свидетельствует о том, что правильно организованные игровые практики способны существенно содействовать достижению поставленных целей. Игровые технологии выступают мощным средством, развивающим универсальные учебные действия (УУД), включая коммуникативную компетентность, когнитивные способности и навыки саморегуляции. Использование игры способствует лучшему освоению учебного материала, улучшает взаимодействие между учениками, развивает умение планировать собственную деятельность и критически осмысливать полученные результаты.

Ключевую роль в данном контексте занимает фигура педагога-психолога, основной задачей которого является обеспечение оптимальных условий для личностного и профессионального развития детей посредством внедрения игровых методов. Именно педагог-психолог занимается разработкой и адаптацией игровых технологий, ориентированных на учет индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечивая условия для полноценного раскрытия их потенциальных способностей.

Использование игры, как средства психолого-педагогической коррекции представляет собой перспективное направление деятельности педагогов-психологов, позволяющее реализовывать ключевые положения современной образовательной парадигмы. Одним из продуктивных способов реализации данного подхода выступает применение трансформационных игр для детей. Данные методики разрабатываются специально для того, чтобы помочь ребенку осознать собственное поведение, скорректировать его в позитивном ключе, освоить навыки самоконтроля и углубить опыт взаимодействия с окружающей средой.

Разнообразие форм трансформационных игр и разнообразие решаемых ими задач подчеркивает гибкость метода. Одни игры направлены на повышение эмоционального интеллекта и управление собственными чувствами, позволяя детям отражать свои внутренние состояния путем творческой самореализации, будь то рисунок, лепка или театральная постановка. Другая группа игр направлена на совершенствование социально-коммуникативных навыков, обучение сотрудничеству, выработке норм поведения, улучшению понимания эмоций окружающих и повышению навыков рефлексивного восприятия.

Процесс проектирования трансформационных игр требует четкого структурирования этапов разработки. Прежде всего, важно определить целевые установки и образовательные задачи конкретной игры. Далее выбираются соответствующие методики и инструментарий, способные наилучшим образом способствовать достижению намеченных целей. Следующим этапом становится формулирование строгих и одновременно понятных правил игры, исключающих двусмысленность и неясность. Затем создается сценарий игры, включающий последовательность действий и возможных сюжетных линий, адаптированный к возрастной категории участников. Завершающим этапом выступает объективная оценка степени влияния игры на формирование заявленных навыков и качеств.

Особое значение имеет предварительная подготовка безопасной и благоприятной обстановки для прохождения ребенком игрового процесса. Пространство должно быть подготовлено таким образом, чтобы исключить наличие потенциально травмоопасных объектов, создана атмосфера доверия и уверенности, необходимая для полной концентрации ребенка на игре и максимальной отдачи от нее.

Привлечение внимания ребенка к процессу осуществляется посредством организации интересных и динамичных сценариев, поощряющих проявление фантазии и творческих способностей. Необходимо внимательно подходить к выбору типа игры, ориентируясь на конкретные возрастные характеристики аудитории, ее предпочтения и степень готовности воспринимать новую информацию.

Трансформационные игры предоставляют уникальные возможности для всестороннего развития детей, повышая качество коммуникативной компетенции, социализации, разрешения сложных задач, эмоционального контроля и креативного мышления. Их внедрение позволит реализовать значительный потенциал педагогического процесса, направленного на комплексное развитие подрастающего поколения.

Эффективность трансформационных игр особенно очевидна при работе с подростковой аудиторией. Подростковый период характеризуется стремительным развитием самосознания, потребностью самоопределения и необходимостью выработки адекватной самооценки. Трансформационные игры позволяют молодежи активно осваивать навыки, необходимые для успешной интеграции в социум, повышения стрессоустойчивости и укрепления собственной индивидуальности.

Особенности подростковых трансформационных игр зависят от этапа развития конкретного индивида. Так, младшие подростки больше нуждаются в практиках, направленных на социальную интеграцию, становление личного статуса и контроль над эмоциональными проявлениями. Старшие подростки извлекают пользу из занятий, формирующих лидерские качества, инициативность и ответственность.

Преимущества трансформационных игр для подростков включают улучшение коммуникабельности, расширение кругозора, усиление креативности и эмоционального интеллекта. Такие игры помогают молодым людям обрести уверенность в себе, научиться выстраивать конструктивное общение с окружающими и преодолевать трудности социального характера.

Контроль эффективности игр подразумевает внимательное наблюдение за поведением подростков, оценку динамики их эмоционального фона, уровнем заинтересованности и вклада в общий процесс. Недостаточная эффективность игрового формата должна стать сигналом для анализа ошибок и внесения необходимых корректировок, вплоть до полного пересмотра используемых приемов и техник.

Методология трансформационных игр многообразна и охватывает целый комплекс подходов, среди которых выделяются четыре ключевых направления:

Ролевые игры. Данный вид игр стимулирует погружение участника в образ определенного героя или общественного деятеля, развивая навыки эмпатии и принятие иных точек зрения. Возможность проигрывать реальные жизненные ситуации повышает понимание природы человеческих взаимоотношений и обогащает поведенческий репертуар ребенка.

Творческая деятельность. Выполнение творческих заданий, таких как рисование, изготовление коллажей или конструирование моделей, обеспечивает участникам пространство для выражения собственных мыслей и чувств. Подобный подход способствует развитию воображения и решению нестандартных задач.

Физическая активность. Активные виды игр активизируют физическую энергию ребенка, улучшают координацию движений и формируют базовые двигательные навыки. Организуя подвижные мероприятия, необходимо соблюдать меры предосторожности и предлагать альтернативы для тех, кому тяжело выдерживать высокий темп физической нагрузки.

Групповые упражнения. Коллективная форма работы формирует у детей навыки совместной деятельности, умение договариваться и уважительно относиться к мнению партнера. Создаваемая среда взаимопонимания и взаимоподдержки укрепляет чувство коллективизма и снижает вероятность возникновения конфликтов.

Педагоги-психологи обязаны ответственно подойти к организации и проведению трансформационных игр, создавая комфортные условия для детей и подростков, позволяющие полноценно раскрыть их внутренний потенциал и достигнуть успехов в личностном росте.

Литература

1. Захаров, А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. — СПб.: КАРО, 2006. — 416 с.

2. Тарабарина, Т. И. И учеба, и игра : изобразительное искусство. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 192 с.

3. Куприянов, Б. В., Рожков, М. И., Фришман, И. И. Взрослые игры для детей : методическое пособие. — М. : Владос, 2000. — 141 с.

4. Монина, Г. Б., Лютова-Робертс, Е. К., Чутко, Л. С. Гиперактивные дети : психолого-педагогическая помощь : монография. — СПб. : Речь, 2007. — 186 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ ДЕТСКИМ САДОМ И ШКОЛОЙ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

С.Е. Степанова
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
stepanova.swe2016@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается вопрос организации преемственности между детским садом и школой в контексте инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Представлены основные направления работы, а также трудности, с которыми могут столкнуться педагоги при организации данной деятельности.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образовательное учреждение, школа, инклюзивное образование, тяжелые нарушения речи.

Преемственность между детским садом и школой в контексте инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) становится особенно актуальной в свете введения Федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ (ФАОП). Эти программы предназначены для того, чтобы создать единые стандарты и унифицированное образовательное пространство для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Таким образом, ФАОП выступают в роли концептуального и организационного моста, который связывает дошкольное и начальное общее образование, делая переход ребенка из детского сада в школу не просто формальным процессом, но и содержательным, целенаправленным и продуманным.

Одним из ключевых изменений, которое вносят ФАОП, является установление единых требований как к результатам освоения образовательной программы на каждой ступени, так и к условиям, в которых эта программа реализуется. Это означает, что как детские сады, так и школы теперь работают в рамках согласованных нормативных документов, что создает для ребенка с

ТНР прочную основу для непрерывного и предсказуемого образовательного маршрута.

Важно отметить, что на этапе завершения обучения в дошкольном учреждении акцент становится более целенаправленным на формировании у ребенка тех целевых ориентиров, которые прописаны в ФАОП дошкольного образования. Эти ориентиры служат фундаментом для успешного старта ребенка в школе.

На практике преемственность теперь реализуется через четко регламентированное взаимодействие на уровне документации, которое, несмотря на свою строгость, оказывается более эффективным. Центральным элементом этого процесса становится Согласованный индивидуальный учебный план, который разрабатывается на основании ФАОП и с учетом рекомендаций Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида (ИПРА).

К моменту выпуска из дошкольного учреждения необходимо сформировать и передать в школу комплексную характеристику ребенка. Эта характеристика перестает быть просто субъективным мнением педагогов и начинает отражать реальную степень достижения ребенком целевых ориентиров, установленных ФАОП. Таким образом, данная характеристика становится основным документом, на который опирается школьный консилиум при разработке своего варианта адаптированной основной образовательной программы (АООП) и специальных условий обучения для данного ученика.

Преемственность содержания коррекционной работы теперь обеспечивается единством требований к кадровым и методическим условиям. ФАОП четко определяют необходимость участия в образовательном процессе учителей, которые обладают соответствующей квалификацией и опытом работы с детьми с ТНР.

Введение ФАОП также подразумевает активное сотрудничество между педагогами дошкольных учреждений и школ. Это сотрудничество включает в себя обмен информацией о методах работы, подходах к обучению и коррекции, а также о достижениях и трудностях, с которыми сталкиваются дети. Педагоги должны быть готовы к тому, чтобы адаптировать свои методы и подходы в зависимости от специфических потребностей каждого ребенка, что требует от них высокой профессиональной подготовки и гибкости.

Таким образом, преемственность между детским садом и школой в инклюзивном образовании детей с ТНР в условиях ФАОП становится не просто необходимостью, но и важным условием для обеспечения качественного образования и полноценного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Это позволяет каждому ребенку не только успешно адаптироваться к новым условиям, но и развивать свои способности в максимально комфортной и поддерживающей среде.

Системный подход к организации преемственности, который внедряется через ФАОП, способствует не только улучшению качества образования, но и созданию более благоприятной социальной среды для детей с ТНР, их семей и педагогов. В конечном итоге, это помогает формировать общество, в котором каждый ребенок, независимо от своих возможностей, имеет право на качественное образование и возможность развиваться в соответствии со своими потребностями и способностями.

Внедрение Федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ призвано выстроить стройную вертикаль непрерывного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с тяжелыми нарушениями речи. Однако на практике реализация преемственности между детским садом и школой в новых условиях сталкивается с комплексом взаимосвязанных трудностей, которые носят как методологический, так и сугубо организационный характер.

Одной из ключевых проблем остается разрыв в профессиональном понимании и готовности педагогических коллективов. Несмотря на единую нормативную базу, дошкольные и школьные специалисты зачастую работают в разных парадигмах. Воспитатели и логопеды ДОУ ориентированы на игровую деятельность и развитие базовых предпосылок учебной деятельности, в то время как школьные учителя сфокусированы на предметных результатах и формировании учебных навыков. ФАОП требуют от них говорить на одном языке – языке универсальных учебных действий и целевых ориентиров, но достичь этого единства на практике чрезвычайно сложно. Школа может ожидать от выпускника детского сада с ТНР сформированных навыков звуко-буквенного анализа, в то время как дошкольное учреждение в рамках своей ФАОП работало над развитием связной речи и коммуникации. Согласовать эти акценты без постоянного и глубокого взаимодействия практически невозможно.

Другой серьезной трудностью является формализация документационного сопровождения. Хотя ФАОП предписывают передачу комплексной характеристики и иных документов, на деле этот процесс часто превращается в бюрократическую процедуру. Характеристика может содержать общие формулировки и не отражать реальных, значимых для школы нюансов развития ребенка: его работоспособности в группе, реакции на помощь, специфических ошибок, не поддающихся коррекции, особенностей поведения в стрессовых ситуациях. Школа, получая такой документ, не получает главного - практических ориентиров для выстраивания индивидуального маршрута с первого дня обучения. В результате теряется сама суть преемственности - непрерывность и адресность коррекционно-развивающей помощи.

Существенным барьером выступает отсутствие отработанных механизмов прямого взаимодействия специалистов. ФАОП декларируют преемственность, но не регламентируют, как именно должен осуществляться диалог между логопедом детского сада и будущим учителем начальных классов

или школьным логопедом. Для такого взаимодействия нет ни временных ресурсов в расписании, ни часто — мотивации. Педагоги перегружены отчетностью и текущей работой в своих учреждениях. В результате совместные семинары, круглые столы или посещения занятий носят эпизодический, а не системный характер, что не позволяет выстроить доверительный профессиональный диалог.

Наконец, возникает проблема дифференциации внутри самой категории «дети с ТНР». ФАОП задают общие рамки, но спектр речевых нарушений крайне разнороден. Ребенок с фонетико-фонематическим нарушением и ребенок с общим недоразвитием речи третьего уровня требуют принципиально разных условий и подходов как в саду, так и при переходе в школу. Стандартизированные требования ФАОП не всегда позволяют гибко учесть эту внутреннюю вариативность, что может привести к тому, что индивидуальная программа для конкретного ребенка будет лишь формально соответствовать программе, но не будет отвечать его реальным потребностям.

Таким образом, введение ФАОП, безусловно, является шагом вперед, создавая единое правовое поле для инклюзивного образования. Однако подлинная, содержательная преемственность по-прежнему упирается в «человеческий фактор» – в необходимость преодоления ведомственных и методических барьеров, развития культуры сотрудничества и создания реальных, а не декларативных каналов для профессионального общения между дошкольным и школьным звеньями.

Литература

1. Батяева С.В. Вопрос готовности детей с ТНР к инклюзивному образованию (на примере детей с ОНР) // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3 (20).

2. Пханаева С.Н., Хамукова Бэлла Б.Х. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // ИСОМ. – 2016. – № 5-3.

3. Степаненко М.П. Обеспечение преемственности дошкольного и начального образования в подготовке детей с тяжёлыми нарушениями речи к школьному образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/obespechenie_preemstvennosti_doshkolnogo_i_nachalnogo_obrazovaniya_v_podgotovke_detej_s_tyazhyolyimi_narusheniyami_rechi_k_shkolnomu_obrazovaniyu/.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ СОЦИУМЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОВЗ «ОРЛЯТА РОССИИ

О.Н. Татошина
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ»
Минобразования Чувашии, Чебоксары
olga.tatoshina@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт реализации программы «Орлята России» по развитию социальной активности у младших школьников, в том числе с ОВЗ. Рассматриваются цели, задачи и игровые механизмы программы, нацеленной на формирование гражданской идентичности и базовых ценностей через коллективную творческую деятельность. Описаны практические результаты работы по семи ключевым трекам («Лидер», «Эколог», «Хранитель исторической памяти» и др.) в «Образовательном центре для детей с ОВЗ». Подчеркивается роль совместного участия детей, педагогов и родителей в достижении положительных воспитательных результатов.

Ключевые слова. социальная активность, младшие школьники, обучающиеся с ОВЗ, программа «Орлята России», гражданское становление, игровые технологии, личностное развитие.

Воспитательный процесс представляет собой целенаправленную работу по развитию личности человека через приобщение к культурному наследию, общественным ценностям и социальным нормам. В последние годы появился ряд важных нормативных документов, определяющих вектор развития воспитательной деятельности в образовательных учреждениях: ФГОС, Стратегия развития воспитания в РФ, Программа воспитания. Эти документы задают чёткие ориентиры в работе педагогов.

Одна из ключевых задач современной воспитательной деятельности – развитие общественной активности школьников, воспитание базовых семейных ценностей нашей страны, таких качеств как честность, доброта, сострадание, справедливость, взаимовыручка, почтение к старшему поколению и сохранение исторической памяти.

В младшем школьном возрасте ещё рано говорить о полном становлении человека как активного члена общества, однако именно начальная ступень образования закладывает фундамент для формирования активной, самостоятельной, инициативной и творческой личности. Те нормы поведения, знания и традиции, которые усваиваются в начальной школе, становятся основой для выстраивания социально значимых отношений в более старшем возрасте.

Младшие школьники учатся быть внимательными и отзывчивыми, доводить дела до конца, любить свою страну, бережно относиться к природе, проявлять любознательность и ценить новые знания, сочувствовать тем, кто оказался в трудной ситуации, верить в собственные силы и ставить перед собой цели. Начальная школа является фундаментом социального воспитания, способствуя осмыслению ребёнком своего места в окружающем мире и формированию навыков взаимодействия с ровесниками и старшими. В связи с этим крайне важно выстроить эффективную систему интеграции младшего школьника в жизнь классного коллектива – той самой основной социальной группы, где происходит его развитие как личности.

С целью решения указанной задачи была разработана программа «Орлята России», ориентированная на стимулирование социальной активности учащихся младших классов. Программа функционирует в контексте федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» и реализуется силами ФГБУ «Российский детско-юношеский центр» совместно с ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Орлёнок» при содействии Министерства просвещения РФ и Российского движения детей и молодёжи «Движение Первых».

Программа базируется на традиционных российских ценностях и нравственных принципах, формирующих мировоззрение граждан нашей страны. Значительное внимание отводится развитию культуры межличностного общения, воспитанию самостоятельности и чувства ответственности, уважительного отношения к труду, культурному и природному наследию России, формированию патриотических чувств и гордости за историческое прошлое и единство народов нашей страны.

Суть программы «Орлята России»

Речь идёт об образовательной инициативе, нацеленной на стимулирование общественной активности детей младшего школьного возраста. Участниками программы становятся не только ученики, но также педагоги и родители. В процессе совместной работы дети и взрослые осваивают образовательные модули, принимают участие в коллективных творческих проектах, приобретая ценный опыт командного взаимодействия.

Целевые ориентиры программы

Программа ориентирована на достижение комплекса взаимосвязанных результатов: формирование у детей социально значимых знаний, ценностных установок и практического опыта конструктивного преобразования окружающей действительности; интеграцию детей в активную жизнь класса и школы; раскрытие творческого и креативного потенциала детей.

Механизм реализации программы

Программа реализуется посредством игровых форматов, квестов, разнообразных заданий, участия в школьных мероприятиях и проектах. Дети формируют команды, которые коллективно выполняют задания и ищут

решения поставленных задач. По итогам работы создаются фотоо и видеоматериалы о проделанной работе.

Отличительные особенности программы

Ключевая особенность программы состоит в том, что она специально адаптирована для младших школьников. Работая в командах, дети совершенствуют коммуникативные навыки и формируют психологически комфортную атмосферу. Программа обучает детей взаимодействию и сотрудничеству – компетенциям, которые будут полезны не только в школьной жизни, но и далеко за её рамками.

Значимость программы

Программа способствует более органичному и заинтересованному включению детей в школьную жизнь, их становлению как полноправных участников классного коллектива. Подобные инициативы содействуют формированию благоприятной атмосферы в классе, развитию самостоятельности и ответственности у детей.

Направления деятельности в программе

В пределах программы дети имеют возможность испытать себя в различных ролях: Лидер, Мастер, Спортсмен, Эрудит, Доброволец, Эколог, Хранитель исторической памяти. Каждое направление характеризуется своей спецификой и заданиями, содействующими развитию определённых качеств. Занятия ориентированы на воспитание гармонично развитой личности, развитие лидерских и организаторских способностей, формирование таких базовых ценностей как Родина, Семья, Команда, Здоровье, Природа и Познание.

Программа «Орлята России» является уникальной инициативой по стимулированию социальной активности младших школьников. Игровая форма даёт детям возможность стать активными участниками школьной жизни. Многообразие направлений гарантирует интерес и вовлечённость участников проекта.

Необходимо отметить, что родители являются активными участниками программы и играют существенную роль в её реализации. Совместное творчество детей и родителей формирует атмосферу взаимопонимания, доверия и взаимопомощи как в семье, так и в школе.

Этапы участия родителей в программе:

Поддержка ребёнка и стимулирование его к активному участию в программе совместно с классом.

Прямое участие в определённых мероприятиях программы (выезды на природу, спортивные состязания, родительские встречи, экскурсии и прочее).

Взаимодействие с педагогом в вопросах воспитания ребёнка.

В процессе реализации программы педагоги обеспечивают обратную связь и предоставляют отчёты о прохождении треков. Исходя из тематики и выбранных форм работы такими отчётами могут являться фотоо и

видеоматериалы совместной деятельности педагога с классом, результаты творческой работы детей, отзывы участников, родителей и педагогов школы.

Опыт осознания личностью собственных интересов и их сопоставление с интересами общества – в ближайшем окружении и в масштабах всей страны – это и есть гражданское становление личности. Разумеется, говоря о младших школьниках, необходимо принимать во внимание их возрастные особенности, интересы и возможности. Исключительно при таком комплексном подходе можно говорить об эффективном формировании гражданской идентичности учащихся начальной школы, восприимчивых к творчеству, совместной деятельности, сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, нацеленных на достижение успеха.

Реализация программы «Орлята России» в «Образовательном центре для детей с ОВЗ»

В нашем образовательном учреждении проект реализуется второй год.

Трек «Орленок – Лидер». Ключевые качества: дружба, командная работа, опыт совместной деятельности. В контексте направления организуются мероприятия ко Дню пожилых людей и Дню матери. Дети совместно готовят небольшие презенты и поздравления, а также принимают участие вместе с родителями в творческих конкурсах.

Трек «Орленок – Эрудит». В школе проводятся предметные олимпиады, в которых активно участвуют ученики начальных классов. Помимо этого, дети имеют возможность участвовать в олимпиадах на различных интернет-платформах.

Трек «Орленок – Мастер». Направление способствует пониманию ребёнком того, что означает быть мастером в различных сферах и профессиях. На этом этапе активно привлекаются родители, которые делятся рассказами о своей профессии или хобби и организуют небольшие мастер-классы. Ученики нашей школы также посещают гончарную мастерскую, и их работы представлены на школьных выставках.

Трек «Орленок – Доброволец». Ключевые качества: милосердие, доброта, забота. Ежегодно в школе реализуется акция «Письмо солдату», в рамках которой дети изготавливают открытки и обереги с добрыми пожеланиями.

Трек «Орленок – Спортсмен». Ключевые качества: здоровый образ жизни, двигательная активность. В школе проводятся Осенний кросс и «Лыжня России».

Направление «Орленок – Эколог». Ключевые качества: любовь к природе и Родине. Дети принимают участие в сборе крышечек и батареек, в экологическом форуме «Калейдоскоп природы». Организуются всероссийский урок «Молодые защитники природы», акции «Чистая капелька», «Сбережем планету».

Трек «Орленок – Хранитель исторической памяти». Ключевые качества: семья, Родина. В пределах направления осуществляется ценностно

ориентированная работа по осмыслению ребёнком личного отношения к семье, Родине, окружающим людям и самому себе. Ребёнок постигает важность сохранения традиций, истории и культуры родного края. Мы знакомим детей с героическим прошлым России и Чувашии: День памяти строителей Сурского рубежа, День снятия блокады Ленинграда, День Победы, акция «Бессмертный полк».

Реализация программы «Орлята России» для детей:

Формирует пространство для развития личности.

Способствует развитию характера и ценностных ориентиров.

Обучает вере в собственные силы и возможности.

Подготавливает к жизни в социуме.

Реализация программы «Орлята России» для родителей:

Обогащает общение с детьми, делая его более интересным и содержательным.

Предоставляет возможность стать частью единой команды детей и взрослых.

Открывает возможности для совместного творчества с детьми.

Способствует выявлению и развитию талантов своего ребёнка.

Литература

1. Спирина, Л. В. Наши ребята - активные орлята! Развитие социальной активности личности ребенка младшего школьного возраста через коллективную деятельность / Л. В. Спирина // Новая философия воспитания. – Выпуск №2. – Москва : Министерство просвещения Российской Федерации, 2024. – С. 11-13.

2. Юринская, О. В. «Орлята России»— от слов к делу / О. В. Юринская // Сборник лучших практик воспитания гражданина России в начальной школе. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 154-160. – ISBN 978-5-9651-1540-2.

НЕЙРОГИМНАСТИКА КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Г.И. Тимофеева
Ф.В. Кортунова
МБДОУ «Детский сад №16» г. Чебоксары
bimka-bim@mail.ru

Аннотация: Опыт внедрения нейрогимнастики в детском саду для детей с ОВЗ. Статья раскрывает принципы успешной интеграции методики в ежедневные занятия и конкретные результаты, подтвержденные практикой.

Ключевые слова: индивидуальный подход, работа с родителями, нейрогимнастика, межполушарное взаимодействие, коррекционная работа

В нашем дошкольном учреждении инклюзия – это не просто слово, а философия, пронизывающая каждый аспект работы. Уже несколько лет мы идем по этому пути, плечом к плечу с воспитанниками, нуждающимися в особенном подходе, особенно с теми, кого коснулись непростые нарушения речевого развития (ТНР). И в этом поиске действенных ключей к их развитию, мы нашли нечто удивительное.

Не сухие теоретические выкладки, а живой опыт – вот чем мы хотим поделиться. Опыт, рожденный годами кропотливой работы и вдохновленный невероятными результатами, которые дарит нейрогимнастика, органично вплетенная в канву повседневной жизни детского сада.

Почему именно нейрогимнастика? Встретившись с распространенной трудностью – отставанием в речи у детей с сохранным интеллектом, мы поняли: необходимо воздействовать не на симптомы, а на корень проблемы – мозг. Его удивительная нейропластичность стала нашей надеждой. Нейрогимнастика, словно тонкий инструмент, позволила нам «настроить» гармоничное взаимодействие между полушариями.

Мы не стали создавать отдельные «занятия нейрогимнастикой», а пошли другим путем – путем органичного включения этих упражнений в привычный ритм дня.

Вот лишь несколько штрихов из нашей практики:

Утренний круг «Активация мозга»: 5-7 минутная «зарядка для ума», включающая всем известные, но от этого не менее волшебные упражнения: «Ушки-носики» (игра в ловкость рук и координацию) и «Ленивые восьмерки» (путешествие взгляда по бесконечности, раскрывающее потенциал мозга).

Подготовка к занятиям «Готовим ручки»: комплекс упражнений, пробуждающих мелкую моторику и гармонизирующих полушария – «Кулак-ребро-ладонь» и «Симметричное рисование» (танец обеих рук, создающий неповторимые узоры).

Динамические паузы «Разминка для непосед»: 3 минуты активного движения, включающие перекрестные шаги (парад коленей и локтей, идущих навстречу друг другу), чтобы «перезагрузить» уставший мозг и растворить мышечное напряжение.

Что мы увидели?

Познавательный огонь в глазах: дети, ранее избегавшие занятий, с восторгом ныряют в «забавные игры», даже не подозревая, что это искусно замаскированные развивающие упражнения.

Речь, расцветающая как весенний сад: в речи детей, прошедших курс упражнений, направленных на синхронизацию полушарий, появляются сложные конструкции, пропадает эхо повторов.

Спокойствие в душе: рутинные движения нейрогимнастики, словно ласковое прикосновение, успокаивают детей ОВЗ, даря им чувство предсказуемости и безопасности в этом большом, сложном мире.

Саморегуляция как компас: дети становятся внимательнее, учатся обуздывать свои эмоции и управлять движениями.

Выводы, к которым мы пришли, через применения нейрогимнастических упражнений в работе с детьми ОВЗ, это:

Регулярность – ключ к успеху: капля камень точит.

Индивидуальный подход – основа всего: мы адаптируем каждое упражнение, словно костюм, сшитый на заказ, под уникальные потребности каждого ребенка.

Вместе с родителями: мы открываем двери наших мастер-классов для родителей, делясь секретами простых, но эффективных упражнений, которые можно практиковать дома.

Нейрогимнастика – это волшебная палочка в руках педагога, позволяющая не просто «учить» ребенка, а создавать в его мозге новые нейронные мосты, открывающие путь к знаниям, общению и гармонии. Но самое главное – это видеть радость в глазах детей, когда они с гордостью говорят: «У меня получилось!».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ТРЕНАЖЁРА «ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ КУБ» В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Н.Н.Тимошкина
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии
nataliyatimoshkina@bk.ru

Аннотация. Развивающий тренажёр «Занимательный куб» предназначен для детей с ОВЗ среднего и старшего дошкольного возраста. Тренажёр рекомендуется использовать учителям – дефектологам, учителям – логопедам, воспитателям в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, Тренажёр «Занимательный куб», коррекционно-развивающая работа.

Основной задачей при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья является максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Данная задача успешно будет решаться через дидактическую игру, которая является одним из средств формирования умственной активности детей, активизации психических процессов и речи, развития интереса к процессу познания. С помощью игры дети с ОВЗ эффективно усваивают программный материал, охотно преодолевают трудности, тренируют свои силы, развивают способности и

умения. Игра помогает создать настрой на обучение, сделать любой учебный материал увлекательным, облегчить процесс усвоения знаний.

С целью успешного освоения и закрепления знаний у детей с ОВЗ нами был изготовлен развивающий игровой тренажёр «Занимательный куб».

Игра с кубом позволяет в необычной, занимательной форме подать учебный материал. Используя его, ребёнок с ОВЗ может сам выбрать себе задания, и выстраивать игру, как ему нравится на основе личного опыта и имеющихся интересов. Тренажёр привлекает детей разнообразием действий с ним, предусматривает элемент неожиданности, сюрпризности, что помогает поддерживать внимание и интерес, создаёт эмоциональный подъём. Во время игры максимально реализуется ситуация успеха, следовательно, коррекционно-развивающая работа происходит естественно, не вызывая у ребёнка психического и эмоционального напряжения. Игры с «Занимательным кубом» способны привлечь и малоактивных детей, сформировать у них устойчивый интерес к обучению.

Развивающий тренажёр «Занимательный куб» представляет собой 6 ярких красочных кубов, размером 30*30 см с гранями, на которых имеются прозрачные кармашки для вставления картинок. Каждая сторона – это отдельная развивающая игра. Куб легко собирается и разбирается на отдельные грани. В зависимости от поставленных целей можно либо собрать куб, либо выстроить грани в виде развивающей дорожки.

Игровой тренажёр доступен в выполнении, универсален, является многофункциональным в использовании. Предназначен для детей среднего и старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Весомое преимущество использования тренажёра заключается в том, что его можно применять как в организованной образовательной деятельности, так и в совместной деятельности с детьми. Он позволяет построить образовательную деятельность на новом игровом уровне, с учётом индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых, дети с ОВЗ становятся активными участниками образовательного процесса.

«Развивающий куб» успешно применяется в работе по всем разделам программы, включая познавательное, речевое, художественно-эстетическое развитие. Его можно использовать как при ознакомлении детей с новым материалом, так и для закрепления имеющихся знаний на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Игровые упражнения с применением развивающего тренажёра дают хороший образовательный и коррекционно-развивающий эффект: способствуют формированию математических представлений, представлений об окружающем мире, расширению кругозора, развитию восприятия, внимания, памяти мышления, формированию словаря и развитию грамматически правильной связной речи. Игровой куб может использоваться в различных вариантах игр и упражнений с учётом возраста детей и уровня их развития.

Так, в работе по формированию элементарных математических представлений тренажёр позволяет сформировать:

- представления о цвете, форме и величине;
- пространственные навыки детей;
- порядковый, количественный прямой и обратный счет;
- представление о составе чисел.

Для достижения данных целей, могут быть использованы следующие игры и упражнения с использованием развивающего куба: «Разложи по цвету», «Разноцветные дорожки», «Волшебные фигуры», «Веселые цифры», «Счетная лесенка», «Продолжи ряд» и др.

В ходе коррекционного процесса по развитию речи игровой тренажёр выступает незаменимым помощником при развитии всех видов и элементов речевой активности:

- Эффективно развивается связная речь. Так, ребята, выстраивая грани куба в ряд, учатся строить рассказы, осуществлять пересказ, заучивать стихотворения.
- Отрабатываются лексико - грамматические конструкции: согласование числительных с существительными, предложно – падежные категории.
- Закрепляются знания по обучению грамоте и коррекции звукопроизношения. С помощью тренажёра можно выкладывать схемы слов, предложений, проводить звуко - слоговой анализ и синтез слов.

В процессе трудоемкой работы по приобщению воспитанников к общекультурным ценностям, «Занимательный куб» помогает сформировать четкие представления об окружающем мире, сформировать обобщающие понятия, сравнивать, находить сходство и отличие. Можно предложить игры «Назови одним словом», «Посели животных в домик», «Что лишнее».

Грамотное использование игрового развивающего тренажёра «Занимательный куб» приводит к положительным результатам в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими ограничивающие возможности здоровья:

- улучшается ручная умелость;
- развивается эмоционально – волевая сфера;
- формируются и корригируются психические процессы внимания, памяти и мышления;
- развиваются творческие способности и абстрактное мышление;
- повышается коммуникативность, заинтересованность, рассудительность.

Хорошо организованная работа с игровым тренажёром позволяет раскрыть индивидуальность каждого ребенка, разрешить его психологические затруднения, развить способность осознавать свои желания и возможность их реализации, выработать определенные качества личности – усидчивость, терпение, взаимоуважение.

Таким образом, умелое использование развивающего тренажёра «Занимательный куб» в коррекционно – развивающей работе с детьми с ОВЗ

будет способствовать лучшему усвоению программного материала, позволит сделать трудоемкий процесс обучения увлекательным и интересным, поможет достичь устойчивых положительных результатов коррекции, развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Литература

1. Артёмова, Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. Для воспитателей детского сада и родителей / Л.В. Артёмова. - М.: Просвещение, 1992.
2. Бондаренко А.Д. Дидактические игры в детском саду/ А. К. Бондаренко. - М.: Просвещение, 1991.
3. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2019.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НАВЫКАМ НАПИСАНИЯ БУКВ И ЦИФР: ОПЫТ РАБОТЫ

И. Н. Урмаева
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары
ira.urmaeva.74@yandex.ru

Аннотация. Актуальность последовательной методики обучения детей с интеллектуальными нарушениями письму букв и цифр стоит остро в настоящее время. Существует множество методик, подробно описывающих трудности, связанные с особенностями моторики и мышления учащихся, и подчёркивающих необходимость постепенного усложнения задач и следование цели.

Целью статьи стало рассмотреть практические приёмы: работа с печатными и рукописными буквами, использование зрительно-слуховых опор, обведение элементов, игровые задания, обучение соединению букв и списыванию, используемых в практике, а также отдельное рассмотрение формирования навыка письма цифр. Представленный подход демонстрирует, что последовательная коррекционно-развивающая работа позволяет детям быстрее освоить графические навыки и повысить уверенность в письме.

Ключевые слова: обучение письму; дети с умственной отсталостью; интеллектуальные нарушения; коррекционная педагогика; рукописные буквы; печатные буквы; зрительно-слуховые опоры; письмо цифр.

Обучение навыкам письма у детей с умственной отсталостью представляет собой длительный и многоступенчатый процесс, так как требует согласованной работы мелких мышц руки, внимания и различных анализаторных систем. У

большинства таких учащихся наблюдаются выраженные трудности моторного контроля: слабость движений, нарушение координации, тремор, парезы. Это существенно осложняет овладение графическими навыками. Интеллектуальная недостаточность проявляется сниженной познавательной активностью, трудностями анализа и обобщения, преобладанием наглядно-действенного мышления и несформированностью самоконтроля.

Письмо, как сложный психофизиологический акт включает в себя множество операций: восприятие слова на слух или зрительно, его анализ, преобразование в последовательность движений руки, создание зрительного образа и контроль результата. При списывании печатного текста ребёнок должен дополнительно перекодировать печатный знак в письменный, что увеличивает нагрузку на мыслительную деятельность.

В связи с этим обучение должно строиться строго поэтапно, с постепенным наращиванием сложности и обязательным учётом конкретного характера мышления детей с интеллектуальными нарушениями.

Этап 1. Формирование представлений о печатных буквах

Знакомство начинается с показа буквы и ее демонстрации на доске. Педагог сопровождает письмо доступными комментариями. Для закрепления зрительного образа используются упражнения: «Обведи букву», «Найди среди других», «Зачеркни лишнюю». Такой подход позволяет создать устойчивое визуальное представление о каждой букве.

Этап 2. Освоение рукописной формы

После уверенного различения печатных букв начинается работа с прописными. Учащиеся учатся выделять элементы буквы, сравнивать их с печатным вариантом, находить соответствующий образец среди ряда графических символов. Использование игровых листов повышает мотивацию и внимание.

Этап 3. Обучение написанию прописных букв

При введении каждой новой буквы педагог использует слуховые и зрительные опоры: проговаривает отдельные элементы («ножка», «петелька», «животик»). Детям предлагаются крупные образцы для обведения, что облегчает ориентацию в строке и помогает выработать правильное направление движений.

Этап 4. Переход к письму в тетради

Чтобы облегчить работу в стандартной линейке, строка выделяется более тёмным цветом. Учитель предварительно наносит образец буквы, который ребёнок аккуратно обводит под словесный контроль. Такая форма помогает закрепить движения и научить ребёнка следить за границами строки.

Этап 5. Самостоятельное письмо и соединение букв

После закрепления графики учащиеся начинают самостоятельно писать буквы. Возникающие ошибки (скачущие элементы, смешение частей букв) корректируются с помощью методики Е.А. Стребелевой «Продолжи ряд». Особое внимание уделяется соединению букв, что особенно важно при

нарушенной моторике. Соединения («мостики») отрабатываются системно, на всех типах парных букв.

Далее вводится списывание — сначала рукописного, затем печатного текста. Дополняют обучение упражнения на вставку недостающей буквы, письмо по слуху, а также самостоятельная запись с предварительным звукобуквенным анализом.

Обучение написанию цифр

При обучении цифрам применяется аналогичный подход: разбор элементов, словесные опоры («голова», «ножка», «кепочка» и т.д.). Чтобы облегчить ориентировку в клетке, педагог выделяет границы и напоминает правила «пола» и «потолка» клетки.

Практика показывает, что систематическая, поэтапная, насыщенная зрительно-слуховыми опорами работа значительно ускоряет формирование графических навыков у детей с умственной отсталостью. Такой подход делает обучение более понятным, доступным и результативным.

Литература

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М.: ВЛАДОС, 1999.

2. Аксёнова А.К., Комарова С.В., Шишкова М.И. Обучение грамоте учащихся 1 класса в специальной (коррекционной) школе. М.: Просвещение, 1999.

3. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы. М.: Школа–Пресс, 1995.

4. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2021.

5. Ивановская О.Г. 50 занятий с логопедом. Преодоление нарушений и обозначения мягкости согласных на письме. СПб.: КАРО, 2020. 96 с.

6. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М.: Академический проект, 2020. 480 с.

7. Визель Т.Г. Прикладная нейролингвистика. М.: МИП, Когито-Центр, 2020. 339 с.

8. Ивановская О.Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: методическое пособие (ред. О.Г. Ивановская).

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена современным подходам и эффективным практикам социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках образовательного пространства. Рассматриваются механизмы инклюзивного образования, методы социально-психологического

сопровождения, а также применение информационных технологий в целях интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями. Представлены конкретные примеры успешных инициатив, реализованных в регионах России, а также предложены рекомендации по оптимизации процессов социализации.

Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья остается актуальной задачей российского образования. Государственная политика направлена на обеспечение равных возможностей для всех категорий обучающихся, однако успешная интеграция детей с особыми потребностями зависит от ряда факторов, таких как качество педагогического сопровождения, техническая оснащенность образовательных учреждений и готовность социума принять различия. В статье представлены основные подходы и практические меры, способствующие формированию комфортной и развивающей образовательной среды для детей с ОВЗ.

Методологические основы социализации обучающихся с ОВЗ. Процесс социализации включает два аспекта: личностный рост индивида и формирование его социальной компетентности. Для достижения цели важно создать условия, позволяющие каждому ребенку раскрыть потенциал и стать полноправным членом общества. Наиболее распространенными методами социализации выступают:

Создание специальной образовательной среды:

-формирование условий для комфортного пребывания ребенка в учебном заведении;

-организация учебно-воспитательного процесса: разработка дифференцированных программ обучения, индивидуальные планы занятий, занятия с использованием мультимедийных технологий.

Психологическое сопровождение:

-консультативная помощь семьям, проведение тренингов для повышения стрессоустойчивости и коммуникативной компетенции.

Интеграция в социальное пространство:

-активизация участия детей с ОВЗ в культурной и спортивной жизни школы, региона, привлечение волонтёров и наставников.

Например, в Московской области проводится эксперимент по созданию интегрированной среды для обучения инвалидов и детей с хроническими заболеваниями. Специально оборудованные классы, консультации квалифицированных педагогов и психологов позволяют таким детям полноценно реализовать себя в образовательном процессе.

Роль информационных технологий в социализации обучающихся с ОВЗ.

Использование ИКТ открывает дополнительные возможности для социализации детей с ограничениями здоровья. Сегодня широкое распространение получили виртуальные площадки, онлайн-классы, мобильные приложения, которые облегчают доступ к обучению и формируют чувство причастности к общему образовательному процессу. Такие инструменты

позволяют ребенку получать поддержку даже на расстоянии, создавать удобные условия для индивидуальной работы и взаимодействие с преподавателем и одноклассниками.

Примером эффективного использования цифровых технологий служит проект "Доступная среда онлайн", реализуемый в Вологодской области. Благодаря платформе школьники с нарушением слуха получают возможность общаться с учителями и одноклассниками посредством специальных программ голосового перевода текста и визуализации речи.

Выводы и рекомендации.

Современное образовательное пространство должно быть доступно и комфортно для всех обучающихся независимо от состояния здоровья. Решение проблемы социализации невозможно без совместной работы государства, образовательных учреждений, медицинских и социальных служб, а также общественных организаций.

Ключевыми факторами успешной социализации становятся:

-нклюзивные принципы построения образовательного процесса;

-ндивидуализация программ обучения и воспитательной работы;

-повышение квалификации педагогов и специалистов;

-создание благоприятной информационной среды.

Эти мероприятия позволят расширить горизонты социальной жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, сделать возможным полноценное освоение ими необходимых жизненных компетенций и сформировать условия для гармоничного роста и развития личности.

Литература

Баранова Г.Г. Социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования 2022. – № 3. [с. 23-31].

Кириченко, Н.Е. Модели социального партнерства в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Н.Е. Кириченко // Психологическая наука и образование. – 2023. – № 2 [с. 45-52].

Курбатов, Д.Ю. Возможности информационно-коммуникационных технологий в процессе социализации детей с инвалидностью / Д.Ю. Курбатов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: психология и педагогика. – 2024. – № 1 [с. 67-73].

Тихонова, Я.Б. Пути совершенствования работы общеобразовательных учреждений с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья / Я.Б. Тихонова // Актуальные проблемы психологии и педагогики. – 2023. – № 4 [с. 89-95].

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ КРУЖКОВУЮ РАБОТУ

О.А. Федорова.
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, Ибреси
liyanik86@yandex.ru

Аннотация. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья — это важный процесс, который способствует их интеграции в общество, развитию коммуникативных навыков и формированию уверенности в себе. Одним из эффективных способов социализации является кружковая работа, которая предоставляет детям возможность заниматься творчеством, спортом и другими видами деятельности в группе сверстников.

Ключевые слова: социализация, интеллектуальные нарушения**,** кружковая работа, инклюзивное образование, дополнительное образование.

Проблемы воспитания, обучения, социализации детей с отклонениями в развитии являются в настоящее время одним из приоритетных направлений деятельности не только Министерства образования РФ, но и Министерства труда и социального развития, Министерства здравоохранения. Дети с ограниченными возможностями здоровья являются особой социально незащищенной группой населения.

Основополагающим направлением при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности является их социализация. При работе с «особыми» детьми важно понимать, что процесс социализации потребует более кропотливой работы, и успешность ее проведения напрямую связана с работой педагога.

Задачами, которые необходимо решить при работе с детьми с ОВЗ становятся: создание условий для комфортного и безопасного соприкосновения детей с окружающим миром, а так же воспитание доверия к миру и окружающим.

Дети с ОВЗ нуждаются в любви, внимании и понимании, а так же в возможности выразить себя. Работа педагога заключается в том, что бы помочь ребенку с особыми образовательными способностями попробовать новые виды творческой деятельности, а так же усовершенствовать свои навыки в уже известной. Разработка индивидуального творческого пути позволит педагогу раскрыть возможности ребенка, показать его талант, способствовать его раскрытию как творческой личности.

Дополнительное образование дает реальную возможность выбора ребенку с ОВЗ своего индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность ребенка, обеспечивает

ему «ситуацию успеха», предоставляет ребёнку максимум возможностей для развития его потенциальных творческих способностей с учётом интересов и желаний, оказывает огромное влияние на его дальнейшую судьбу. Для многих детей – это основная, а иногда и единственная возможность для того, чтобы получить жизненно важные практические навыки. Полученные знания и умения в системе дополнительного образования могут в дальнейшей жизни таких детей быть не только досугом, но и профилизацией их жизненного статуса.

Что мы понимаем под словом, «путь социализации», это путь приобщения человека к обществу, становление его неотъемлемой частью. Как же это можно совершить? Каким образом? Именно через развитие творческих, а значит индивидуальных, оригинальных способностей. Творчество имеет важное значение для личностного развития человека в пору его детства и является фундаментом успешной жизнедеятельности в будущем. Творчество - это непременное условие успешной самореализации личности, позволяющее проявить себя в современном мире, в разнообразных жизненных ситуациях. И вовлекать детей в творческую деятельность нужно, и чем раньше, тем лучше. По мнению Л.С. Выготского, творческая деятельность - это «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созидание творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке». Вкладывая себя в творческую деятельность, человек изменяется, совершенствуется. Способность к творческой деятельности вызывает успех, который, в свою очередь, поддерживает интерес к процессу творчества. Творческая деятельность индивидуальна, а ее формирование и развитие у детей является актуальной проблемой в теории и практике воспитания и обучения детей .Творчество даёт человеку переживание своей целостности, оно отражает его внутренний мир, его стремления, желания, переживания. В момент творчества человек наиболее полно и глубоко переживает себя, как личность, осознает свою индивидуальность. Творческая деятельность, оказывает большое значение в жизни человека, тем более она оказывает большое значение в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. В процессе творческой деятельности у ребенка с потребностями усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Кроме этого, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся непреодолимыми для ребенка. Свои чувства и эмоции, а также знание и отношение ребенку легче выразить с помощью зрительных образов, чем вербально. Если ребенок робок и боязлив, не уверен в своих силах, для него очень полезно творчество, независимо от сюжета, творческая деятельность, позволяет ребенку выйти из состояния зажатости. Дети с особенностями

развития имеют множество ограничений в различных видах деятельности. Они не самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Они лишены широких контактов, возможности получать опыт от других сверстников, которые есть у обычного ребенка. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничены. Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем у таких детей (страх, тревожность и т. д.). Часто мир для них кажется пугающим и опасным. Это становиться серьезным препятствием в развитии и дальнейшей социализации ребенка. Социализация ребенка с ОВЗ средствами декоративно-прикладного творчества понимается как процесс вовлечения и приобщения ребенка к сфере образного восприятия и понимания окружающего мира. Степень вовлеченности и приобщенности ребенка к сфере образного восприятия и понимания окружающего мира является одним из главнейших, существеннейших факторов его социализации, в процессе которой немаловажное значение приобретает факт развития его самосознания посредством надлежащего образного воздействия.

В целом, работа кружка позволяет каждому ребёнку с ОВЗ получать свой первый положительный опыт социализации, дать им возможность войти в современное общество в качестве полноценных его членов, обеспечивает успешную самореализацию ребёнка, помогает ему стать активной, гармонично развитой личностью. Развивая творческие способности у детей с ОВЗ, создаем условия для успешной адаптации в социуме.

Вовлечение в кружковую работу необходимо для:

1. Создания социальной среды: Кружки обеспечивают детям возможность общаться со сверстниками, что способствует развитию социальных навыков и уменьшению чувства изоляции.

2. Развития интересов и талантов: Участие в кружках позволяет детям развивать свои увлечения и способности, что положительно сказывается на их самооценке и уверенности в себе.

3. Формирования командного духа: Работа в группе способствует развитию навыков сотрудничества, умения работать в команде и уважения к мнению других.

4. Эмоциональной поддержки: Кружки создают атмосферу поддержки и понимания, что особенно важно для детей с ОВЗ, которые могут испытывать трудности в общении.

Виды кружковой работы:

1. Творческие кружки: Рисование, музыка, театральное искусство помогают детям выразить свои чувства и эмоции, а также развивают художественные навыки.

2. Спортивные секции: Физическая активность способствует укреплению здоровья и развитию координации движений. Командные виды спорта учат детей работать вместе и поддерживать друг друга.

3. Научные кружки: Занятия в научных кружках развивают любознательность и критическое мышление, что помогает детям лучше понимать окружающий мир.

4. Кружки по интересам: Например, кружки по робототехнике или программированию могут заинтересовать детей с техническими наклонностями и помочь им развить необходимые навыки для будущей профессии.

Несмотря на положительное влияние кружковой работы, существуют и определенные трудности:

• Недостаток ресурсов: не все учреждения могут предоставить необходимые условия для занятий детьми с ОВЗ.

• Стереотипы и предвзятости: общество иногда не готово принимать детей с ограниченными возможностями, что может негативно сказаться на их социализации.

• Индивидуальные особенности: каждый ребенок уникален, и подходы к его социализации должны быть индивидуализированными.

Кружковая работа является важным инструментом для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Она способствует созданию комфортной социальной среды, развитию интересов и навыков общения. Важно продолжать развивать такие инициативы, обеспечивая доступность кружковой работы для всех детей, независимо от их возможностей. Таким образом, мы можем создать более инклюзивное общество, где каждый ребенок имеет шанс реализовать свой потенциал.

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТМНР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ ПРИРОДНОМ МИРЕ

С.Я.Федорова
БОУЧР "Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1" г.Цивильск
svetlanafedorovoi@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме включения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в образовательное пространство. Рассматриваются приемы использования интегрированной педагогической технологии в коррекционной педагогике при формировании представлений об окружающем мире.

Ключевые слова: ТМНР, интегрированные технологии, коррекционная педагогика.

Современные условия развития специального образования обуславливают разработку инновационных технологий по созданию учебной и развивающей среды для детей с нарушениями интеллекта. Разрабатываются

типовые и индивидуальные программы. Важнейшей целью в работе школы ставится создание оптимальных условий на всех этапах обучения, которые будут способствовать индивидуальному развитию ребенка и адаптации в обществе.

Основной особенностью учебной деятельности учащихся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии является несформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. Этот недостаток и накладывает значительный отпечаток на развитие личности ребенка. Появляется неверие в собственные силы и возможности, вырабатывается заниженная самооценка. К этому добавляются и другие особенности детей: быстрая утомляемость, тревожность, психоэмоциональная неустойчивость. Большое значение имеет учет индивидуальных особенностей учащихся (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, работоспособность, умение учиться, мотивация, уровень развития эмоционально-волевой сферы).

Основная цель интегрированных уроков - показать взаимосвязь изучаемых явлений в мире, единство окружающего, а также применение отдельных умений в других областях. Задача интегрированных уроков с применением продуктивной деятельности состоит в развитии мышления, внимания, воображения, представления, памяти, развитии разнообразных движений пальцев рук, координации обеих рук, координации глаз-рука-предмет, зрительного контроля. Таким образом, основа продуктивной деятельности – это интегрированный подход к организации урока. И в то же время при обучении детей с ТМНР требуется максимально задействовать различные анализаторы: зрительный, слуховой, кожно-тактильный. Это обусловливает необходимость применения интегрированной технологии обучения с использованием межпредметных связей, когда изучаемый объект включают в различные виды учебной деятельности.

В проведении подобных уроков возникает необходимость по ряду причин. Во-первых, мир, окружающий детей с ТМНР, должен познаваться ими в своем многообразии, но в то же время, и в единстве. Материал уроков представляет дозировано отдельные явления, не дает полных представлений о месте этого явления в системе окружающего мира.

Во-вторых, интегрированные уроки являются сильнейшим стимулом развития учебной мотивации, познавательного интереса детей, внимания, к развитию восприятия, памяти, мышления, навыков коммуникации.

В-третьих, форма проведения интегрированных уроков предполагает постоянную смену видов деятельности в течение занятия и позволяет говорить о создании здоровьесберегающей среды, что особенно важно в обучении детей с ТМНР, т.к. все они дети-инвалиды и имеют целый ряд сочетанной патологии по зрению, слуху, двигательным нарушениям и соматическим заболеваниям.

За методикой интегрированного преподавания в классах – комплектах с тяжелыми нарушениями интеллекта большое будущее, так как благодаря ей, в сознании учеников формируется более объективная и всесторонняя картина мира, ребята начинают активно применять свои знания на практике. И учитель по-новому видит и раскрывает предмет, яснее осознавая его соотношение с другими науками. С учётом возрастных особенностей детей с тяжелыми нарушениями интеллекта и современным уровнем развития науки каждый предмет представляет собой систему знаний и умений из разных областей действительности. Следовательно, объективно заложенные внутрипредметные связи между различными областями, способствуют естественному установлению межпредметных связей, с целью интеграции знаний при рассмотрении определённых объектов, явлений, процессов.

Структура интегрированных уроков отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала.

При построении планирования важно помнить, что первично предмет лучше слепить, затем сделать аппликацию и только потом приступать к рисованию данного предмета. Также и в применении и чередовании материалов следует помнить о том, что в первую очередь лучше дать краски (пальчиковые, гуашь, темпера), а затем графические материалы, при лепке – начать с теста, глины, а потом перейти к пластилину.

Важным моментом при проведении уроков является совместная с детьми подготовка некоторых материалов к работе: замешивание теста, создание красок и смешивание цветов и оттенков. Для развития сенсорного опыта обучающихся целесообразно использовать разные изобразительные материалы. Важно познакомить детей с их свойствами, дать возможность наиграться с этими материалами, получить удовольствие от процесса, а не требовать получения результата. После того, как ребенок «освоил» материал, понял его свойства, следует постепенно усложнять задачу: приучать использовать изобразительные средства по назначению, действовать по образцу, стремиться к получению определенного результата.

Педагогу необходимо учитывать как возможности всего класса, так и индивидуальные особенности каждого ребенка. Например, дети с разной психофизической зрелостью, могут на уроке ставить отпечатки пальчиков, ладошек, листьев. Дети с более высоким уровнем развития навыков продуктивной деятельности способны дорисовать эти отпечатки, превращая их в птиц, рыб и т.д., вырезать полученные изображения и прикрепить их на общей работе, где фон готовит педагог или родители. Важно, чтобы все дети были включены в процесс, и каждый ребенок в отдельности получал бы удовольствие от процесса.

Принцип интегрированного обучения находит применение в том, например, что тема «домашние животные» изучается на уроках окружающего

природного мира, и на уроках речи и альтернативной коммуникации, и на уроках музыки и движения, и на уроках изобразительной деятельности, и во внеурочной деятельности и на коррекционно-развивающих занятиях в предметно-практической деятельности. Межпредметные связи на уроках по окружающему природному миру осуществляются путем включения эпизодического материала из других предметов и многократного повторения одной и той же темы на различных уроках; использованием одной и той же терминологии на различных предметах в разных ситуациях; путем включения изучаемой темы в предметно-практическую деятельность на различных уроках и в внеурочной деятельности.

На уроке «Окружающий природный мир» при изучении темы

«Птицы и их детеныши», обучающийся рассматривает внешний вид и строение птицы (зрительное восприятие) и знакомятся с новыми для себя понятиями: «перья», «крылья», «клюв», расширяют свой импрессивный словарь за счет понимания речи.

Изучение темы продолжается на уроках развития речи и альтернативной коммуникации, музыки и движения, на которых обучающийся прослушивает аудиозапись с голосами птиц и домашних животных, учатся различать голоса птиц (развитие слухового восприятия), учатся подражать голосам, называть их самостоятельно, используя звукоподражания и слова (развитие артикуляционной основы речи), и соотносить голоса птиц и животных с их изображением на картинке (развитие слухового восприятия), участвуют в игровых упражнениях на узнавание животных и птиц по их плоскостным моделям, по пиктограммам, соотносят парные изображения птиц в дидактической игре «Лото птицы», «Дикие животные».

Изучение темы продолжается на уроках изобразительной деятельности, где обучающиеся раскрашивает контуры птиц и животных, уже знакомых ему из курса «окружающий природный мир», делают объемную аппликацию; при этом в урок обязательно включаются стихи, загадки, потешки, соответствующие теме. На занятиях по внеурочной деятельности учитель организует наблюдения за птицами (ворона, воробей), кормление птиц во время экскурсий, обучающиеся изготавливает кормушку для птиц, моделируют птицу из бумаги.

На коррекционно-развивающих занятиях применяют игры с природными материалами, а когда обучающиеся ощупывает их (развитие тактильной чувствительности), собирают пазлы с изображением птиц, зверей из 2-6 частей (развитие мелкой моторики, координация движения рук).

Подводя итоги сказанного, можно сделать вывод, что при данном интегрированном подходе к обучению детей с ТМНР удается последовательно задействовать все сенсорные анализаторы, что способствуют более прочному и длительному усвоению изучаемого материала. На таких уроках дети с тяжелыми нарушениями интеллекта работают сравнительно легко и с интересом усваивают программный

материал. Интегрированные уроки с включением продуктивной деятельности при обучении детей с тяжелыми нарушениями интеллекта являются эффективными и помогают детям со сложной структурой дефекта найти свое место в обществе, включиться в жизнь школьного сообщества.

Литература

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические произведения. М., 1956.

2. Долженко, Г.И. Интегрированные уроки как средство развития детей с нарушениями речи. // Начальная школа, — 2000, — №12. – с. 43-46.

3. Евдокимова, А.О., Кочурова Е.Э. Примерное поурочно — тематическое планирование интегрированного курса «Грамота». // Начальная школа, — 2001, — № – с. 84-91.

4. Жигарева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь-М., 2006

5. Забрамная С. Д., Исаев Т. Н. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. — М., 2007.

6. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки»,- М.: «Карапуз-Дидактика», 2007.

7. Коррекционная педагогика. Учебное пособие. (Под редакцией Б.П. Пузанова)/ Б.П. Пузанова – М. :Просвещение, 2001. – 118 с.

8. http://ya-umni4ka.ru/ (тесты, игры, викторины).

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Л.В. Федотова,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи» города Чебоксары Чувашской Республики

Аннотация: статья посвящена рассмотрению специфики организации образовательного процесса для детей с ограничениями здоровья в дошкольных учреждениях. Основное внимание уделено вопросам формирования благоприятной образовательной среды, методическим приемам, способствующим эффективному развитию детей с различными формами нарушений, а также особенностям психологической поддержки родителей и педагогов. Представленные материалы могут быть полезны педагогам, психологам и специалистам, работающим в системе дошкольного образования

Ключевые слова: детский сад, дети с ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, коррекционно-развивающая работа, адаптация образовательной

среды, дошкольное образование, коррекционная педагогика, психологическая поддержка.

Детский сад компенсирующего вида хоть и не является активным участником процессов интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общую среду сверстников, но я рада поделиться нашим опытом, достижениями и проблемами, возникающими на пути реализации принципов коррекционного образования для детей с ОВЗ.

Наша страна стремится создать равные возможности для каждого ребенка вне зависимости от особенностей здоровья и индивидуальных потребностей. Именно поэтому мы видим перед собой огромную ответственность — обеспечить каждому ребенку комфортные условия для полноценного раскрытия потенциала и гармоничного роста.

Однако путь к достижению этой цели полон трудностей и препятствий. Сегодняшняя ситуация требует глубокого анализа опыта и разработки эффективных практик, способствующих созданию комфортной среды для дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Проблемы, стоящие перед нами.

Среди основных проблем, с которыми сталкиваются детские сады компенсирующего вида, выделяются следующие.

Одной из ключевых проблем остается отсутствие четких методологических рекомендаций и единого подхода к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Часто возникают трудности с адаптацией традиционных образовательных методик к особенностям каждого ребенка. Мы сталкиваемся с необходимостью разработки индивидуальных маршрутов развития, учитывающих специфику состояния здоровья воспитанников.

Недостаточность ресурсов.

Многие учреждения испытывают нехватку квалифицированных кадров, методического сопровождения и необходимого оборудования. Воспитатели, учителя-дефектологи, учителя-логопеды и педагоги-психологи зачастую вынуждены справляться с высокими нагрузками, работая в условиях ограниченных материальных и финансовых ресурсов.

Низкий уровень информированности родителей.

Родители часто оказываются неподготовленными к особенностям своего ребенка и нуждаются в дополнительной поддержке и просвещении, многие родители испытывают страх и неуверенность относительно возможностей своего ребенка. Необходимо развивать механизмы информирования семей о возможностях коррекционного обучения и особенностях организации образовательного процесса.

Сложности адаптации детей.

Дети с особенностями развития требуют особого внимания и индивидуального подхода. Создание условий, позволяющих интегрировать

воспитанников в группу, требует значительных усилий и специальной подготовки персонала.

Перспективные направления внедрения инноваций.

Несмотря на существующие трудности, наша практика показывает, что внедрение инновационных технологий и методов позволяет значительно повысить качество образовательных услуг и сделать коррекционно-образовательный процесс успешным. Наш детский сад реализует ряд инициатив, направленных на решение обозначенных проблем, среди перспективных направлений можно выделить:

Использование современных цифровых решений.

Современные технологии позволяют существенно расширить диапазон возможных методик коррекции и реабилитации. Программы интерактивного обучения, специальные компьютерные игры и мобильные приложения помогают детям быстрее осваиваться в окружающей среде и способствуют развитию необходимых навыков.

Внедрение игровых технологий.

Игровая деятельность является одним из наиболее эффективных методов коррекции нарушений развития. Мы внедряем интерактивные игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, эмоционально-личностной сферы и когнитивной функции.

Повышение квалификации педагогических работников.

Учителя, дефектологи, психологи и логопеды нуждаются в постоянном повышении уровня профессиональной компетентности. Наши специалисты проходят курсы повышения квалификации, участвуют в семинарах и конференциях, однако потребность в обучении гораздо шире. Постоянное обучение и повышение уровня профессиональной компетентности воспитателей, дефектологов, логопедов и психологов — залог успеха коррекции и реабилитации воспитанников с ОВЗ. Важно наладить систему регулярного повышения квалификации сотрудников, обеспечивающих сопровождение особых категорий детей.

Организация межведомственного сотрудничества.

Эффективное взаимодействие с медицинскими учреждениями, социальными службами и родительской общественностью позволит сформировать целостную систему поддержки ребенка и семьи. Координация усилий разных ведомств обеспечит комплексный подход к решению возникающих проблем.

Организация партнерства с родителями.

Привлечение родителей к процессу воспитания и обучения помогает повысить эффективность коррекционно-развивающей работы. Регулярные родительские собрания, семинары и мастер-классы способствуют формированию позитивного отношения к детскому саду и созданию доверительной атмосферы сотрудничества.

Обмен опытом и распространение лучших практик.

Одним из важнейших аспектов нашего участия в процессе коррекционного образования является активный обмен положительным опытом среди коллег.

Педагогический коллектив нашего учреждения регулярно делится своими достижениями с коллегами из других регионов. Благодаря участию в профессиональных сообществах, публикациям статей и проведению открытых мероприятий, удаётся распространять успешные практики и привлекать внимание общественности к вопросам коррекции и реабилитации воспитанников с ОВЗ. Совместные семинары, мастер-классы, круглые столы становятся площадками для распространения успешных моделей работы и повышения общей эффективности образовательного учреждения.

Наш детский сад компенсирующего вида активно участвует в конкурсах профессионального мастерства, конференциях и выставках, демонстрируя лучшие практики своей работы, выступает площадкой для распространения лучших практик. Проводятся мастер-классы, круглые столы, тематические выставки работ наших воспитанников. Опыт наших сотрудников публикуется в профессиональных изданиях. Это способствует популяризации идей коррекционной помощи и распространению позитивного опыта.

Заключение.

Подводя итог, хочется подчеркнуть значимость совместной работы всех участников образовательного процесса. Только объединив усилия государства, образовательных учреждений и семей, мы сможем обеспечить каждому ребёнку равные возможности для полноценного развития и успешной социализации. Благодаря совместным усилиям профессионалов и общественности мы сможем преодолеть имеющиеся препятствия и достичь высоких целей, поставленных государством.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС

Филиппова Ф.И.,
Бюджетное общеобразовательное учреждение
«Образовательный центр для детей с ОВЗ»
Министерства образования Чувашской Республики
город Чебоксары
fainka63@mail.ru

Аннотация: в данной статье раскрываются особенности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Приводятся примеры пошагового овладения разными навыками социально-бытовой ориентации. Представлены задачи и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, мотивация, нежелательное поведение, нарушение коммуникации, бытовые стереотипии, пошаговое обучение, визуальные подсказки.

Период дошкольного детства является временем овладения детьми навыками самообслуживания и элементарными бытовыми умениями. Ребенок овладевает большинством социально-бытовых навыков, наблюдая за поведением близких людей в повседневной жизни, подражая им и действуя путем проб и ошибок. В отличие от здоровых сверстников, у ребенка-аутиста формирование навыков самообслуживания не происходит произвольно. Ребенок-аутист проявляет ярко выраженное безразличие к окружающим людям, у них отсутствует мотивация к овладению социально-бытовыми навыками и потребность сравнивать себя с другими людьми и их действиями, что связано с нарушениями взаимодействия с окружающим миром, страхами, повышенной чувствительностью.

Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в значительной степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения. Во время обучения не все дети умеют подражать другому человеку. При этом овладение навыком связано с конкретной ситуацией и крайне затруднен перенос опыта в другую ситуацию. В связи с нарушениями социального поведения бывает трудно организовать ситуацию обучения: ребенок с аутизмом не выполняет инструкции, игнорирует их, убегая от взрослого или делая все наоборот. Поэтому именно этот период является кризисным и трудным для преодоления. Несостоятельность в бытовых вопросах делает практически невозможным самостоятельное существование аутичного ребенка в обществе, создает большие трудности для семьи.

Если не начать своевременное формирование социально-бытовых навыков у ребенка-аутиста, то в дальнейшем усложняется и организация коррекционного процесса. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежат специальные методики, учитывающие индивидуальные возможности ребенка. Несформированность или ущербность социально-бытовых навыков закрепляются в стереотипии, характерные для этой категории детей. В то же время, используя стереотипность поведения аутичного ребенка, возможно сформировать желаемые бытовые стереотипии. Когда ребенок придерживается своих привычек, ритуалов, его легче научить новым действиям, если сначала регулярно повторять обучение в похожих условиях.

Для организации бытового поведения мы сначала стремимся установить эмоциональный контакт с ребенком, учитываем его индивидуальные особенности и возможности. Нужно умело дозировать нагрузки, приспосабливаясь к внутреннему ритму ребенка.

Этапы пошагового обучения:

- определение уровня развития навыка;

- определение ближайших шагов;
- отработка отдельной операции внутри навыки;
- сочетание отдельных операций в цепочку действия;
- эффективное применение системы поощрений для управления коррекционным процессом.

Приводим пример пошагового овладения умением пить из чашки.

Этапы овладения навыком:

1.Держит чашку и пьет с помощью взрослого на протяжении всего процесса.

2.Ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил с ней и часть пути от рта к столу пронес с ним вместе.

3.Самостоятельно ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее.

4.Пьет из чашки, после того как взрослый помог поднести ее ко рту и самостоятельно ставит ее на стол.

5.Взрослый помогает взять чашку. Ребенок самостоятельно подносит чашку ко рту, пьет и самостоятельно ставит ее на стол.

6.Самостоятельно пьет из чашки.

7.Самостоятельно пьет из разных чашек и стаканов

Пример пошагового овладения умением мыть руки.

1.Встаньте позади ребенка и возьмите своими руками его руки.

2.Включите воду.

3.Подставьте обе руки ребенка под воду.

4.Возьмите мыло и подставьте его под воду.

5.Намыльте руки ребенка.

6.Положите мыло на место.

7.Потрите тыльные стороны одной и другой ладони.

8.Подставьте под воду обе руки и мойте их, потирая одна другую, пока не смоется вся пена.

9.Закройте кран.

10.Возьмите полотенце и вытрите руки ребенка.

Необходимо повторять все пункты до окончания процесса и сопровождать каждое действие словесным комментарием (кратким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

Первоначально стараемся подбирать доступные для аутичного ребенка задачи, создавая при этом ситуацию успеха. Усложняем задачи постепенно, при этом взрослый на первых этапах действует за ребенка, управляя его руками. Во время обучения взрослый помогает ребенку, стоя позади него. Такая позиция дает ребенку возможность почувствовать, что он сам выполняет действие и одновременно чувствует готовность взрослого помочь ему. Взрослый помогает ребенку физически осуществить действие, направляя и координируя движение ребенка. Например, при обучении самостоятельно есть ложкой, взрослый своей рукой обхватывает руку ребенка и организует верное

движение. Постепенно физическая помощь уменьшается. Если во время выполнения заданий у ребенка оказывается нежелательное поведение, следует быстро вмешаться и направить его на выполнение задания. Лучше использовать физическую помощь вместо того, чтобы ждать, пока ребенок начнет трясти руками или сбрасывать все со стола. Обучение мы начинаем с полной физической помощи - «рука в руке». Затем руки взрослого держат руки ребенка и выполняют действия вместе с ним, потом руки взрослого касаются только запястья ребенка, затем предплечья, затем локтя. В дальнейшем стараемся какое-то время держать свои руки возле рук ребенка, но не касаться их. То есть как «тень» сопровождать все движения ребенка, а если возникнет пауза или затруднение - вернуться к позиции «рука в руке», используя подсказку и снова убирая свои руки. Отмечая успех ребенка, взрослый, наоборот, должен стать лицом к ребенку, это способствует зрительному контакту и

позволяет радоваться успеху вместе с ним.

Уровни помощи взрослого при формировании у ребенка с расстройствами аутистического спектра социально - бытовых навыков:

-совместные действия взрослого и ребенка - «рука в руке», которые нужно сопровождать пошаговой инструкцией или комментарием действий;

-частичная помощь действием (заключительное действие ребенок выполняет самостоятельно);

-ребенок выполняет действие под контролем взрослого;

-ребенок выполняет действие самостоятельно, опираясь на пошаговую речевую инструкцию взрослого;

-ребенок выполняет действие самостоятельно, по программе действий, выведенной на наглядный уровень (например, при одевании предметы одежды лежат в заданной последовательности или используются предметные схемы действий);

-ребенок выполняет действие в полном объеме самостоятельно.

Конечно, самой эффективной подсказкой при обучении навыкам является физическая помощь, но в группе всегда есть дети с повышенной чувствительностью к прикосновениям. Для таких детей мы используем визуальные подсказки и инструкции.

Визуальные подсказки в виде последовательных задач помогут эффективнее научить ребенка самостоятельно выполнять определенный алгоритм действий. Конечной целью визуальной поддержки (способ иллюстрации порядка действий) задач является выполнение ребенком последовательных действий без прямых указаний или подсказок со стороны взрослых. Для этого используется набор карточек с предметными изображениями и подписями, на которые ориентируется ребенок во время самостоятельного выполнения задания.

На начальном этапе визуальный план должен быть подробным, где каждое действие разбито на маленькие шаги. Перед использованием

визуального плана нужно убедиться, что у ребенка сформированы следующие навыки:

- ребенок различает рисунок на общем фоне;
- умеет сопоставлять предмет и его изображения;
- способен понимать соответствие содержания и изображенного определенного действия.

Сначала учим ребенка выполнять последовательные действия по плану. Первые последовательности действий должны быть короткими (5-6 задач), конкретными, заканчиваться получением любимого поощрения. На начальном этапе лучше использовать для этого один из самых любимых поощрений ребенка (например, лакомство), и пока он не научится самостоятельно выполнять действия с этого визуального

плана-не использовать лакомства в других обстоятельствах.

Карточку «лакомство» всегда нужно ставить последней.

Важно предоставлять поощрение в те моменты, когда ребенок ведет себя наилучшим образом, и ни в коем случае - если возникает проблемное поведение (ребенок не реагирует, занимается самостимуляцией или капризничает).Важно всегда придерживаться последовательности в своих требованиях и реакциях на поведение ребенка. Следует формулировать свою просьбу, обращаясь к ребенку, четко и кратко, а не повторять ее много раз. При обучении социально-бытовым навыкам необходимы четкая схема действий, отсутствие отвлекающих предметов и повторения стереотипной бытовой ситуации каждого дня. Если семья еще не имеет четкого распорядка дня, семейных привычек, нужно установить удобный для всех окружающих порядок основных домашних дел, которого все должны неукоснительно соблюдать. Последовательность действий, которая наглядно представлена в виде распорядка дня или последовательности действий помогает ребенку видеть, что ему нужно делать. Стоит повесить ламинированную визуальную подсказку последовательности мытья рук возле раковины на уровне глаз, для напоминания ребенку о тех шагах, которые он должен сделать. Последовательность может состоять из фотографий, рисунков или надписей - того, что является наиболее уместным и интересным для ребенка. Возможно, придется убирать или закрывать каждый шаг визуальной подсказки, когда этот шаг будет выполнен, чтобы ребенок видел, что он уже сделал и что он должен сделать во время следующего шага.

Во время приучения к туалету ребенка нужно одевать одежду, которую он может сам легко и быстро снять. Одежда должна быть удобной, при этом стоит остерегаться этикеток, ярлыков или швов, которые могут раздражать кожу. Эффективным способом обучения новым навыкам является «Обратная цепочка». Эта методика заключается в том, что навык распределяется на мелкие шаги и получается цепочка - последовательность действий. Начинать обучение стоит с последнего шага в цепочке. Например, если учить ребенка натягивать штаны, стоит тянуть их к бедру, а потом ребенок продолжает тянуть

до пояса. В следующий раз взрослый натянет штаны уже ниже бедер, а ребенок будет тянуть сам до бедер, а потом к талии. Эта методика особенно хороша при условии обучения новым навыкам, поскольку она позволяет ребенку почувствовать гордость, вроде бы, сделав последний шаг, он самостоятельно выполнил всю последовательность.

Первичная диагностика выявила, что все дети в нашей группе находятся на низком уровне сформированности социально-бытовых навыков. Поэтому нами были разработаны задачи и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовых навыков.

Необходимо решать следующие задачи на 1 уровне:

-формировать самые доступные жизненно-практические умения, овладение которыми необходимо для проявления самостоятельности в бытовых ситуациях;

- обучать первичным умениям (например, брать и держать отдельные предметы: ложку, чашку);

Формирование навыка самостоятельно есть

-Приучать занимать определенное место во время приема пищи.

-Формировать умение пользоваться ложкой во время еды.

-Формировать умение пить из чашки.

-Формирование навыков опрятности и гигиены

-Формировать умение выражать просьбы по необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).

-Учить мыть руки с помощью взрослого (подставляет руки под воду, дает вытирать руки полотенцем).

-Формировать умение соглашаться на купание, умывание.

Формирование навыков самостоятельного надевания

-Формировать позитивное отношение к процессу одевания, раздевания.

-Учить надевать и снимать носки, брюки.

Формирование трудовых навыков

-Учить поднимать и класть на место игрушку («рука в руке»).

На 2 уровне:

- учить выполнять отдельные действия внутри определенной процедуры самообслуживания.

- формировать умение принимать помощь взрослого.

Формирование навыка самостоятельно есть

-Приучать занимать определенное место за столом во время приема пищи.

-Формировать навык правильного сидения за столом во время еды.

-Совершенствовать умение пользоваться ложкой во время еды.

-Совершенствовать умение пить из чашки.

-Учить аккуратно разворачивать простые обертки (конфеты, печенье, шоколад) и открывать коробки, банки, контейнеры и т.д.

Формирование навыков опрятности и гигиены

-Совершенствовать умение выражать просьбы о посещении туалета (жесты, звуки, речевые реакции).

-Учить снимать предметы одежды перед туалетом.

-Учить надевать отдельные предметы одежды после туалета.

-Формировать умение мыть руки после посещения туалета.

-Формировать умение мыть руки с определенной последовательностью: взять мыло, смочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльницу, смыть мыло водой, вытереть руки полотенцем).

-Формировать умение пользоваться личным полотенцем.

-Формировать умение расчесывать волосы с помощью взрослого, наблюдая за расчесыванием перед зеркалом.

-Формировать умение определять свое место в пространственной среде (знать свой стул, свою кровать, свой шкаф и т.д.).

Формирование навыков самостоятельного раздевания

-Формировать умение снимать простые предметы одежды и обуви без застежек.

-Учить помогать взрослому своими действиями в процессе раздевания и одевания.

-Учить пользоваться застежками типа «липучка», «молния».

Формирование трудовых навыков

-Учить убирать игрушки в определенное место.

-Учить ставить обувь в определенное место.

-Формировать понятие о месте хранения одежды.

-Формировать умение понимать и выполнять доступные поручения (дай, принеси, возьми, положи).

Литература

1. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации (сообщение 1 и 2) //Дефек¬тология. 1997. N° 2, 3.

2. Лебединская К.С, Никольская О.С, Баенская Е.Р. Дети с нарушения¬ми общения: Ранний детский аутизм. М., 1989.

3. Лебединская К. С, Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.

4. Школьникова Н. Н. Развитие коммуникативного поведения детей, страдающих негативизмом //Дефектология. 1993. № 5.

5. Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватере. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Мн., 1997.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛЕПЫМИ ДЕТЬМИ С АУТСТИЧЕСКИМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

М. В. Харитонова, Л. М. Кузьмичева
БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
mharitonovav@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена особенностям коррекционной работы с детьми, сочетающими слепоту и аутистические проявления в поведении. Рассматриваются специфические трудности в обучении и социализации таких детей, а также методы адаптации традиционных тифлопедагогических подходов. Особое внимание уделяется роли междисциплинарной команды специалистов (психоневролог, психолог, тифлопедагог, логопед) и семьи в процессе коррекции. Подчёркивается важность индивидуального подхода, учёта интересов ребёнка и создания эмоционально благоприятной среды.

Ключевые слова: слепые дети, аутистические проявления, тифлопедагогика, коррекционная работа, междисциплинарный подход, стереотипное поведение, социализация, индивидуальный подход, эмоциональная поддержка.

Представьте себе мир, в котором социальные взаимодействия кажутся сложным лабиринтом, а привычные для большинства людей сенсорные ощущения могут быть подавляющими. Добавьте к этому отсутствие зрения, и вы получите картину мира, требующую особого внимания и чуткости.

Каким бы парадоксальным это не казалось, но научные исследования последних лет показали устойчивую связь между аутизмом и врождённой слепотой, которая, однако, до сих пор остаётся неизученной до конца. С одной стороны, тезис о том, что нарушения нейронных связей в мозгу, характерные для РАС, нередко затрагивают и зрительные центры, а с другой – тот факт, что отсутствие визуальной составляющей в развитии с первых дней жизни у слепых детей ведёт к возникновению вторичных проявлений, как поведение с аутистическими чертами [1]. Ситуация осложняется тем, что нет стандартной процедуры для диагностики аутизма у слепых детей. Многие пункты стандартных диагностических тестов требуют зрения [2]. Например, во время диагностики аутизма у слепых детей важно признавать, что некоторые виды поведения, которые напоминают аутизм, могут быть связаны с неспособностью видеть. Таким образом, можно выделить один минус: не у всех детей, имеющих черты РАС, в медицинских заключениях стоит данный диагноз, у многих в диагнозах есть только нарушение зрения.

Аутизм в сочетании со слепотой — сложное нарушение развития, требующее особенного подхода, осуществление которого невозможно без

специальной подготовки [2]. Поэтому применение к обучению аутичного ребенка обычных методов тифлопедагогики и тифлопсихологии (и специальных приемов для детей с другими нарушениями) неприемлемо. Однако возможно и успешное вхождение ребенка в детский коллектив. В каждом конкретном случае это будет зависеть от доброго и терпеливого отношения к аутичному ребенку учителя, в силах которого создать общую атмосферу доброжелательности и заботы об особом ребенке в группе детей.

На помощь семье аутичного слепого ребенка должна прийти целая команда профессионалов: врач-психоневролог; специальный психолог; коррекционный педагог (тифлопедагог); учитель-логопед. Работа с таким ребенком должна вестись годами, все это время разные специалисты выполняют каждый свою часть работы, согласуя с остальными общее направление. И основным направлением работы всех специалистов, работающих со слепым ребенком, является развитие его речевой деятельности, поскольку именно вербальная коммуникация станет основным средством связи с ним. Для этого ребёнку нужно много и регулярно читать вслух, систематически разучивать с ним и повторять наизусть стихотворения и песенки, а также подробно описывать словесно, как выглядят окружающие предметы [3].

Что включает в себя психолого-педагогическое сопровождение для таких детей в Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья?

Индивидуальная оценка: Начинается все с тщательной оценки сильных сторон, потребностей и особенностей каждого ребенка. Это позволяет разработать индивидуальную программу, учитывающую его уникальные характеристики.

Развитие коммуникативных навыков: Обучение способам общения, использование специализированных устройств (говорящая книга, умная колонка и т.д.), играет ключевую роль. Важно помочь ребенку выражать свои потребности и понимать окружающих.

Сенсорная интеграция: Работа с сенсорными ощущениями, такими как прикосновения, звуки и запахи, помогает ребенку лучше понимать и контролировать свое тело и окружающую среду.

Социальная адаптация: Обучение социальным навыкам, таким как установление зрительного контакта (в данном случае, тактильного контакта), понимание эмоций и участие в играх, помогает ребенку взаимодействовать с другими людьми.

Развитие познавательных способностей: Использование тактильных материалов, аудио-описаний и других адаптированных методов обучения помогает ребенку развивать свои познавательные способности и получать знания об окружающем мире.

Поддержка семьи: Родители и близкие люди играют огромную роль в жизни ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя

обучение родителей стратегиям взаимодействия с ребенком, предоставление информации о РАС и слепоте, а также эмоциональную поддержку.

Адаптация окружающей среды: Создание безопасной и предсказуемой среды, в которой ребенок может свободно перемещаться и исследовать мир, имеет решающее значение. Это может включать в себя использование тактильных ориентиров, звуковых сигналов и других адаптированных элементов.

Работа с поведенческими проблемами: Дети с РАС и слепотой могут испытывать трудности с регуляцией поведения. Психологи и педагоги помогают им развивать стратегии самоконтроля и справляться с трудными ситуациями.

В работе с такими детьми на занятиях, как и с другими детьми, я использую разные игры. Не стоит забывать, что у аутичного слепого ребенка есть любимые игры — одна или несколько. Это стереотипные игры (перебирание шариков, поиск предметов в сенсорных коробках, нанизывание геометрических фигур на шнурок, головоломки и т.п.) [5]. В таких играх ребенок может часами манипулировать предметами, совершая странные действия.

Выделим следующие положительные стороны стереотипной игры: — для ребенка это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен; — если поведение ребенка вышло из-под контроля, возникла аффективная вспышка, с помощью включения стереотипа игры можно вернуть ребенка в уравновешенное состояние [4].

Два тезиса — наличие комфорта и переживание удовольствия — ложатся в основу использования стереотипной игры как основы взаимодействия с ребенком.

Постепенно включаясь в стереотипную игру, можно вносить в нее новую сюжетную линию исподволь, т.к. нарушение стереотипа игры (в неосторожных словах типа «Давай по-другому!» или слишком активных действиях) вызовут у ребенка протест. Здесь важно уже то, что ребенок не возражает против участия в его игре другого человека. В процессе занятия ребенок в любой момент может вернуться к своей игре — позвольте ему это.

Параллельно с этой работой начинаем предлагать ребенку сенсорные игры. Проведение сенсорных игр решает следующие задачи:

- переживание приятных эмоций, что положительно сказывается на настроении и поведении ребенка;
- возникновение эмоционального контакта со взрослым, появление в жизни ребенка человека, который понимает его, открывает новые возможности для проведения коррекционной работы и влияния на сам ход дальнейшего развития ребенка;
- получение ребенком новой сенсорной информации, что важно для расширения его представлений об окружающем мире;

• внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов, что в целом приближает ребенка к миру людей, дает новые представления о социальных взаимоотношениях.

Итак, каждый вид игры имеет свою основную задачу [5]:

1) Стереотипная игра ребенка — основа взаимодействия с ним; также она дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля;

2) Сенсорные игры дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребенком;

3) Терапевтические игры позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи и в целом являются первым шагом ребенка к контролю над собственным поведением;

4) Психодрама — способ борьбы со страхами и избавления от них;

5) Совместное рисование, лепка (если ребенок идет на это) дает замечательные возможности для проявления аутичным ребенком активности, для развития его представлений об окружающем.

В заключение, психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС и слепотой – это сложный, но невероятно важный процесс, требующий профессионализма, терпения и любви. Психолого-педагогическое сопровождение позволяет слепым детям с РАС: развивать свои способности и достигать своего потенциала, улучшать качество жизни, становиться более независимыми и самостоятельными, успешно интегрироваться в общество.

Литература

1. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок: пути помощи : монография / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 2012. — 288 с.

2. Григорьева, Н. П. Психолого-педагогическая характеристика детей с глубокими нарушениями зрения и сложной структурой дефекта / Н. П. Григорьева // Дефектология. — 2004. — № 6. — С. 3–12.

3. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности / М. И. Земцова. — Москва : Педагогика, 1981. — 248 с.

4. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 1997. — 343 с.

5. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию : книга для педагогов-психологов : пер. с англ. / Т. Питерс. — Москва : Владос, 1999. — 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИМВОЛИКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

О. А. Храмова
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
oksanapu23@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются приемы эффективного использования специальной символики при обучении грамоте детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: специальная символика, обучение грамоте, звуковой анализ.

Современная логопедия использует символы как эффективный и креативный метод коррекции речевых нарушений. Символика, как универсальный язык образов, является мощным инструментом в арсенале учителя-логопеда, позволяющим сделать сложные и абстрактные языковые понятия доступными, понятными и интересными для ребенка.

Особую группу среди общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия. Их использование повышает эффективность логопедических занятий. Привлечение зрительной опоры в виде системы знаков-символов помогает задействовать все каналы восприятия, активизировать речемыслительную активность, развивать мыслительные процессы, а также повышает мотивацию детей к логопедическим занятиям. Данный метод получил широкое распространение в коррекционной работе. Применение зрительных символов звуков позволило добиваться стойких, быстрых, осознанных навыков звукового анализа не только у детей с тяжелыми речевыми нарушениями, но и у дошкольников с задержкой психического, а также интеллектуального развития.

Зачем нагружать малыша «какими-то символами»? В чем их преимущество перед другими условными обозначениями? Ткаченко отмечает, что слияние звуков, материализованных с помощью символов, есть моделирование чтения, а выкладывание слов с помощью тех же символов — аналог письма. Только и то и другое происходит в облегченном, занимательном, игровом варианте. Такой подход улучшает усвоение навыков звукового анализа и облегчает многим дошкольникам подготовку к обучению грамоте, т.е. усиливает звуковое восприятие ребенка путем введения дополнительной опоры на различные анализаторы

Дошкольникам доступна далеко не всякая символика. Так, условные обозначения в виде стрелок, сложных геометрических форм, частей предметов, элементов букв или цифр хуже воспринимаются детьми, либо не воспринимаются вовсе. Поэтому на начальных этапах работы рекомендуют использовать картинки-символы М.Ф.Фомичевой, З.Е.Агранович, Т.А.Ткаченко. К примеру, Т. А. Ткаченко и ее коллеги предложили такие

символы, которые легко усваиваются, быстро запоминаются и однозначно ассоциируются малышами с соответствующими звуками родного языка. При выборе логических связей учитываются возрастные и речевые особенности детей дошкольного возраста, а также своеобразие их внимания, восприятия и памяти.

Сознавая, что использование символики является промежуточным звеном между этапом совершенствования фонематического восприятия, а также звуковым анализом и синтезом слов в добукварный период обучения грамоте, специалисты увязывают свои условные обозначения с общепринятой символикой (красный цвет для гласных звуков, синий и зеленый — для согласных).

Анализируя использование специальной символики необходимо отметить использование линейных решеток в логопедической работе. Линейные решётки (звуковые сетки) получили широкое применение в логопедии при изучении звуков для наглядного представления их позиции в слове, а также для осознания, что звуки в словах произносятся друг за другом в определённой последовательности.

В период обучения грамоте детей с нарушениями речи введение знаково-символической деятельности поможет им овладеть такими сложными для понимания детей с речевой патологией абстрактными понятиями как «звук», «слог», «слово» (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.), поскольку, как известно, наглядный материал усваивается ими лучше вербального.

Применение зрительных опор-символов позволяет подготовить детей к овладению звуковым анализом: закрепляет представление о звуках речи и умение осуществлять последовательный анализ звукового состава слова, дифференцировать гласные/согласные звуки: твердые/мягкие, глухие/звонкие согласные звуки, ударные и безударные гласные. В качестве заместителей звуков используются плоскостные и объёмные модели звуков, вспомогательные средства: квадратики либо кружки красного цвета, для обозначения согласных звуков – синие и зелёные квадратики (твёрдые/мягкие) с колокольчиками или без колокольчиков (звонкие/глухие). Авторы отмечают, что в начале обучения удобнее пользоваться объёмной моделью, нежели плоскостной. В качестве объёмной модели звука можно использовать пластмассовые крышечки либо деревянные (пластмассовые) кубики соответствующего цвета. Объёмными моделями звуков удобно манипулировать, двигать, переставлять местами, добиваясь правильности выкладываемой схемы слова, выполняя задания учителя-логопеда:

- назови каждый звук, поочерёдно дотрагиваясь до каждой крышечки;
- назови и покажи крышечки, которые обозначают гласные (согласные) звуки;
- сколько всего в слове звуков?; сколько гласных?; сколько согласных?
- назови твёрдые (мягкие) согласные звуки в слове;

Работа с плоскостными и объёмными моделями звуков помогает детям легче воссоздать линейную последовательность звуков и слоговых структур. Модели – заместители звуков служат зрительной и тактильной опорой для осуществления звукового анализа слова. Начав с анализа слогов, ребёнок постепенно начинает справляться с анализом достаточно сложных по звуковому и слоговому составу слов. Регулярное и многократное применение приёма позволит перевести операцию звукового анализа и синтеза из внешнего во внутренний план.

Использование знаково-символических средств благодаря опоре на зрительный канал восприятия делает процесс усвоения таких сложных для детей понятий, как «гласные» и «согласные», более быстрым и прочным. А привлечение кинестетических ощущений и использование ручных и графических моделей звуков основываются на таком признаке гласных и согласных звуков как степень открывания рта в момент прохождения воздушной струи во время артикуляции звука. Используемые знаки-символы: гласные звуки обозначаются как кружок (что соотносится с особенностью гласных как «рторазмыкателей»); согласные звуки − черта (участие органов речи в качестве «ртосмыкателей»). Активное участие детей в «создании» моделей усилит эффект использования приёма.

Таким образом, использование знаков-символов позволяет детям с речевой патологией эффективно и при минимальных затратах времени и сил не только упорядочить представления о звуковой стороне речи, овладеть навыками анализа и синтеза звуко-буквенного состава слова но и помогает зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. А также повышает мотивацию к обучению, развивает интерес к языковым явлениям, общению, тем самым создаются необходимые предпосылки для формирования и закрепления навыка правильного письма и чтения, формируются универсальные учебные действия.

Литература

1. Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям [Текст]: сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников/ З.Е. Агранович. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2006 г.

2. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – Спб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2008 г.

3. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ/ под общей редакцией д.п.н., профессора Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2002 г.

4. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте: пособие для воспитателей, логопедов и родителей/ А.В. Ткаченко. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000 г.

ИГРОВЫЕ ПОДХОДЫ К МАТЕМАТИКЕ: ПУТЬ К УСПЕШНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР

А.Н. Узюкина, О.Г. Михайлова
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР, г. Чебоксары
uzukinanastasiya2015@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена разработка и обоснование применения игрового пособия «Математическая рыбалка» как эффективного средства коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР). Пособие ориентировано на формирование у детей элементарных математических представлений через игровую деятельность, что способствует повышению мотивации к обучению и преодолению трудностей в освоении математических понятий. В работе описывается структура пособия, его дидактические возможности и примеры использования для развития у дошкольников количественных и пространственных представлений.

Ключевые слова: математика, игры, дошкольники, нарушения речи.

Развитие познавательных способностей, логического мышления и речи у дошкольников с серьезными речевыми трудностями – задача первостепенной важности. Математика, как дисциплина, способствующая развитию восприятия, мышления и всей познавательной деятельности, становится мощным инструментом в коррекции этих нарушений.

Учитывая особенности развития детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), обучение должно быть максимально наглядным и практическим. Освоение количественных представлений и пространственной ориентации происходит наиболее эффективно через непосредственное взаимодействие с предметами.

Дидактические игры играют ключевую роль в формировании элементарных математических представлений у дошкольников. Они стимулируют активную самостоятельную деятельность ребенка, позволяют ему проявить себя, увидеть результаты своих усилий и пробуждают искренний интерес к познанию. Игра ставит перед детьми задачи, требующие концентрации, внимания, умственных усилий, понимания правил и последовательности действий, преодоления трудностей. Это способствует развитию ощущений, восприятия, формированию представлений и усвоению знаний. Поэтому в процессе обучения математике важно использовать как окружающие предметы, так и специальные игровые пособия.

С этой целью было разработано игровое пособие «Математическая рыбалка». Оно представляет собой набор дидактических игр математического

содержания, включающий изображения аквариумов разной формы, Кота-рыбака, рыбок с примерами и неравенствами, ведерки и цифры. Все элементы пособия заламинированы и крепятся к основе с помощью липкой ленты.

Игры с «Математической рыбалкой» помогают детям освоить сложные математические понятия, научиться соотносить числа и разряды, цифры и числительные, ориентироваться в пространстве и времени, делать выводы. Отличительной чертой этих игр является необычная постановка задач и неожиданное их преподнесение от имени персонажа – Кота-рыбака.

Например, в игре «Сравни количество рыбок» дети учатся использовать математические знаки «больше», «меньше», «равно», закрепляя эти понятия в своей речи. Игра «Сосчитай рыбок и найди нужную цифру» тренирует умение сопоставлять количество рыбок с соответствующей цифрой, закрепляя знания о числовом ряде.

Игра «Лучший рыбак» направлена на закрепление навыков сложения и вычитания в пределах десяти. Дети «ловят» рыбку с примером, решают его и помещают в ведерко с правильным ответом.

В игре «Составь задачу» дети учатся выделять условие, вопрос, решение и ответ арифметической задачи, составляя ее по картинкам с использованием элементов пособия.

Игра «Найди (соседей) числа» помогает закрепить знания о составе числа, умение находить предыдущее, последующее и пропущенное число, а также навыки прямого и обратного счета.

Игра «Помоги коту» развивает пространственную ориентацию на плоскости. Дети учатся определять расположение рыбок относительно друг друга (справа, слева, над, под, между) и относительно себя.

В игре «Сравни количество рыбок» дети учатся оперировать математическими знаками «больше», «меньше», «равно», закрепляя их употребление в активной речи и формируя четкое понимание этих понятий.

Игра «Где рыбка?» целенаправленно развивает пространственные представления, обучая детей точно определять местоположение объектов в пространстве, например, правый верхний угол, правый нижний угол, середину и другие ориентиры. Игры «Кот на рыбалке» и «Куда плывут рыбки» служат для закрепления навыков счета, сложения и вычитания, а также для формирования умения составлять простые арифметические задачи. Особое внимание в игре «Куда плывут рыбки» уделяется развитию ориентации в направлениях движения, таких как правая и левая сторона.

Таким образом, каждая игра, несмотря на свою кажущуюся простоту, обладает значительным развивающим потенциалом. Они не только способствуют развитию математической памяти и логического мышления, но и стимулируют развитие речи, побуждая детей отвечать полными предложениями и аргументировать свои действия. Кроме того, игровой процесс воспитывает усидчивость и формирует стремление доводить начатое дело до конца, что является важным качеством для успешного обучения.

Наблюдения показали, что использование игрового пособия «Математическая рыбалка» оказывает положительное влияние на социальное взаимодействие между детьми с нарушениями речи. Общение становится более эмоциональным, непринужденным и естественным, что способствует их лучшей адаптации и интеграции в коллектив. Дети охотнее вступают в диалог, делятся своими успехами и трудностями, поддерживают друг друга в процессе игры. Это создает благоприятную атмосферу для обучения и развития, где каждый ребенок чувствует себя уверенно и вовлеченно.

Дальнейшее развитие идей, заложенных в пособии «Математическая рыбалка», может включать в себя создание вариативных сценариев игр, адаптацию заданий для детей с разным уровнем речевого и математического развития, а также интеграцию пособия в комплексные коррекционно-развивающие занятия. Важно продолжать исследовать эффективность игровых подходов в работе с детьми с ТНР, расширяя арсенал дидактических материалов и методик, направленных на всестороннее развитие их познавательных, речевых и личностных качеств. Такой комплексный подход, основанный на игровых технологиях, открывает новые перспективы для успешной коррекции и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, помогая им раскрыть свой потенциал и подготовиться к дальнейшему обучению и жизни в обществе.

Литература

1. Беженова М. Математическая азбука. Формирование элементарных математических представлений / М. Беженова. – М.: Эксмо, 2013. – 210 с.

2. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М., 2000. – 368 с.

ДРУДЛЫ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

С. А. Чернова,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа № 31 с углубленным изучением отдельных предметов" города Чебоксары Чувашской Республики, Россия
e-mail: svetik-saha@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается использование технологии «Друдлы» как средство речевого развития у младших школьников с ОВЗ. Представленный материал может быть полезен учителям – логопедам, дефекторлогам, учителям начальных классов, родителям.

Ключевые слова: технология «Друдлы», обучающиеся с ОВЗ, мышление, речевое развитие, творчество, речь.

Формирование речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – важная и трудная задача [1]. Для развития речи детей с особыми образовательными потребностями необходимо использовать все возможные, доступные технологии и практики. Друдлы – одна из таких технологий [2].

Друдлы (загадочные рисунки, каракули, загадки – головоломки и т. д.) - это графическая головоломка, которую нужно додумать, найти как можно больше вариантов увиденного и доступно изложить. Здесь нет правильного ответа, каждый увиденный образ верный и словесная передача этого образа способствует речевому развитию, коррекцию звукопроизношения. Занятия с друдлами выходят за рамки развития речи, открывая возможности для развития творческого подхода к рассказыванию историй. Они также тренируют зрительное восприятие, улучшают концентрацию внимания и укрепляют память. Важно отметить, что друдлы способствуют формированию навыков продуктивного взаимодействия и построения диалога между детьми.

Работа с друдлами состоит из нескольких этапов: 1) подготовительная работа (игры на развитие воображения); 2) знакомство с технологией «Друдлы» (игры «Перевёртыш», «Волшебные линии», «На что похоже?»); 3) развитие фразовой речи (игра «Дорисуй», «Создай свой друдл»); 4) составление рассказа по получившимся картинкам.

1) Игра «Чудо фигуры» (обучающимся дают листок с нарисованными кругами, треугольниками, квадратами и прямоугольниками. Нужно дорисовать эти фигуры так, чтобы получились картинки) [4, с. 6].

2) Игра «Перевёртыши» (обучающимся раздаются карточки с друдлами (всего 12 штук). Задача: выбрать карточку, внимательно рассмотреть изображение, поворачивая её, и придумать, на что это похоже. Каждый участник по очереди высказывает свою версию. Побеждает тот, кто последним предложит оригинальную интерпретацию рисунка [4, с. 8].

3) Игра «О чём говорят друдлы?» (обучающимся раздают карточки с рисунками-загадками (друдлами). Им нужно будет выбрать 2-3 из них и составить предложение) [4, с. 10].

4) Игра «Дорисуй и придумай свою историю» (развитие способности использовать воображение для создания более развернутых и понятных речей) [4, с. 12].

Технология «Друдлы» [3] открывает новые возможности для младших школьников с ОВЗ на логопедических занятиях. Благодаря ей дети начинают более уверенно владеть речью, что проявляется в их способности точно и содержательно описывать визуальный материал. Несмотря на редкие, незначительные погрешности в построении предложений, они успешно осваивают навык создания связных и последовательных рассказов, как самостоятельно, так и при минимальном участии педагога. Особо стоит отметить развитие их фантазии и умения придумывать оригинальные сюжеты.

Кроме того, занятия с «Друдлами» оказывают положительное влияние на коррекцию звукопроизношения.

Друдлы бывают: по уровню сложности (простой, средний, трудный), тематические друдлы (животные, игрушки, фрукты и т. д), сборник друдлов («Любимые сказки», «Сочини историю», «Четвёртый лишний», «Ассоциации», «Культурно – гигиенические навыки», «Профессии» и т.д.), игра «Зашифруй в друдлах» (дети сами придумывают головоломки – загадки).

Технология "Друдлы" использует абстрактные изображения для развития речи, логики, моторики, воображения, мышления и творческих способностей у детей с ОВЗ (от 5 лет). В процессе работы дети: анализируют изображение, реализуют свои творческие идеи, отвечают на наводящие вопросы, работают в парах и создают истории, объединяя несколько "Друдлов".

Методика реализуется по принципу "от простого к сложному", что делает ее доступной для детей с разными уровнями развития.

Работая в этом направлении можно сделать вывод, что, когда дети с ОВЗ рисуют друдлы, им становится легче придумывать истории. Они могут использовать то, что уже знают и видели в жизни, и по-новому связывать предметы, события и явления [5]. Также эта технология позволяет лучше проанализировать психологическое состояние ребенка.

Литература

1. Выготский В. С. Воображение и творчество в детском возрасте/Л. С. Выготский. - СПб.: ПИТЕР, 2021. - 126 с.

2. Кузьмина С. Н. Развитие функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи через технику «друдлы» / С. Н. Кузьмина, А. В. Халезова - Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы XL Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2022 г.). — Казань: Молодой ученый, 2022 - С. 1-10.

3. Рубанцев Валерий Дмитриевич. Друдлы, пятна Роршаха и другие загадочные картинки [Текст] / Валерий Рубанцев. - Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2018. - 126, [2] с.: ил., цв. ил.; 25 см.; ISBN 978-5-9775-3719-3: 2000 экз.

4. Воскресенская С.А. Методическая разработка «Друдлы: отдыхаем, играем, творим» / С.А. Воскресенская, Е.В. Палочкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnayarabota/2021/02/26/metodicheskaya-razrabotka-drudly-otdyhaem-igraem-tvorim;

5. Рубанцев В. «Друдлы, пятна Роршаха и другие загадочные картинки», Издательство: БХВ-Петербург, 2017г., 128 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СИСТЕМА СОВМЕСТНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Титушина Т.А., Чугунова Е.А.
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ№1»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
ch.leok@mail.ru

Аннотация: данная статья посвящена вопросу взаимодействия педагога-психолога, учителя-логопеда, обучающихся с ОВЗ и их родителей через проектную деятельность. В статье представлен материал из опыта работы.

Ключевые слова: проект, педагог-психолог, учитель-логопед, обучающиеся с ОВЗ, социализация, коммуникативные способности.

В нашей школе ученики обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями (вариант 5.2).

Получение образования детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах учебной и социальной деятельности. Для полноценного соблюдения речевого режима важно обеспечить полноценное взаимодействие учителей-логопедов и всех педагогических работников, работающих с обучающимся с ОВЗ.

Анализируя различные формы коррекционной работы с детьми с нарушениями речи, мы постоянно ищем такие, которые позволили бы ускорить процесс формирования всех компонентов речи и коммуникативные навыки у обучающихся с ОВЗ.

В связи с этим, пристального внимания педагогов, заслуживает **технология проектной деятельности**, как одной из самых оптимальных форм взаимодействия учителя-логопеда с педагогом-психологом, всех педагогов, родителей и воспитанников.

Метод проектов - это оптимальный, инновационный и перспективный метод в системе образования, способствующий всестороннему развитию личности ребенка и коррекции речевых нарушений детей, в частности. Ребенок перестает быть объектом педагогического воздействия и становится активным участником творческой деятельности, цель которой – активизация его собственных ресурсов в процессе обучения и развития.

Этот вид деятельности помогает не только обучающимся проявить себя, раскрыть свои способности, реализовать познавательные потребности, но и

предоставляет широкие возможности сотрудничества для всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Нами был проведён мониторинг исследования коммуникативных способностей и речевой активности обучающихся нашей школы. Результаты обследования показали, что 62% детей испытывают трудности в общении, 44% испытывают трудности при построении межличностных отношений с одноклассниками. Поэтому и возникла необходимость в создании проекта «Сундучок сказок» по теме «Использование театрально-игровой деятельности в коррекционной работе с обучающимися с ОВЗ», который наглядно показал, что тесное взаимодействие специалистов, педагогов и родителей стимулирует речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка. Данный проект действовал 2 года на базе нашего учреждения.

Участниками проекта стали: обучающиеся 3 класса, учитель-логопед Чугунова Е.А., педагог-психолог Титушина Т.А., родители.

Цель данного проекта: развитие речевой активности и коммуникативных способностей, обучающихся с ОВЗ через театрально-игровую деятельность.

Были выделены три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Для каждого этапа были разработаны мероприятия по реализации данного проекта.

Учитель-логопед Чугунова Е.А. работала над формированием речевой активности, коммуникативных способностей, обучающихся с ОВЗ над интонацией, выразительностью и четкостью речи. Были проведены: беседы, игра-диалог с помощью настольного театра, сочинения сценарий, работа с мнемотаблицами, подготовка детей к конкурсу чтецов, чтение сказок по ролям, ритмические упражнения.

Педагог-психолог Титушина Т.А. работала над развитием навыков общения и межличностных отношений между сверстниками, а также над повышением самооценки обучающихся, над развитием психических процессов и театральной выразительностью: мимикой, пантомимикой, эмоциями. Были проведены: анкетирование, тренинги, упражнения на развитие пластики и мимики, создание эмо-книжки, игровые упражнения «Язык жестов», игровые занятия по развитию психических процессов.

Обучающиеся совместно с педагогами изготавливали декорации, маски и атрибуты к театральным постановкам.

В рамках этого проекта был проведён конкурс чтецов «Зимушка Зима!», «День Победы». Поставлены театральные постановки. Это сказки – «Раз, два дружно!», «Козлёнок, который умел считать до10», «Сказка как колобок нашёл друзей», «Вовка в тридевятом царстве», а также фильм-мюзикл сказки «Кошкин дом». Все театральные постановки были показаны школьникам и дошкольникам нашего учреждения.

В школьном конкурсе «Фестиваль театральных постановок» Театральная студия «Сундучок сказок» заняла 1 место. Мы приняли участие в III

Республиканском фестивале-конкурсе творчества детей с ОВЗ «Вдохновение» и стали лауреатом этого конкурса.

Активными участниками проекта стали родители. Дома совместно с детьми они изготавливали костюмы для своих персонажей, разучивали роли, стихи к конкурсам, просматривали онлайн-спектакли по плану проекта.

В конце 4 класса вместе с детьми подвели итоги проекта «Сундучок сказок» и составили киноленту воспоминаний самых ярких и запомнившихся мероприятий.

Данный проект показал, что театрально-игровая деятельность благоприятно влияет на развитие речевой культуры, коммуникативных способностей детей с ОВЗ и помогает их социализации в современном образовательном пространстве.

Таким образом мы видим, что использование проектной деятельности приводит к положительной динамике речемыслительной деятельности у младших школьников, обеспечивает условия для формирования гармонично развитой личности, позволяет в совместной работе учителя-логопеда и педагога-психолога решать важные задачи речевого, социального и интеллектуального развития обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] пособие. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. - 144с.

ТАКТИЛЬНЫЕ ФИЗКУЛЬТМИНУТКИ КАК СПОСОБ УЛУЧШЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Е.М.Шкирдова
МБДОУ «Детский сад № 146 «Петушок» г.Чебоксары
fine_kat82@mail.ru

Аннотация. В статье описан опыт использования тактильных физкультминуток с детьми во время занятий. Такая форма активного отдыха детей в ходе образовательной деятельности способствует улучшению взаимоотношений в детском коллективе в условиях инклюзии.

Ключевые слова: физкультминутка, взаимодействие, инклюзия, контактный, тактильный.

В последние годы инклюзивное образование все больше и больше становится нормой в дошкольных и общеобразовательных учреждениях. Многие дети с особенностями в психофизическом и интеллектуальном поступают учиться в массовые общеобразовательные учреждения. При правильной организации учебного процесса совместная учеба нормотипичных

и детей с ОВЗ идет на пользу и тем и другим. Первые привыкают не прятаться от чужих проблем, и в будущем они смогут избежать барьеров в общении с людьми, которые имеют особенности в здоровье (ОВЗ). Соответственно и дети-инвалиды вырастают полноценными гражданами, готовыми самостоятельно строить свою жизнь среди людей. [3, с. 7].

Но при этом не все дети, не имеющие каких-либо отклонений в своем развитии, а иногда и их родители, готовы принять и понять особенный мир детей с ОВЗ, взаимодействовать и сотрудничать с ними в коллективе. Часто из-за этого среди них могут возникать конфликты, неприятные ситуации. Вначале это может выражаться в простых насмешках, которые постепенно могут перейти в оскорбления, затем это может привести к драке, или даже буллингу.

Поэтому с самого начала создания детского коллектива (группы в детском саду или класса в школе), в котором есть дети с ОВЗ, педагогам следует учитывать риск появления возможного конфликта между его участниками. Тот факт, что дети посещают одну группу или класс, не делает их ближе друг к другу и не обязывает к налаживанию дружеских взаимоотношений. Дети могут годами заниматься в одном классе и не знать особенностей друг друга.

С целью создания дружеской атмосферы в группе (классе), а также профилактики неприятных ситуаций, следует помогать воспитанникам (обучающимся) строить свои взаимоотношения со сверстниками на основе позитивного эмоционального взаимодействия. [3, с. 29]. Поэтому можно смело включать в процесс учебной деятельности игры и упражнения, которые будут создавать благоприятный настрой у детей, способствовать улучшению их взаимоотношений.

Физкультурные минутки являются неотъемлемой частью занятий с детьми, так как помогают переключить детей с одного вида деятельности на другой, снизить утомляемость, повысить работоспособность. Обычно используются игровые упражнения на координацию движения и речи, которые дети выполняют самостоятельно. Тактильные физкультминутки представляют собой взаимодействие детей в процессе движений.

С целью контактного сближения участников детского коллектива мы проводим тактильные физкультминутки, где в процессе игры уменьшается дистанция между детьми, они становятся ближе друг к другу. Физкультурные минутки являются неотъемлемой частью занятий с детьми, так как помогают переключить детей с одного вида деятельности на другой, снизить утомляемость, повысить работоспособность. Обычно используются игровые упражнения на координацию движения и речи, которые дети выполняют самостоятельно. Тактильные физкультминутки представляют собой взаимодействие детей в процессе движений.

Часто это игры, где дети передают какой-либо предмет по кругу (например, мяч), приветствуют друг друга тактильно, делают легкий массаж рядом стоящему ребенку. Например, для проведения упражнения просим детей

построиться в шеренгу. Ребята выполняют массаж спины впереди стоящему соседу.

Массаж спины «Кошка»

Наша кошка по утрам	Дети поколачивают пальцами
Любит бегать по коврам:	по спине впереди стоящего.
Тра-та-та, тра-та-та!	
Успокоилась слегка.	
Чтобы когти были тоньше,	Проводят пальцами по спине
Кошка точит их об доску.	сверху вниз.
Зубки стали чтоб острее,	Делают «щипки» пальцами.
Покусает папин ремень.	
Поиграв и пошумев,	Поглаживают ладонями.
Кошка прыгнет к нам в постель.	
Ласку любит наша кошка,	
Мы погладим ее немножко.	
Успокоилась и спит.	
Ну а нам пора идти.	

Массаж спины «Дятел»

Дятел жил в дупле пустом,	Дети похлопывают ладонями
Дуб долбил как долотом.	по спине впереди стоящего.
Тук-тук-тук, тук-тук-тук!	
Долбит дятел крепкий сук.	Поколачивают пальцами.
Клювом, клювом он стучит,	
Дятел ствол уже долбит.	Постукивают кулачками.
Дятел в дуб все тук да тук…	
Дуб скрипит: «Что там за стук?»	Постукивают ребрами ладоней.
Дятел клювом постучал,	
Постучал и замолчал,	
Потому что он устал.	Поглаживают ладонями. [2, с. 22].

Такая форма проведения физкультурной минутки сближает обучающихся: упражнения обычно проходят активно, вызывая у детей только улыбки. Благодаря игровому замыслу дети тактильно взаимодействуют, что способствует их сплочению. Во время физкультминуток дети относятся друг к другу как к партнеру одной игры, общаются на равных.

Таким образом, тактильные физкультминутки положительно влияют на улучшение взаимоотношений в детском коллективе в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Евдокимова А.Е. Пальчиковая гимнастика, кроссворды и упражнения для старших дошкольников. – М. : ТЦ Сфера, 2022. – 64 с.

2. Еромыгина М.В. Картотека упражнений для самомассажа пальцев и кистей рук. Зрительная гимнастика. – СПб. : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 64 с.

3. Танцюра С.Ю., Кононова С.И. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзии: Методические рекомендации. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шурдикова В.Д.,
БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, психолого - педагогическое сопровождение.

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы сопровождения инклюзивного образования на современном этапе: нормативно - правовая база, материально - техническое и учебно - методическое обеспечение. Распространение процесса инклюзии детей с ОВЗ в образовательных учреждениях является отражением современной действительности и представляет собой реальную возможность получения доступного полноценного образования. Предлагается структурно - функциональная модель сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; раскрываются особенности организации и принципы работы по сопровождению детей в условиях инклюзии.

На современном этапе развитие инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях разного типа не только является отражением времени, индикатором развития общества, но и дает возможность реализации прав детей на получение доступного полноценного образования, адекватной и эффективной социализации, независимо от физических, умственных способностей и социального статуса. Инклюзивное образование ориентировано на изменение самого общего образования, условий для обучения разных детей с учетом их индивидуальных образовательных потребностей и возможностей [1].

Разработка проблемы инклюзивного образования связана с именами различных зарубежных и отечественных ученых. В ряде исследований инклюзивное образование понимается как социально - педагогическое явление, имеющее целью изменение современной системы образования. В данном подходе большое значение придается изменению ценностей общества, обозначается необходимость обеспечения равных прав для всех людей и учет индивидуальных особенностей развития каждого. Инклюзивное образование понимается как период развития системы специального образования, сближающий общее и специальное образование. В данном подходе более употребим термин интеграция (Л.С.Волкова, Н.Н.Малофеев, А.А.Дмитриев, Н.М.Назарова, Е.А. Екжанова).

Подчеркивается необходимость предоставления равных прав для детей с ОВЗ и типичным развитием. Инклюзия понимается как частное проявление интеграции. Несмотря на существующие различия в подходах все авторы рассматривают психолого - педагогическое сопровождение как необходимое условие, обеспечивающее адаптацию детей с ОВЗ к современным социальным условиям и формирующее толерантное отношение к ним со стороны общества.

В современной практической психологии сложилось множество подходов к пониманию сущности термина «сопровождение»: «направленная деятельность» (Р.В. Овчарова), «взаимодействие и сотрудничество» (Л.Г. Суботина), «помощь» (Е.И. Казакова), «создание условий»(Т.Г. Яничева). По мнению С.В. Алехиной, Н.Я Семаго, М.М. Семаго базовым для психолого-педагогического сопровождения понятием можно считать идею О.С. Газмана, утверждающего, что педагогическая поддержка и сопровождение личности человека – есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно - развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития.

Совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками важно и ценно всем категориям обучающихся: детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми для получения качественного образования и социально - психологической адаптации в обществе; детям, не имеющим никаких ограничений в своем развитии, такое общение поможет быть толерантными, сформирует позитивные модели поведения с «необычными» детьми. Такая социальная ситуация основывается на концептуальных положениях Л.С. Выготского о целостности личности и среды, о ее первостепенном значении для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2].

В качестве основных характеристик сопровождения, в первую очередь по отношению к сопровождению ребенка с ОВЗ, выступают его процессуальность,

пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, особенность отношений между участниками, приоритет опоры

на внутренний потенциал развития субъекта, право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Модель инклюзивной практики предполагает создание «подобия» реального образовательного процесса лиц с ОВЗ, отражающего его существенные особенности и возможности достижения главной цели инклюзивного образования – создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В случае моделирования инклюзивного образования и в частности психолого - педагогического

сопровождения как компонента образовательной практики в целом, следует говорить об информационной модели, представленной в виде знаково-

символьной и в вербальной форме. Когда заходит речь о моделировании инклюзивной образовательной практики, то в большинстве случаев говорят о целостности составляющих ее компонентов: целевого, организационно - содержательного, результативно - критериального, и описывают три уровня управления: федеральный, региональный и муниципальный.

Модель организации инклюзивного образования включает организацию инклюзивного процесса на всех уровнях управления: региональном, окружном, муниципальном и уровне образовательной организации. Системообразующим органом является психолого — медико - педагогическая комиссия от центральной до школьного консилиума, ресурсные центры на базе специальных школ и дошкольных учреждений компенсирующего вида,

общеобразовательные организации, реализующие инклюзивное образование в созданной в них безбарьерной среде.

Попытки создать модель инклюзивной практики на уровне отдельных организаций, часто приводят к разработке и описанию локальных форм

включения детей с ОВЗ в социальную среду: группы кратковременного пребывания, моделирование работы «комбинированных» образовательных учреждений, психологических служб и пр. Данный подход к моделированию ориентирован на классификацию организационных форм интеграции детей с ОВЗ, он долгое время был традиционным для нашей страны, но достаточно четко просматривается и в зарубежной образовательной практике.

Полное включение – эта форма предполагает развитие всех детей, в том числе не имеющих дополнительных потребностей, дети с ОВЗ полностью участвуют в образовательной программе и получают помощь от специалистов и педагогов наравне с одноклассниками.

Кластерная модель – группа детей с дополнительными потребностями участвует в специально созданной образовательной программе, находится

рядом с группой обучающихся без особых потребностей (в России – комбинированная интеграция).

Обратное включение – форма инклюзивного обучения, при которой несколько типично развивающихся детей участвует в образовательной программе, которая в основном предназначена для детей с особыми образовательными потребностями.

Социальная интеграция: образовательные потребности детей с ОВЗ удовлетворяются в специальных учреждениях, социальный опыт приобретается средствами временного объединения с типично развивающимися детьми (в России - временная интеграция).

Инклюзивные классы, где все ученики (как с особыми потребностями в образовании, так и без) инструктируются на всех уроках командой учителей.

Занятия с учителями поддержки: основные классы, в которых один или два ученика со специальными образовательными потребностями кроме

основной образовательной программы получают дополнительные образовательные услуги от учителя специальной школы в течение нескольких часов в неделю.

Классы сотрудничества: основные школьные классы организационно отделены от специальных и обучаются по собственным образовательным программам, но вовлеченные учителя создают и согласуют учебный план, по которому ученикам часть времени преподают вместе.

Данные модели, ориентированные на формы включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и социум, в условиях современных изменений отечественного образования не всегда являются применимы. В России, инклюзия становится массовой практикой общего образования. Имея законодательно закрепленное право обучаться в школе

«рядом с домом», дети с особыми образовательными потребностями своим приходом в образовательное учреждение формируют необходимость

создания условий для инклюзивного обучения. Остро актуальным для образовательного учреждения становится разработка реальных моделей инклюзивного обучения и психолого- педагогического сопровождения.

Исследователи практических путей совершенствования деятельности центров психолого - педагогического, медико-социального сопровождения (ППМС) по сопровождению детей с ОВЗ в рамках выделяют некоторые факторы, влияющие на развитие инклюзии в образовании регионального уровня: заинтересованная позиция административных органов управления образования; финансирование деятельности образовательных учреждений; развитие служб психолого - педагогического сопровождения; активность общественных организаций; наличие подготовленных кадров [3; 4]. Существует ряд психолого - педагогических трудностей и проблем инклюзивного образования, заключающихся в следующем: неприятие детей с ограниченными возможностями здоровья; непринятие идеологии инклюзивного образования; трудности в понимании и реализации подходов к обучению детей с ОВЗ; нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ; неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ; трудности социально - психологической адаптации детей с ОВЗ; недостаточность современных практико - ориентированных программ и технологий по обучению детей с ОВЗ в общеобразовательной школе; отсутствие новых подходов к проведению методической работы с учителями, другими специалистами, работающими в инклюзивном пространстве [5–8]. Несмотря на большое количество детей с ОВЗ, в массовых образовательных учреждениях мало созданы специальные условия для организации образования и комплексного сопровождения таких детей (необходимая нормативно правовая база, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение). Одной из наиболее острых проблем организации образования детей с ОВЗ в обычных школах является дефицит специалистов, владеющих методиками обучения, воспитания и коррекции

развития таких учащихся. Реализация практики инклюзивного образования представляет собой сложный, многогранный процесс, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы [9–12]. Особая роль отводится учреждениям ресурсного звена медико-социального и психолого - педагогического сопровождения инклюзивного образования, которые реализуют различные виды деятельности по сопровождению обучения детей с ОВЗ (ПМПК, лекотеки и т.п.). Минобрнауки России считает недопустимым ликвидацию и реорганизацию центров психолого - педагогической, медицинской и социальной помощи и обращает внимание на необходимость активного их развития в соответствии с реальными условиями и фактическими потребностями населения в услугах по оказанию данных видов помощи [13; 14]. Реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения будет успешной при специализированном психолого - педагогическом сопровождении как всего инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов, основанном на принципе комплексном подходе к сопровождению [15].

В рамках статьи рассматривается структурно - функциональная модель сопровождения детей с ОВЗ центром психолого - педагогической и медико - социальной помощи на муниципальном уровне в условиях инклюзивного образования, что является актуальным и как одно из основных условий составляющих успешности работы центра ППМС.

Принципиальное отличие данной модели:

– активное взаимодействие муниципального центра психолого - педагогического, медико - социального сопровождения (ППМС) с образовательными учреждениями;

– основные направления психолого - педагогического сопровождения детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования осуществляются непрерывно на разных уровнях интеграции в пространстве дошкольного, школьного, среднего профессионального образовательного учреждения.

Возможности ресурсного центра по инклюзивному образованию, обладающего различными технологиями обучения детей с ОВЗ:

– помочь в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа, расположенных по месту жительства ребенка и его родителей;

– избежать помещения детей на длительный срок в государственное казенное учреждение;

– создать условия для их проживания и воспитания в семье;

– обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми;

– способствовать эффективному разрешению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Однако для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса необходимо преодолеть основной психологический

барьер, которая называется боязнью вреда инклюзивного обучения (негативные установки и предубеждения родителей условно здоровых учащихся, которые отражаются на мнении детей, профессиональная неуверенность педагогов, отсутствие мотивации к переменам, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми) [16; 17]. Безусловно, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы, встают серьезные задачи, одна из которых – изучение мнения всех участников образовательного процесса, определение актуального состояния проблемы. При построении структурно - функциональной модели мы использовали три основных принципа отечественной концепции интегрированного обучения: интеграция через раннюю коррекцию; интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку; интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения [18–20]. Основные компоненты структурно - функциональной модели: направления деятельности центра ППМС с детьми с ОВЗ, обучающимися в образовательном учреждении; направления деятельности дошкольного образовательного учреждения, осуществляющего инклюзивную практику; направления деятельности общеобразовательного учреждения, осуществляющего инклюзивную практику; направления деятельности среднего профессионального образовательного учреждения, осуществляющего инклюзивную практику. Представленная модель позволит координировать деятельность педагогов образовательного учреждения и специалистов центра ППМС при организации образовательного процесса детей с ОВЗ; обеспечить психолого - педагогическую поддержку всех участников инклюзивного обучения: детей с ОВЗ и их сверстников, родителей и педагогов; создать оптимальный уровень психологического комфорта в образовательном учреждении, реализующем принципы инклюзии, через развитие толерантности детей, педагогов и родителей. Рекомендации при реализации данной модели по оказанию центром ППМС помощи образовательным учреждениям, осуществляющим практику инклюзии: обеспечить психолого - педагогическое сопровождение реализации адаптированных основных общеобразовательных программ; оказание помощи в предупреждении и разрешении проблем обучения, самореализации и социализации всем участникам образовательного процесса; методическое сопровождение (в т.ч. психолого - медико - педагогический разработка образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выбор методов обучения и воспитания детей и подростков, испытывающих трудности и детей с ОВЗ; методическое, информационное и организационное обеспечение деятельности педагогов и специалистов образовательного учреждения; психолого - педагогический мониторинг психофизиологического и психо -эмоционального состояния, социального самочувствия, адаптированности к условиям обучения; контроль эффективности оказываемой психолого - педагогической, медико-социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных

общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Таким образом, инклюзивные процессы в образовании не только будут способствовать нормализации жизни детей с особенностями развития, но и повлияют на успешность обычных сверстников за счет повышения педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагогов. Проведенный теоретический анализ показывает, что моделирование психолого - педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями зависит от понимания сущности инклюзивных процессов и форм включения обучающихся в образовательную деятельность. В России модели инклюзивного обучения имеют стандартную представленность на уровне организационных основ: федеральный, региональный и муниципальный

уровень. Модели системно отражают целевые, содержательные, организационные, оценочные компоненты, но в них недостаточно представлены ценностные параметры инклюзивного образования. Основной моделью психолого - педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ является деятельность команды специалистов образовательных учреждений, реализуемая в виде медико — психолого - педагогических консилиумов. Последние могут выступать в качестве самостоятельной службы сопровождения, но могут играть роль координатора деятельности педагогического коллектива.

Литература

1. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов// Социально-психо-логические проблемы образования нетипичных детей. Саратов:Педагогический институт СГУ, 2002.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет, 2013.

3. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей –десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. 2005. №1.

4. Бобкова Т.С., Кожевникова С.А. Направления деятельности психологической службы с замещающей семьей в условиях Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1.

5. Бобкова Т.С. Проблемы замещающей семьи в воспитании детей - сирот: психологический аспект // Проблемы современной науки. 2013. № 7.

6. Бобкова Т.С. Социальное сиротство: условия воспитания и психическое развитие // Научный потенциал. 2013. № 2.

7. Айбазова М.Ю., Лавринец К.Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детских домов// Вестник университета российской академии образования. 2011. № 1.

8. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.

9. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. 2011. № 1.

10. Бутенко В.Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада // Психология обучения. 2010.№ 10.

11. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1.

12. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Аверина И.Е. Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого — медико - педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3.

13. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Интеграция образования. 2011. № 1.

14. Гладилина Л.С. Исследование процесса социально - психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и развития толерантности по отношению к ним // Современный детский сад. 2011. № 1.

15. Дудкин А.С. Параметры и индикаторы доступности получения образования для детей-инвалидов в регионе // Регионология. 2010. №3.

16. Ямбург Е.А. Сохранить педагогические позиции управления: медико-психолого-педагогическое сопровождение // Социальная педагогика. 2011. № 3.

17. Шуклова Л.А. Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: подходы и их решение // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11.

18. Бобкова Т.С. Патронатное воспитание – альтернативная форма устройства детей-сирот в семью // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Самара: ПГСГА, 2013.

19. Лопатина В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6.

20. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ «КАРТИННАЯ ГАЛЕРЕЯ В ДЕТСКОМ САДУ»

Яковлева Анастасия Сергеевна, Никитина Яна Борисовна, воспитатели, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи» города Чебоксары Чувашской Республики

Аннотация: в статье рассказывается о том, что «Картинная галерея в детском саду» может решить разные педагогические и коррекционные задачи. Рассматривать картины можно не только в реальности, но и при помощи интерактивной доски, при этом можно параллельно выполнять интерактивные задания, составленные при помощи компьютерных программ.

Наш детский сад входит в реестр инновационных площадок федерального уровня. В рамках инновационной деятельности учреждения педагогами реализуется проект художественно-эстетического направления «Картинная галерея в детском саду». В галерее детского сада 50 репродукций картин русских художников разных эпох, что даёт возможность познакомить детей не только с художественными творениями, но и провести краткий экскурс в историческую эпоху, в которой жили и работали художники. Репродукции, представленные в проекте, являются копиями картин, выставленных в залах Государственной Третьяковской галереи в Москве.

В дошкольном возрасте необходимо максимально использовать возможности детей для общения с миром прекрасного. Ведь искусство помогает воздействовать не только на восприятие окружающего мира, но и на интеллект и чувства ребёнка. Искусство пробуждает у детей дошкольного возраста эмоционально-творческое начало. Знакомясь с картинами, на которых художник изобразил пейзаж, ребята могут не только увидеть красоты родного края, но и услышать наш прекрасный мир! С помощью картинной галереи можно решить такие коррекционные задачи, как развитие фонематического восприятия через узнавание неречевых звуков, развитие слухового внимания, слуховой памяти, обучение дифференциации (например, громкие и тихие), классификации неречевых звуков (звуки природы, зверей, птиц, насекомых, человека, транспорта, музыкальных инструментов, различных предметов быта и т. д.). Речь формируется благодаря слуху. Развивая слуховое восприятие, мы выстраиваем прекрасный фундамент для активной речи сейчас и чистой выразительной речи в будущем.

Разберём несколько примеров. Рассматривая картину российского художника Бориса Михайловича Кустодиева «Масленица», дошкольники могут услышать звон колоколов, колокольчиков и бубенцов, прикрепленных к лошадям; игру гармониста на инструменте, радостные и весёлые голоса людей,

провожающих зиму; хруст снега, крики птиц, звуки саней и бега лошадей и многое другое. «Оживающие звуки» картины при поддержке зрительным восприятием позволят ребёнку окунуться в мир искусства, побывать в том времени, в том месте.

А если юным ценителям искусства погрузиться в мир русских натюрмортов или портретов, то также можно услышать много звуковых подсказок. Например, рассмотрев картину «Цветы и плоды» Ивана Фомича Хруцкого или портрет «Девочка с персиками» Валентина Александровича Серова, можно отгадать такие «звуковые загадки», как звук наливания воды в стакан или в графин, всплеск воды от падающего лимона, звук резания или трения на тёрке фрукта или овоща, тихий или громкий голос девочки и другое.

Реализация проекта «Картинная галерея в детском саду» получает мощное развитие благодаря грамотному включению информационно-компьютерных технологий. ИКТ выступают не как цель, а как эффективный инструмент, позволяющий сделать взаимодействие ребенка с искусством интерактивным, многогранным и более глубоким, особенно в условиях коррекционной работы с детьми с ТНР.

Основные направления использования ИКТ:

Интерактивные презентации и виртуальные экскурсии. С помощью программ PowerPoint или Canva создаются тематические презентации, где репродукции картин «оживают»: используются приемы анимации для выделения и детального рассмотрения фрагментов (например, «приблизить» вазу с фруктами на натюрморте), добавляются гиперссылки для перехода к биографии художника или другим его работам. Это позволяет педагогу сфокусировать внимание детей на ключевых элементах, что особенно важно для формирования целостного зрительного образа.

Организация «звукового сопровождения» картин.

Это направление напрямую поддерживает коррекционные задачи развития фонематического слуха.

Создание звуковой карты картины: На интерактивной доске или планшете демонстрируется репродукция. Дети, касаясь определенных предметов на изображении (графин, нож, фрукт), активируют аудиозаписи соответствующих неречевых звуков: звон льющейся в стакан воды, хруст разрезаемого яблока, шуршание листьев, тиканье часов на заднем плане.

Дидактическая игра «Угадай звук натюрморта»: Детям предлагается прослушать звукоряд (например, «плеск воды – скрип двери – жужжание пчелы») и определить, какой из звуков мог бы присутствовать в нарисованном сюжете, а какой – является лишним. Такие задания великолепно тренируют слуховое внимание, память и логическое мышление.

Использование образовательных платформ и приложений. Приложения для создания ментальных карт (например, MindMeister) помогают детям совместно с педагогом структурировать знания о картине: в центре – репродукция, а в ветвях – ассоциации («Цвета», «Предметы», «Звуки»,

«Настроение»). Специализированные платформы типа LearningApps.org позволяют создавать интерактивные дидактические игры: «Найди пару» (художник – его картина), «Собери пазл» (из фрагментов картины), «Кроссворд» с загадками о предметах на натюрморте.

Влияние на развитие детей:

Интеграция ИКТ в проект «Картинная галерея» создает полифункциональную развивающую среду. У детей активизируется познавательный интерес за счет игровой и интерактивной форм подачи материала, формируются основы визуальной грамотности – умения «читать» изображение, анализировать его детали, развивается слуховое восприятие в комплексной связи со зрительным, что является основой для успешного формирования фонематического слуха, стимулируются речевые процессы: обогащается словарь, появляется желание высказаться, описать свои ощущения и ассоциации.

Таким образом, картинная галерея в детском саду позволяет не только подарить ребятам новые знания о художниках, русской культуре, развить у них чувства прекрасного, наблюдательность, воображение, но и в рамках занятий с учителем-логопедом поможет развить фонематическое восприятие, слуховое внимание и память, мышление, подготовить детей к обучению грамоте, к вызову звука и дифференциации речевых звуков. А синтез традиционного художественного воспитания и современных цифровых технологий открывает новые, практически безграничные возможности для коррекционно-развивающей работы, делая процесс знакомства с миром искусства для детей с ТНР по-настоящему доступным, увлекательным и эффективным.

Литература

1. Казанская В. Л. Развитие слухового восприятия у дошкольников / В. Л. Казанская, А. А. Сидельникова. – М.: АРКТИ, 2018.

2. Курочкина Н.А. Знакомство с натюрмортом / Н.А. Курочкина. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018.

3. Предтеченская Л.М. Музей в твоем классе: Учеб.-метод. пособие / Л.М. Предтеченская. – М.: Просвещение, 2016.

4. Сухова О. А. Слушать интересно!: как и зачем учить ребёнка слушать?/Ольга Сухова. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2023.

5. Ткаченко Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап/Т. А. Ткаченко. – М.: Владос, 2018.

6. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: Кн. для воспитателя дет. сада / Р.М. Чумичева. – М.: Просвещение, 1992.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Яковлева Вероника Анатольевна - учитель-дефектолог
БОУ Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для детей с ОВЗ №3 г.Чебоксары,
veronika19101988@yandex.ru

Аннотация. В данной статье затронуты виды инновационных игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ и их применение.

Ключевые слова: Игровые педагогические технологии, Ин.но.вацион.ные те.хнолог.ии в об.ра.зо.ва.ни.и,игровая терапия.

Игровые педагогические технологии являются эффективным инструментом для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Они позволяют создавать комфортную обстановку для детей, стимулируют их интерес к учебе, развивают когнитивные и социально-эмоциональные навыки.

При проведении исследований психологами было установлено, что при использовании игровых методов достигается высокий результат при усвоении материала, так как достигается существенное сближение учебного материала и определенной практической деятельности. В тоже время значительно усиливаются мотивация и активность обучения у детей.

Од.но.й из иг.ро.вы.х те.хнолог.ий яв.ляет.ся иг.ро.ва.я те.ра.пи.я. Он.а ба.зи.рует.ся на ис.по.ль.зо.ва.ни.и иг.р и иг.ру.ше.к дл.я до.ст.ижен.ия пе.да.го.ги.че.ск.их це.ле.й. Иг.ро.ва.я ме.ха.ноте.ра.пи.я по.звол.яет детя.м с ОВ.З уч.ит.ьс.я но.вы.м на.вы.ка.м, ра.зв.ив.ат.ь мото.ри.ку, до.во.дить до со.ве.ршен.ст.ва ре.чь и со.ци.ал.ьн.ые на.вы.ки.

Еще од.но.й эф.фе.кт.ив.но.й те.хнолог.ие.й сч.ит.аетс.я ди.да.кт.ичес.ка.я иг.ра. Он.а по.мо.гает детя.м с ОВ.З уч.ит.ьс.я мате.мати.ке, гр.амоте, ло.ги.ке и ин.ым пред.мета.м че.ре.з иг.ру. Ди.да.кт.ичес.кие иг.ры мо.гут быть ка.к ко.мп.ьюте.рн.ым.и, та.к и на.стол.ьн.ым.и.

Та.кже по.звол.яетс.я ис.по.ль.зо.вать ро.ле.вые иг.ры дл.я ра.зв.ит.ия со.ци.ал.ьн.ых на.вы.ко.в. Ро.ле.вые иг.ры ра.зреш.ают детя.м с ОВ.З уч.ит.ьс.я вз.аи.мо.де.йств.ию с друг.им.и лю.дь.ми, ре.шать ра.здор.ы и ра.зв.ив.ат.ь эм.патию.

Иг.ра – это активная фо.рм.а де.ятел.ьности че.ло.ве.ка. Да.нн.ая мо.де.ли.ро.ва.ние обучен.ия с ис.по.ль.зо.ва.нием пе.да.го.ги.че.ск.их иг.р, ес.ли ср.ав.нить ее с тр.ад.иц.ио.нной, сч.ит.аетс.я бо.лее пе.рс.пе.кт.ив.но.й. За.нятия, провод.им.ые по иг.ро.во.й мето.ди.ке, до.ст.анет си.ль.но по.вы.ша.ют инте.ре.с обуч.аю.щи.хся к пред.мету и по.звол.яют ре.бята.м лу.чше за.по.мн.ит.ь фо.рмул.иров.ки и оп.ре.де.ле.ни.я.

Ин.но.ва.цион.ные те.хнолог.ии в об.ра.зо.ва.ни.и – это ис.по.ль.зо.ва.ние ин.фо.рм.ац.ии со.времен.ны.х те.хнолог.ий дл.я со.ве.ршен.ст.во.ва.ни.я процес.са обучен.ия и по.вы.ше.ни.я от.да.чи учеб.но.го процес.са. Он.и по.звол.яют

обес.пе.чить ко.нкуренто.способ.но.ст.ь, ад.апти.ро.вать.ся к из.ме.ня.ющ.им.ся пр.ит.яз.ан.ия.м ры.нк.а труд.а и по.вы.ше.ни.ю ка.че.ст.ва об.ра.зо.ва.ни.я.

Вот не.ско.лько мы.слей, ка.к ин.но.ва.ци.и улуч.ша.ют иг.ро.вые те.хнолог.ии дл.я дете.й ОВ.З:

1. Ви.ртуа.ль.на.я мате.ри.я (VR): VR по.звол.яет со.зд.ав.ат.ь ун.ик.ал.ьн.ые ми.ры, в кото.ры.х дети имеют все ша.нс.ы вз.аи.мо.де.йствов.ат.ь и уч.ит.ьс.я. На.пр.имер, иг.ры в VR мо.гут по.мо.чь дети с ОВ.З науч.ит.ьс.я но.вы.м на.вы.ка.м и ра.зв.ит.ь коор.ди.на.ци.ю дв.ижен.ий.

2. Инту.ит.ив.но эк.зоте.ри.че.ск.ий инте.рфей.с: дл.я то.го, чтоб.ы иг.ра бы.ла до.ступ.на дл.я всего ре.бе.нк.а, ва.жно, чтоб.ы уп.ра.влен.ие ею бы.ло по.нятн.ым и не.слож.ны.м. Не.кото.рые иг.ры ис.по.ль.зу.ют се.нсор.ные эк.ра.ны и же.ст.ы, эт.и ка.к ка.са.ние и св.айп.

3. Инте.ра.кт.ив.ные иг.ры: иг.ры, в кото.ры.х детство мо.гут вз.аи.мо.де.йствов.ат.ь друг с другом, мо.гут по.мо.чь ре.бята.м с ОВ.З улуч.шить со.ци.ал.ьн.ые на.вы.ки. На.пр.имер, ро.ле.вые иг.ры, в ко.их дети иг.ра.ют оп.ре.де.ле.нн.ые ро.ли, мо.гут по.мо.чь им по.лу.чше по.нять со.ци.ал.ьн.ые но.рм.ы и об.щать.ся со свер.ст.ни.ка.ми.

4. Си.му.лято.ры шо.фе.рс.ки.х на.вы.ко.в: дл.я дете.й с на.ру.ше.ни.ям.и опор.но-дв.иг.ател.ьного ап.па.рата во.змож.но быть, затруд.ните.ль.но по.лу.чить во.дите.ль.ск.ий оп.ыт. Иг.ры-си.му.лято.ры имеют все ша.нс.ы по.мо.чь детя.м науч.ит.ьс.я во.дить бе.зо.па.сно и по.лу.чить ре.шите.ль.но.ст.ь на до.ро.ге.

По.дво.дя итоги хо.чется ска.з.ат.ь, что иг.ро.вые спецте.хнолог.ии иг.ра.ют ва.жную ро.ль в учеб.но.м процес.се, особен.но дл.я ре.бят с ОВ.З. Он.и по.мо.га.ют детя.м уч.ит.ьс.я бо.лее эф.фе.кт.ив.но, ра.зв.ив.ат.ь об.ще.ст.ве.нн.ые на.вы.ки и до.ст.иг.ат.ь ус.пе.ха в обучен.ии.

Литература

1. Бо.ро.зд.ин.а, Г.В. Пс.ихолог.ия и ти.флопед.агог.ик.а: Учеб.ни.к дл.я ба.ка.ла.вров / Г.В. Бо.ро.зд.ин.а. - Лю.бе.рц.ы: Юр.айт, 2016. - 477 с.

2. Се.ргее.ва И. С. Иг.ро.вые спецте.хнолог.ии в об.ра.зо.ва.ни.и до.школ.ьн.иков и мл.ад.ши.х школ.ьн.иков: мето.ди.че.ск.ие ре.ко.ме.нд.ац.ии И. С. Се.ргее.ва, Ф. С. Га.йнул.ло.ва.М.: КНОРУС, 2016.- 112 с.

3. На.ли.вк.ин.а, Ю. М. Иг.ро.вые ин.но.ва.цион.ные спецте.хнолог.ии в ДОО / Ю. М. На.ли.вк.ин.а. — Те.кст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017г.).

4. Казакова, Г.М. Игровые технологии в процессе подготовки детей к обучению в школе / Г.М. Казакова. - М.: АРКТИ, 2020. - 929 с.

5. Нилова Игровые Технологии В Системе Обучения И Воспитания Специалиста – Технолога / Нилова. - Москва: ИЛ, 2020. - 892 с.

6. Сергеева, И. С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников. Методические рекомендации / И.С. Сергеева, Ф.С. Гайнуллова. - М.: КноРус, 2018. - 112 с.

7. Томчикова, С. Н. Игровые технологии в ДОУ / С.Н. Томчикова. - М.: Флинта, 2022. - 754 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В.В.Яковлева
БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, iakowlewa.valia01@yandex.ru

Аннотация. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья я использую различные технологии. Одним из главных технологий является здоровьесберегающие технологии. Применение этих технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей.

Ключевые слова: традиционные технологии, модернизация, психо – эмоциональный климат, су- джок- терапия, релаксационная функция.

В нашей школе обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. Это дети со следующими диагнозами: детский аутизм, синдром Дауна, УО разной степени выраженности.

Конечно, этим детям необходимо создавать особые условия для обучения, направленные на сохранение и укрепление их здоровья. На протяжении всего учебного процесса необходимо как можно чаще менять виды деятельности, чтобы они не утомлялись, не возбуждались, были им заинтересованы. Поэтому в своей работе я использую всевозможные технологии, которые направлены на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, применяются особые коррекционно - развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей. Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии педагогов и детей. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение детей, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи.

Одним из путей модернизации традиционных технологий является введение в них элементов развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения и хочется остановиться на игровых технологиях, которые используют в работе педагоги.

Какие технологии я применяю при работе с детьми с ОВЗ:

1.Коррекционно - развивающие технологии;

2. Игровые технологии;

3. Здоровьесберегающие технологии и др. На этой технологии сегодня мы и остановимся.

Что же такое здоровьесберегающая технология – это система воспитательно-оздоровительных, коррекционных и профилактических мероприятий для сохранения здоровья школьников.

Основные составляющие системы здоровьесбережения:

· Организация рационального двигательного режима учащихся;

· Непрерывный мониторинг узких специалистов о состоянии здоровья детей и своевременная помощь в коррекции возникающих отклонений;

· Организация рационального учебно-воспитательного процесса с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;

· Создание благоприятного психо-эмоционального климата в образовательном учреждении для комфортного пребывания детей с ОВЗ.

При использовании здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе необходимо соблюдать следующие принципы:

-не навреди!; принцип непрерывности, т. е. систематически, постоянно; соответствие содержания и организации образовательной деятельности возрастным и индивидуальным особенностям ребенка с учетом сопутствующих заболеваний. Важно отметить, что эффективность достижения целей здоровьесбережения зависит от совместной работы узких специалистов, педагогов и родителей.

Здоровьесберегающие технологии можно разделить на две группы:

· Технологии сохранения и стимулирования здоровья.

· Коррекционно - развивающие технологии.

На своих занятиях я использую различные виды технологии.

Виды здоровьесберегающих технологий, используемые мной в работе:

Дыхательная гимнастика.

Она направлена на решение следующих задач:

- насыщение организма кислородом, улучшение обменных процессов в организме;

-повышение общего жизненного тонуса ребенка, сопротивляемости и устойчивости к заболеваниям дыхательной системы;

- нормализация и улучшение психоэмоционального состояния организма;

- развитие силы, плавности и длительности вдохи и выдоха.

Как дыхательная гимнастика действует на организм ребенка?

Упражнения дыхательной гимнастики для детей направлены в основном на укрепление дыхательной системы организма. На занятиях дыхательной гимнастикой развивается дыхательная мускулатура, вырабатывается привычка делать вдохи и выдохи правильно и ритмично.

Так как упражнения для детей с ОВЗ чаще носят игровой характер и включают произнесение звуков, то улучшается и работа речевого аппарата. За

счет улучшения кровоснабжения организма, усиливается местный иммунитет ребенка.

Повышение иммунитета помогает ребенку легче переносить вирусные заболевания или полностью избегать их в периоды простуд. Снижается вероятность появления серьезных заболеваний дыхательной системы.

Если же ребенок уже заболел или страдает от хронического недуга, например, астмы, то дыхательная гимнастика поможет ему быстрее восстановиться после болезни или легче переносить приступы.

Развитие ребёнка связано с развитием движений пальцев рук. Третья часть всей двигательной проекции в коре головного мозга занимает проекция кисти руки. Поэтому тренировка движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи ребёнка. Это игры и упражнения с пальчиками.

1. Игры с природным, бросовым материалом (пуговицы, шнурки, шишки…и т.п.)
2. Игры с пособиями.
3. Динамические упражнения.

Развитие мелкой моторики проводится ежедневно, в любое удобное время

СУ-ДЖОК-терапия.

Научные исследования говорят о том, что фундамент физического и психического здоровья человека закладывается еще в раннем детстве, а точнее в первые семь лет жизни ребенка. Именно в этот период происходит становление внутренних органов и систем, совершенствуется иммунная защита, развиваются такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, внимание, закладываются основные черты личности. Вот почему Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) такое большое внимание уделяют гармоничному развитию личности и применению здоровьесберегающих технологий, среди которых особый интерес вызывает су-джок-терапия для детей (в том числе и с ОВЗ).Корни методики уходят в далекое прошлое: 2500-3000 лет назад врачеватели Египта, Китая, Тибета, Индии уже использовали подобный точечный массаж для укрепления здоровья своих пациентов. Но лишь в конце прошлого века эти бесценные знания были собраны воедино и усовершенствованы профессором Пак Чжэ Ву из Южной Кореи.

Метод терапии су-джок основан на том, что каждому органу человеческого тела соответствуют биоактивные точки, расположенные на кистях и стопах. Воздействуя на эти точки, можно избавиться от многих болезней или предотвратить их развитие.

Массаж проводится до появления теплового эффекта. Оздоровительную процедуру часто выполняют при помощи массажного шарика су-джок. Результатом воздействия игольчатой поверхности становится улучшение кровотока, повышение упругости и эластичности мышечных волокон, рефлекторное стимулирование работы удаленных внутренних органов и

систем. Стимулировать развитие познавательного интереса, памяти, внимания, мышления.

Наблюдения показывают, что у детей с ОВЗ после сеансов терапии отмечаются позитивные изменения настроения и общего самочувствия. У больных ДЦП значительно улучшается координация движений, психомоторика, возрастает четкость артикуляции и звукопроизношения. Эта абсолютно безопасная, простая и при этом очень эффективная методика универсальна. Ее одинаково успешно применяют в работе с дошкольниками и школьниками врачи, педагоги и родители.

Упражнения для глаз проводятся с целью укрепления мышц глазного дна.В современном мире, когда подвижные игры на свежем воздухе потеряли свою популярность, а компьютерные – приобрели, всё больше детей испытывают проблемы со зрением. Ограничение высоких нагрузок, сбалансированное питание, повышение двигательной активности и зарядка для глаз являются эффективными методами профилактики. Сокращение и расслабление мышц под воздействием специальных комплексов упражнений улучшают кровообращение в тканях глаза, позволяют уменьшить количество времени, направленное на адаптацию при изменении условий окружающей среды (переход из тёмного в светлое помещение, и наоборот. Проведение динамических пауз должно строиться на таких принципах, как: реализация потребности детей с ОВЗ в двигательной активности, учет специфики двигательных занятий, комплексный подход к укреплению и сохранению здоровья школьников при постепенном усилении физической и мышечной нагрузки, преемственность урочных и внеурочных форм работы с учениками.

Для учащихся с ОВЗ наиболее интересна стихотворная форма игр – упражнений. Можно динамические паузы разнообразить эмоциональным чтением стихотворных текстов. В результате выполнения нескольких несложных упражнений работоспособность детей повышается. Ребята с радостью откликаются на такие динамические паузы. Важно, чтобы содержание текстов увлекало детей своей образностью, переносило их в мир доброты, красоты, юмора. Главное, чтобы динамические паузы выполняли свои оздоровительные функции. (Зарин, 2003)

Динамические паузы выполняют следующие функции:

1.Развлекательную – создают благоприятную атмосферу.

2.Релаксационную – снимают напряжение, вызванное негативными эмоциями, перегрузками мышц, нервной системы, мозга.

3.Коммуникативную – объединяет детей в группы, способствует их сотрудничеству, взаимодействию межу собой.

4.Воспитательную – формирует моральные и нравственные качества.

5.Обучающая – давать новые знания, умения, навыки, и закреплять их.

6.Развивающую – развивает речь, внимание, память, мышление – возникшие психологические процессы.

7.Коррекционную – «исправлять» эмоциональные, поведенческие и другие проблемы ребенка.

8.Лечебную – способствовать выздоровлению организма.

Динамические паузы – использование физкультминуток во время проведения организованной образовательной деятельности способствует снижению утомляемости у детей, а также активизируется мышление и повышается умственная работоспособность.

· Налаживает внутреннюю целостность и общение с самим собой.

· Оптимизирует личностные качества.

· Обеспечивает социальную адаптацию.

Заключение:

Применение в работе вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий и использование других подобных технологий, повышает результативность образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья учащихся, обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку.

Использование элементов здоровьесберегающих технологий как средство развития познавательных процессов у обучающихся.

В.В.Яковлева

БОУ ЧР « Ибресинская общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии

iakowlewa.valia01@yandex.ru

Аннотация. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья я использую различные технологии. Одним из главных технологий является здоровьесберегающие технологии. Применение этих технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей.

Ключевые слова: традиционные технологии, модернизация, психо – эмоциональный климат, су- джок- терапия, релаксационная функция…

В нашей школе обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. Это дети со следующими диагнозами: детский аутизм, синдром Дауна, УО разной степени выраженности.

Конечно, этим детям необходимо создавать особые условия для обучения, направленные на сохранение и укрепление их здоровья. На протяжении всего учебного процесса необходимо как можно чаще менять виды деятельности, чтобы они не утомлялись, не возбуждались, были им заинтересованы. Поэтому в своей работе я использую всевозможные технологии, которые направлены на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, применяются особые коррекционно - развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий

обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей. Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии педагогов и детей. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение детей, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи.

Одним из путей модернизации традиционных технологий является введение в них элементов развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения и хочется остановиться на игровых технологиях, которые используют в работе педагоги.

Какие технологии я применяю при работе с детьми с ОВЗ:

1.Коррекционно - развивающие технологии;

2. Игровые технологии;

3. Здоровьесберегающие технологии и др. На этой технологии сегодня мы и остановимся.

Что же такое здоровьесберегающая технология – это система воспитательно-оздоровительных, коррекционных и профилактических мероприятий для сохранения здоровья школьников.

Основные составляющие системы здоровьесбережения:

· Организация рационального двигательного режима учащихся;

· Непрерывный мониторинг узких специалистов о состоянии здоровья детей и своевременная помощь в коррекции возникающих отклонений;

· Организация рационального учебно-воспитательного процесса с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;

· Создание благоприятного психо-эмоционального климата в образовательном учреждении для комфортного пребывания детей с ОВЗ.

При использовании здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе необходимо соблюдать следующие принципы:

-не навреди!; принцип непрерывности, т. е. систематически, постоянно; соответствие содержания и организации образовательной деятельности возрастным и индивидуальным особенностям ребенка с учетом сопутствующих заболеваний. Важно отметить, что эффективность достижения целей здоровьесбережения зависит от совместной работы узких специалистов, педагогов и родителей.

Здоровьесберегающие технологии можно разделить на две группы:

· Технологии сохранения и стимулирования здоровья.

· Коррекционно - развивающие технологии.

На своих занятиях я использую различные виды технологии.

Виды здоровьесберегающих технологий, используемые мной в работе:

Дыхательная гимнастика.

Она направлена на решение следующих задач:

- насыщение организма кислородом, улучшение обменных процессов в организме;

-повышение общего жизненного тонуса ребенка, сопротивляемости и устойчивости к заболеваниям дыхательной системы;

- нормализация и улучшение психоэмоционального состояния организма;

- развитие силы, плавности и длительности вдохи и выдоха.

Как дыхательная гимнастика действует на организм ребенка?

Упражнения дыхательной гимнастики для детей направлены в основном на укрепление дыхательной системы организма. На занятиях дыхательной гимнастикой развивается дыхательная мускулатура, вырабатывается привычка делать вдохи и выдохи правильно и ритмично.

Так как упражнения для детей с ОВЗ чаще носят игровой характер и включают произнесение звуков, то улучшается и работа речевого аппарата. За счет улучшения кровоснабжения организма, усиливается местный иммунитет ребенка.

Повышение иммунитета помогает ребенку легче переносить вирусные заболевания или полностью избегать их в периоды простуд. Снижается вероятность появления серьезных заболеваний дыхательной системы.

Если же ребенок уже заболел или страдает от хронического недуга, например, астмы, то дыхательная гимнастика поможет ему быстрее восстановиться после болезни или легче переносить приступы.

Развитие ребёнка связано с развитием движений пальцев рук. Третья часть всей двигательной проекции в коре головного мозга занимает проекция кисти руки. Поэтому тренировка движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи ребёнка. Это игры и упражнения с пальчиками.

1. Игры с природным, бросовым материалом (пуговицы, шнурки, шишки…и т.п.)
2. Игры с пособиями.
3. Динамические упражнения.

Развитие мелкой моторики проводится ежедневно, в любое удобное время

СУ-ДЖОК-терапия.

Научные исследования говорят о том, что фундамент физического и психического здоровья человека закладывается еще в раннем детстве, а точнее в первые семь лет жизни ребенка. Именно в этот период происходит становление внутренних органов и систем, совершенствуется иммунная защита, развиваются такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, внимание, закладываются основные черты личности. Вот почему Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) такое большое внимание уделяют гармоничному развитию личности и применению здоровьесберегающих технологий, среди которых особый интерес вызывает су-джок-терапия для детей (в том числе и с ОВЗ).Корни методики уходят в далекое прошлое: 2500-3000 лет назад врачеватели Египта, Китая, Тибета, Индии уже использовали подобный точечный массаж для укрепления здоровья своих пациентов. Но лишь в конце прошлого века эти бесценные знания были

собраны воедино и усовершенствованы профессором Пак Чжэ Ву из Южной Кореи.

Метод терапии су-джок основан на том, что каждому органу человеческого тела соответствуют биоактивные точки, расположенные на кистях и стопах. Воздействуя на эти точки, можно избавиться от многих болезней или предотвратить их развитие.

Массаж проводится до появления теплового эффекта. Оздоровительную процедуру часто выполняют при помощи массажного шарика су-джок. Результатом воздействия игольчатой поверхности становится улучшение кровотока, повышение упругости и эластичности мышечных волокон, рефлекторное стимулирование работы удаленных внутренних органов и систем. Стимулировать развитие познавательного интереса, памяти, внимания, мышления.

Наблюдения показывают, что у детей с ОВЗ после сеансов терапии отмечаются позитивные изменения настроения и общего самочувствия. У больных ДЦП значительно улучшается координация движений, психомоторика, возрастает четкость артикуляции и звукопроизношения. Эта абсолютно безопасная, простая и при этом очень эффективная методика универсальна. Ее одинаково успешно применяют в работе с дошкольниками и школьниками врачи, педагоги и родители.

Упражнения для глаз проводятся с целью укрепления мышц глазного дна.В современном мире, когда подвижные игры на свежем воздухе потеряли свою популярность, а компьютерные – приобрели, всё больше детей испытывают проблемы со зрением. Ограничение высоких нагрузок, сбалансированное питание, повышение двигательной активности и зарядка для глаз являются эффективными методами профилактики. Сокращение и расслабление мышц под воздействием специальных комплексов упражнений улучшают кровообращение в тканях глаза, позволяют уменьшить количество времени, направленное на адаптацию при изменении условий окружающей среды (переход из тёмного в светлое помещение, и наоборот. Проведение динамических пауз должно строиться на таких принципах, как: реализация потребности детей с ОВЗ в двигательной активности, учет специфики двигательных занятий, комплексный подход к укреплению и сохранению здоровья школьников при постепенном усилении физической и мышечной нагрузки, преемственность урочных и внеурочных форм работы с учениками.

Для учащихся с ОВЗ наиболее интересна стихотворная форма игр – упражнений. Можно динамические паузы разнообразить эмоциональным чтением стихотворных текстов. В результате выполнения нескольких несложных упражнений работоспособность детей повышается. Ребята с радостью откликаются на такие динамические паузы. Важно, чтобы содержание текстов увлекало детей своей образностью, переносило их в мир доброты, красоты, юмора. Главное, чтобы динамические паузы выполняли свои оздоровительные функции. (Зарин, 2003)

Динамические паузы выполняют следующие функции:

1.Развлекательную – создают благоприятную атмосферу.

2.Релаксационную – снимают напряжение, вызванное негативными эмоциями, перегрузками мышц, нервной системы, мозга.

3.Коммуникативную – объединяет детей в группы, способствует их сотрудничеству, взаимодействию межу собой.

4.Воспитательную – формирует моральные и нравственные качества.

5.Обучающая – давать новые знания, умения, навыки, и закреплять их.

6.Развивающую – развивает речь, внимание, память, мышление – возникшие психологические процессы.

7.Коррекционную – «исправлять» эмоциональные, поведенческие и другие проблемы ребенка.

8.Лечебную – способствовать выздоровлению организма.

Динамические паузы – использование физкультминуток во время проведения организованной образовательной деятельности способствует снижению утомляемости у детей, а также активизируется мышление и повышается умственная работоспособность.

· Налаживает внутреннюю целостность и общение с самим собой.

· Оптимизирует личностные качества.

· Обеспечивает социальную адаптацию.

Заключение:

Применение в работе вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий и использование других подобных технологий, повышает результативность образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья учащихся, обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку.

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

Ирина Анатольевна Яранова
Наталия Владимировна Иванова
МАДОУ «Детский сад №70», город Чебоксары
yaranova01@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о создании специальной образовательной среды для дошкольников с ОВЗ в инклюзивной группе. Отмечается, что содержательным стержнем специальной среды является адаптация образовательного материала.Однако, самая главная составляющая этой среды – это социально-эмоциональный климат. Специальная образовательная среда – это, прежде всего, атмосфера принятия, доброжелательности и взаимопомощи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья.

Создание специальной образовательной среды для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивной группе – это не просто оснащение уголков определенным оборудованием. Это комплексный процесс проектирования жизненного пространства, которое должно быть гибким, отзывчивым и поддерживающим для каждого ребенка, независимо от его особенностей. Такая среда становится не фоном, а активным участником образовательного процесса, своего рода «третьим педагогом».

Основополагающий принцип здесь – универсальный дизайн. Это означает, что среда изначально планируется такой, чтобы быть доступной и понятной для всех, без необходимости последующих переделок. Пространство группы должно быть зонировано с учетом разных видов активности и сенсорных потребностей детей. Наряду с шумными зонами для конструирования и сюжетно-ролевых игр, обязательно наличие тихого, уединенного уголка, где ребенок с ОВЗ, который легко перегружается от избытка впечатлений, может восстановить эмоциональное равновесие. Это может быть палатка с мягкими подушками, пуфиками и материалами для сенсорной интеграции (например, массажные мячики, «бесконечное» зеркало, игрушки-антистресс).

Е.А. Петрова[3] пишет, что важнейшим аспектом является физическая доступность. Пространство должно быть организовано так, чтобы в нем было легко перемещаться ребенку на коляске или с нарушением опорно-двигательного аппарата. Широкие проходы, отсутствие порогов, мебель, соответствующая росту и потребностям детей – все это обязательные условия. Но доступность – это не только физический комфорт. Это и доступность информации. Для этого используется визуальная поддержка: четкие и понятные пиктограммы, обозначающие режимные моменты (умывание, прием пищи, сон), схемы, которые показывают последовательность действий при одевании или уборке игрушек. Для детей с нарушениями зрения важны тактильные ориентиры – например, различная текстура напольных покрытий в разных зонах, рельефные картинки.

Е.Ф. Архипова [1] утверждает, что содержательным стержнем специальной среды является адаптация образовательного материала. Задания и игрушки должны иметь разные уровни сложности, чтобы каждый ребенок мог действовать в зоне своего ближайшего развития и испытывать успех. Например, пазлы могут быть как из 4, так и из 24 элементов; конструкторы – более крупные и с простой схемой сборки или более мелкие и сложные. В арсенале группы должны быть дидактические игры, направленные на развитие сенсорики, мелкой моторики, эмоционального интеллекта, которые будут полезны не только детям с ОВЗ, но и всем остальным.

Однако, самая главная составляющая этой среды – это социально-эмоциональный климат. Специальная образовательная среда – это, прежде всего, атмосфера принятия, доброжелательности и взаимопомощи. Она создается взрослыми, которые целенаправленно организуют ситуации сотрудничества, где дети помогают друг другу, а не соревнуются. Воспитатель мягко направляет взаимодействие, помогает детям найти общий язык, объясняет на доступном уровне особенности сверстника, учит проявлять эмпатию и терпимость. В такой среде нормотипичный ребенок естественным образом учится помогать, а ребенок с ОВЗ не чувствует себя изолированным, получая бесценный опыт социальных связей.

Таким образом, создание специальной образовательной среды в инклюзивной группе – это искусство сочетать физическое пространство, адаптированные материалы и, что самое важное, человеческие отношения. Это живой, динамичный организм, который постоянно изменяется и подстраивается под потребности каждого маленького человека, даря ему уверенность в том, что он здесь важен, понят и принят таким, какой он есть.

Создание специальной образовательной среды для дошкольников с ОВЗ в инклюзивной группе – это сложный, многогранный процесс, который сталкивается с рядом системных и методических трудностей. Несмотря на понимание важности этой задачи, ее практическая реализация часто напоминает движение по terrain с невидимыми препятствиями.

Одной из наиболее значительных проблем является материально-техническая и пространственная ограниченность. Большинство зданий обычных детских садов были спроектированы и построены давно, без учета принципов универсального дизайна и безбарьерной среды. Узкие дверные проемы, пороги, отсутствие пандусов и лифтов, стандартная, нерегулируемая мебель – все это создает непреодолимые физические барьеры для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Даже при большом желании администрации, кардинально изменить архитектуру здания часто невозможно. Кроме того, оснащение группы специализированным оборудованием – сенсорными уголками, адаптивными тренажерами, уникальными дидактическими материалами – требует серьезных финансовых вложений, которые далеко не всегда заложены в бюджете.

Не менее остро стоит кадровый вопрос. Воспитатель общеобразовательной группы, как правило, не обладает глубокими дефектологическими знаниями. Ему может быть крайне сложно не только разработать, но и грамотно использовать на практике те же средства визуальной поддержки или подобрать правильные методы сенсорной интеграции для ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) или с тяжелыми нарушениями речи. Отсутствие в штате постоянного тьютора, дефектолога или психолога, который мог бы сопровождать ребенка в течение дня и быть проводником для педагога, приводит к тому, что даже созданная с большим трудом материальная среда остается «немой» и неработающей.

Воспитатель остается один на один с проблемами, которые требуют специализированных компетенций.

А. А. Муканова[2] и О. В. Красильникова [2] считают, что фундаментальной трудностью является поиск баланса между потребностями разных детей в группе. Инклюзивная среда должна быть полезна и доступна ребенку с ОВЗ, но при этом не должна ограничивать развитие нормотипичных сверстников. Создание тихого, затемненного уголка для сенсорной разгрузки гиперактивного ребенка может, например, сократить пространство для подвижных игр остальных детей. А постоянное использование визуального расписания, жизненно важного для ребенка с РАС, может быть избыточным и невостребованным для других. Педагог оказывается перед сложнейшим выбором, пытаясь удержать в фокусе интересы всех, что зачастую приводит к компромиссам, снижающим эффективность среды для каждого конкретного ребенка.

Наконец, существует организационно-методическая проблема. Создание по-настоящему эффективной инклюзивной среды – это не разовое действие, а непрерывный процесс наблюдения, анализа и адаптации. Среда должна «расти» и меняться вместе с детьми, отвечая на их новые потребности и достижения. Однако у воспитателей, загруженных текущей работой и документацией, часто не остается ни временных, ни интеллектуальных ресурсов для такого динамичного проектирования. В результате среда остается статичной, и ее развивающий потенциал быстро исчерпывается.

Это приводит к тому, что изначально созданная среда быстро устаревает и перестает отвечать актуальным запросам детей. Воспитатель, не успевая за динамикой развития группы, вынужден работать в уже неэффективных условиях, что сводит на нет первоначальные усилия и инвестиции. Инклюзия становится формальной, так как среда не обеспечивает индивидуальную траекторию развития для каждого ребенка, особенно с ОВЗ.

Преодолеть этот разрыв можно только через системную реорганизацию работы педагогического коллектива. Необходимо внедрение цикличного планирования жизни группы, где обязательным этапом становится регулярный «аудит» среды, проведение «педагогических консилиумов» с участием всех специалистов для анализа ее эффективности и внесения корректив. Техническую часть этой работы — фиксацию наблюдений, шаблоны для анализа — может взять на себя методист или куратор инклюзии, освобождая воспитателя от части рутины. Только когда гибкое проектирование среды станет не дополнительной нагрузкой, а органичной частью профессиональной деятельности, она сможет быть по-настоящему живой и развивающей.

Таким образом, трудности носят комплексный характер, затрагивая финансовые, профессиональные, архитектурные и чисто человеческие аспекты. Преодоление этих барьеров требует не только финансовых вливаний, но и системного пересмотра подходов к подготовке кадров, планированию

пространства и организации всей образовательной деятельности, где гибкость и индивидуальный подход станут не исключением, а правилом.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Методические рекомендации к обеспечению коррекционного содержания адаптированных образовательных программ дошкольного образования по основным образовательным областям // СДО. – 2016. – №2 (64).

2. Муканова А. А., Красильникова О. В. Создание специальных условий инклюзивного образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации // Пермский педагогический журнал. 2019. №10.

3. Петрова Е.А.Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-3.

ЭКО-ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Ястребова Татьяна Валерьевна
БОУ «Новочебоксарская ОШ для обучающихся с ОВЗ»
Минобразования Чувашии

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об эко-педагогике в воспитании обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Эко-педагогика – это философия воспитания, которая ставит своей целью формирование экологического сознания: глубокого понимания связи человека и природы, ответственности за свои действия и осознанного потребления.

Ключевые слова: эко-педагогика, экологическое воспитание, обучающиеся, ограниченные возможности здоровья.

Современный мир оказался на важном и критическом перепутье, где технологический прогресс, который открыл перед человечеством невиданные ранее горизонты возможностей, одновременно обнажил серьезный кризис в отношениях между человеком и природой. Этот кризис осознается все более остро, и вместе с ним возникает запрос на принципиально новую парадигму воспитания. Важно создать такую образовательную систему, которая смогла бы вырастить новое поколение, способное не только сосуществовать, но и жить в гармонии с окружающим миром, а не стремиться его покорить и подчинить своим интересам. Ответом на этот вызов становится эко-педагогика. Это не просто методика, а целостная философия образования, которая направлена на формирование экоцентрического сознания.

Основной принцип эко-педагогики заключается в значительном сдвиге от антропоцентрической модели, в которой человек рассматривается как «венец природы» и её хозяин, к экоцентрической, где человек воспринимается как неотъемлемая и взаимозависимая часть сложной и живой системы, в которой он существует. Это означает, что процесс воспитания будущего поколения перестает быть простым перенесением сухих знаний об экологии, как о школьном предмете. Он превращается в глубокое, эмоциональное и духовное погружение в мир природы, целью которого является пробуждение в ребенке чувства сопричастности, ответственности и благоговения перед жизнью во всех её проявлениях.

Задача эко-педагогики заключается не в том, чтобы запугать детей мрачными апокалиптическими сценариями, а в том, чтобы взрастить в них искреннюю любовь. Любовь к шелесту листьев, к чистоте родника, к пению птиц, которые звучат за окном. Именно через это чувство формируется подлинная, внутренняя мотивация беречь и защищать природу.

Практическая реализация этого подхода выходит далеко за пределы классной комнаты. Это включает в себя не только занятия в «зеленых» классах под открытым небом, но и создание школьных садов, которые дети возделывают своими руками, и участие в проектах по восстановлению родников, а также наблюдение за жизнью местного леса или парка. Важно, чтобы ребенок не просто услышал о круговороте воды в природе, а сам посадил дерево и осознал, как его рост связан с почвой, водой и солнечным светом.

По мнению А.А. Макоедовой [2] эко-педагогика тесно переплетается с идеей устойчивого развития. Она учит детей мыслить системно и глобально, видеть причинно-следственные связи между своими повседневными действиями и состоянием планеты. Сортировка мусора, экономия воды и энергии, осознанное потребление – все это перестает быть набором скучных правил и становится естественным следствием понимания своей роли в большом мире.

Однако значение эко-педагогики выходит далеко за рамки простого обучения правилам экологии. Она формирует уважение к природе, к её многообразию и уникальности. Воспитание уважения к окружающему миру – это основа формирования экологической культуры, которая станет важной частью жизни нового поколения. Эко-педагогика помогает детям осознать, что они не просто наблюдатели, а активные участники в поддержании экологического равновесия. Это понимание ведет к тому, что они начинают заботиться о своей среде обитания и стремятся к её улучшению.

К.С. Гюлушашян [1] отмечает, что важным аспектом эко-педагогики является интеграция знаний из разных областей. Она включает в себя элементы науки, искусства, философии и практических навыков, что позволяет создать целостное восприятие мира. Дети учатся не только понимать экологические процессы, но и выражать свои чувства и мысли через творчество. Например, они могут писать стихи о природе, рисовать картины, создавать проекты,

посвященные охране окружающей среды. Это способствует формированию более глубоких связей между ними и природой, а также развивает их критическое мышление и креативность.

Таким образом, эко-педагогика становится не только инструментом для передачи знаний, но и мощным средством для формирования нового мировоззрения. Она призвана воспитать поколение, которое будет способно не только понимать и принимать экологические вызовы, но и активно участвовать в их решении. Это требует от образовательных учреждений переосмысления своих подходов, создания новых программ и методов обучения, которые будут соответствовать требованиям времени и вызовам, с которыми сталкивается человечество.

В конечном итоге, эко-педагогика – это путь к созданию более устойчивого и гармоничного общества, где человек и природа находятся в равновесии и взаимопонимании. Это образование, которое будет вдохновлять детей на действия, направленные на защиту и сохранение нашей планеты, и поможет им стать не просто потребителями, а созидателями, способными внести свой вклад в общее благо.

Экологическая педагогика, как образовательная концепция, стремящаяся к гармонии человека и природы, приобретает исключительную значимость в работе с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). Для таких учеников взаимодействие с окружающей средой становится больше, чем просто частью образовательного процесса, превращаясь в мощное средство реабилитации, социальной адаптации и преодоления препятствий, часто возникающих в стандартной школьной обстановке.

Ключевым аспектом применения эко-педагогики в инклюзивном и коррекционном обучении является ее особенная возможность задействовать различные пути восприятия и предлагать альтернативные, несловесные способы взаимодействия с окружающим миром. Для ребенка, испытывающего сложности в общении или социальном взаимодействии, природа становится доступным и доброжелательным компаньоном. Она общается с ним через тактильные ощущения (шероховатая кора дерева, освежающая вода, нежный мох), запахи (аромат ели, благоухающих цветов), звуки (шум листвы, щебет птиц, жужжание насекомых) и визуальные образы.

Это делает природную среду идеальным местом для реализации коррекционных и развивающих целей:

1. Сенсорная интеграция и развитие. Для детей с РАС, нарушениями зрительной или слуховой функции, когнитивными особенностями природная среда является кладезью сенсорных стимулов на свежем воздухе. Работа в огороде, создание поделок из глины, ходьба босиком по траве, вслушивание в звуки леса – все это естественным образом структурирует сенсорный опыт, развивает двигательные навыки и координацию.

2. Регулирование эмоций и психологическое восстановление. Неформальная обстановка, создаваемая природой, способствует уменьшению

чувства тревоги и снятию психологического стресса. Забота о флоре или фауне (например, в рамках учебно-опытного хозяйства) развивает чувство ответственности, сопереживание и выдержку. Наблюдение за течением природных процессов оказывает на ребенка с нарушениями в эмоционально-волевой сфере успокаивающий и практически медитативный эффект.

3. Социальная адаптация и интеграция. Общая деятельность на природе, такая как высадка деревьев, совместное создание сенсорной клумбы или туристический поход, размывает границы между детьми с особенностями развития и их сверстниками. Ребята объединяются в команду, преследующую общую практическую цель. В этой непринужденной атмосфере легче формируются навыки общения, взаимовыручки и способности к совместной работе.

4. Когнитивное развитие и обучение. Изучение явлений природы, стадий развития растений и животных для детей с особыми образовательными потребностями часто оказывается более результативным при непосредственном взаимодействии, а не при изучении теории. Такой подход делает обучение более наглядным, ощутимым и, следовательно, более понятным. Так формируются не отвлеченные, а реалистичные и глубокие знания об окружающем их мире.

Таким образом, эко-педагогика для детей с ООП выходит за рамки простого экологического образования. Это комплексная реабилитационная и развивающая система, которая посредством взаимодействия с окружающей средой позволяет каждому ребенку, вне зависимости от его индивидуальных особенностей, справиться с внутренними и социальными сложностями.

Литература

1. Гюлушашян К.С. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования /К.С. Гюлушашян // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 15.

2. Макоедова А.А. Экологизация образовательного процесса как основа формирования экологической компетентности школьников / А.А. Макоедова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3.

МЕТОД ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Л. С. Яшнова

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 179 «Дюймовочка» города Чебоксары Чувашской Республики

mila_ya21@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы, который используется в дошкольной организации в работе с детьми ОВЗ. В процессе организации

работы используются коммуникативные музыкальные танцы – игры, имеющие направленность на социализацию детей в детском коллективе. Также коммуникативные музыкальные танцы – игры способствуют развитию детской инициативы. В результате дети с ОВЗ становятся более открытыми, увереннее идут на контакт, лучше концентрируют внимание, реализуют самостоятельно свой творческий потенциал.

Ключевые слова: коммуникативные музыкальные танцы – игры, музыка, музыкальное развитие, дети с ОВЗ.

Музыка оказывает благотворное влияние на эмоциональную сферу ребенка. Она способствует развитию умственных способностей, эстетических чувств, эмоциональных переживаний.

Каждый ребенок - особенный, это, бесспорно. И все же есть дети, о которых говорят «особенный» не для того, чтобы подчеркнуть уникальность способностей, а для того, чтобы обозначить отличающие его особые потребности. По статистическим данным Министерства просвещения Российской Федерации с каждым годом увеличивается число детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Такие дети плохо идут на контакт со взрослым и сверстниками. У них не устойчиво внимание, им трудно переключаться с одного вида деятельности на другой, концентрировать внимание. Им труднее, чем здоровым детям, реализовать свои возможности. И чтобы успешно реализовать потенциал социального развития ребенка с ОВЗ, нужно вовремя начать и адекватно организовать их обучение и воспитание. И тогда на помощь приходит музыка. Чтобы быстрее и безболезненнее прошла социализация таких детей в коллективе в своей работе мы используем технологию А. И. Бурениной «Коммуникативные танцы-игры для детей» и парциальную программу Т.Ф. Кореневой «В мире музыкальной драматургии». Среди многообразия материала коммуникативные танцы-игры занимают особое место, поскольку они и развивают, и развлекают, и при этом не требуют какой-то серьёзной подготовки. И если следовать формуле, что «учиться надо весело...», то лучшего материала для занятий с детьми с ОВЗ просто не придумаешь. Каковы же особенности коммуникативных танцев-игр? Во-первых, это танцы, в которых используются несложные движения, включающие элементы невербального общения, смену партнеров, игровые задания (кто лучше пляшет) и т. д. Движения и фигуры в таких танцах очень просты, доступны. Музыкальное сопровождение, которое, как правило, со словами, хорошо воспринимается детьми. Текст подсказывает дошкольникам, какое движение они должны выполнять. Он простой, незамысловатый, направлен на позитив. В этих танцах, как правило, есть игровые сюжеты, что еще более облегчает их запоминание.

В коммуникативных танцах-играх (помимо развития музыкального слуха, выразительности движений, ориентировки в пространстве и т. д.) эффективно реализуются следующие задачи:

• развитие динамической стороны общения: легкости вступления в контакт, инициативности, готовности к общению;

• развитие эмпатии, сочувствия к партнеру, эмоциональности и выразительности невербальных средств общения;

• развитие позитивного самоощущения, что связано с состоянием раскрепощенности, уверенности в себе, ощущением собственного эмоционального благополучия, своей значимости в детском коллективе, сформированной положительной самооценки, уверенность в себе.

Поскольку многие коммуникативные танцы построены, в основном на жестах и движениях, которые в житейском обиходе выражают дружелюбие, доброжелательное отношение людей друг к другу, то в целом они производят положительные, радостные эмоции. Тактильный контакт, осуществляемый в танце, еще более способствует развитию толерантных отношений между детьми и, тем самым, нормализации социального климата в детском коллективе. Ни для кого не секрет, что особый ребенок, как правило, страдает многими сопутствующими отклонениями: он зажат (или излишне расторможен), концентрация внимания минимальна, у него неадекватная самооценка, он плохо идёт на контакт и, как следствие, у него возникают проблемы в общении. В несложных, но веселых и подвижных танцах-играх дети получают радость от самого процесса движения под музыку, от того, что у них все получается в силу своих возможностей. В них они могут себя выразить, проявить. Все это дает прекрасный эффект в коррекции развития особых детей и не нуждается в каких-то дополнительных рекомендациях. Именно коммуникативные танцы-игры являются доступными и в то же время привлекательными, вызывают яркие положительные эмоции, их с успехом можно вклю¬чать и в коррекционную работу с детьми, имеющими различную патологию развития (как правило, у всех детей с проблемами развития нарушена эмоциональная сфера). Коммуникативные танцы-игры направлены на создание у детей хорошего настроения, ситуации успеха, развитие эмоциональной сферы ребенка. Вместе с тем, они учат ориентировке в пространстве, различным видам движения, крупной моторики, способствуют хорошей работе полушарий головного мозга. Как правило, музыка в таких играх и танцах спокойная, она умиротворяет, гармонизирует и успокаивает.

Ценность и польза коммуникативных танцев-игр очевидна и не нуждается в каких-то дополнительных рекомендациях. Используя их в своей практической деятельности вы получите прекрасный эффект в коммуникативном развитии дошкольников. Поэтому мы рекомендуем коллегам использовать коммуникативные танцы-игры в образовательной деятельности, например, как связующий элемент вначале занятия, как физкультминутки, как элемент планирования дня и вида деятельности в утреннем круге. А также включать их на праздники и развлечения.

Литература

1. Буренина, А.И. Коммуникативные танцы-игры для детей : Учебное пособие. — Санкт Петербург: Музыкальная палитра, 2014. – 36 с.

2. Коренева Т.Ф. Парциальная программа «В мире музыкальной драматургии». – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. - 48 с.

3. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я : Как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О. Е. Хухлаева, И. М. Первушина. – 7-е изд. – Москва: Генезис, 2014. – 176 с.

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **4**
А.Г. Явнова, Н.Н. Васильева, БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **7**
С.Г. Краснова, БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И КОРРЕКЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **14**
Анисимова Е.Г.,БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт зования»Минобразования Чувашии

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ **18**
Н.Н. Соловьева, БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
А.С. Александрова, МБДОУ «Детский сад №103» г. Чебоксары

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ **21**
А.И. Абрамова, К.А. Петрова, М.В. Ружьева, МБДОУ «Детский сад №133» город Чебоксары

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **25**
Г.Н. Азизова, Е.М. Романова, БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»Минобразования Чувашии, г.Чебоксары

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ **27**
С. Н. Айдарова, Т. А. Краснова, БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1» Минобразования Чувашии

«СЧАСТЬЕ В ДОМЕ»: КАК РАННЯЯ ПОМОЩЬ МЕНЯЕТ СУДЬБЫ ДЕТЕЙ И СЕМЕЙ В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ **31**
Н.В. Алексеева, Э.С. Молоствова, Н.Г. Никитина, КУ «Специализированный Дом ребенка «Малютка»
Минобразования Чувашии

МУЛЬТИЦЕЛЕВОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО ПОСОБИЯ «ЛЭПБУК «СЕМЬЯ» **33**
К.О. Александрова, Н.Н. Кириллова, МБДОУ «Детский сад № 128» г.Чебоксары

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИИ В ДОУ И В СЕМЬЕ **35**
Л.Н. Александрова, Н.И. Андреева, Н.И. Иванова, МБДОУ «Детский сад №133» город Чебоксары

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ **39**
Л.В. Александрова, Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Цивильская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Министерства образования Чувашской Республики

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДАУНА **42**
В.Н.Алексеева, МБДОУ «Детский сад № 179 «Дюймовочка», город Чебоксары,
М.П.Бычкова, МБДОУ «Детский сад № 46 «Россияночка», город Чебоксары,
Н.В.Михайлова, МБДОУ «Детский сад № 179 «Дюймовочка», город Чебоксары
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ СКОРОЧТЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР **46**
Е.Н. Алендеева, БОУ«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА **50**
И. Н. Андреева, А. В. Гридасова, Н. Н. Розоренова, МБДОУ «Детский сад №133» город Чебоксары
ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **53**
Андреева Екатерина Аркадьевна – учитель, МБДОУ «Детский сад № 16» города Чебоксары Чувашской Республики
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЧЕРЕЗ СОВМЕСТНУЮ КОНСУЛЬТАТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОО И ШКОЛЫ **56**
Н.В. Андреева, Т.В. Ласточкина,МАОУ «СОШ №61им.С.В. Капранова», г. Чебоксары
МНЕМОТЕХНИКА - ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **58**
Антипова О.О., БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Цивильск.
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ **62**
Артемкина Елена Николаевна,Лаврентьева Надежда Валерьевна, Сорокина Анастасия Юрьевна,МБДОУ "Детский сад № 15" г. Чебоксары
КОРРЕКЦИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **65**
Афанасьева М.В., МБОУ «СОШ №53» г. Чебоксары
КОРРЕКЦИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР: СТРАТЕГИИ ВИЗУАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ, ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ **69**
М.В. Борисова, *БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары,Чувашская Республика*
РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТМНР **72**
К.Е. Бычкова, воспитатель, БОУ ЧР «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ (МУЗЕЙ) КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И МХК **75**
Т.В. Вадейкина, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
РЕСУРСНЫЙ КЕЙС УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: ОТ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДО АКАДЕМИЧЕСКИХ НАВЫКОВ **79**
Л.Л. Ванеева, БОУ «Образовательный центр для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии г.Чебоксары
РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА «ЦВЕТИК-СЕМИЦВЕТИК» **83**

А. К. Васильева, Н. Н. Гордеева, БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашской Республики

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ И/ ИЛИ ИНВАЛИДНОСТЬЮ **87**

Д. Л. Васильева, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии

КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **89**

Е.С. Васильева, В.М. Васяткина, БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» Минобразования Чувашии

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **93**

Васильева И. И, Зотова С.А., Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ№ 3» Министерства образования Чувашской Республики

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД УДАРЕНИЕМ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **96**

Е.А. Васильева, О.Л. Васильева, БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА «ЦВЕТИК-СЕМИЦВЕТИК» И ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ «ТАЙНЫ ВОЛШЕБНОГО ТЕАТРА» КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ **102**

А. К. Васильева, Н. Н. Гордеева, В. Л. Никитина, Н. Г. Савельева, БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ **105**

Васильева Т.В., Яранцева А.Г., Данилова К.О., МБОУ «СОШ №18» г. Чебоксары

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ **110**

Л.Н. Агашева, Н.Е. Ефимова, БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии

РАЗВИВАЮЩИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ **112**

Волкова Ирина Иосифовна, учитель-логопед МБДОУ «детский сад № 23», Григорьева Алина Николаевна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 23»

КРУЖКОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ **116**

Н.Е. Волкова, БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашской Республики

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ **118**

Волкова Ольга Владимировна, БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии, учитель русского языка и литературы

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТМНР В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 124
БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ИГРА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 130
С.А. Зотова, С.В. Ганина, БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии
СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 133
Е.В.Голубенко, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СУДОКУ: ИГРАЕМ И АВТОМАТИЗИРУЕМ ЗВУКИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, *Т. М. Григорьева* 136
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 138
Татьяна Владиславовна Григорьева, Ирина Михайловна Павлова, «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1», г. Чебоксары
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ, *Н.К. Гурьева, МБОУ «СОШ №36» г. Чебоксары* 142
РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ, ПРОЕКТОВ И ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ 146
И.В. Данилова, Н. С. Андреева, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1», Минобразования Чувашии
МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ 149
И.А. Дидиченко, МБДОУ «Детский сад № 1» г. Чебоксары
Е.В. Григорьева, МБДОУ «Детский сад № 1» г. Чебоксары
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 152
Дмитриева О.В., учитель-дефектолог БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 154
Евграфова Н.Н., Максимова Л.А. МБДОУ «Детский сад №30 «Лесная полянка» г. Чебоксары
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАС, В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ВТОРУЮ СТУПЕНЬ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 157
Н.Н. Евдокимова, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
ПАЛОЧКИ КЮИЗЕНЕРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР 162
Н. М. Елагина, К. Г. Семенова, МБДОУ «Детский сад № 169» г. Чебоксары

КОРРИГИРУЮЩАЯ ГИМНАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ **164**
Ершова Т.В.
РАБОТА НАД ОПИСАТЕЛЬНЫМ РАССКАЗОМ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ТНР **171**
Т. Ю. Журавлева, Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Министерства образования Чувашской Республики
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ **177**
Г.С.Ибраева, Т.Е.Васильева, БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ№1»Минобразования Чувашии, г. Цивильск
СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТНР С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР **180**
Захарова Ю.В., Каптуганова О.В., МБДОУ «Детский сад №16». г. Чебоксары
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА **183**
Земдиханова Г.Ф., инструктор по физической культуре МАДОУ «Шыгырданский детский сад «Сандугач»
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **187**
Васильева И. И; Зотова С.А., Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Министерства образования Чувашской Республики
ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С ДИСПРАКСИЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ **190**
Иванова А.П., учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №160» г. Чебоксары
ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ **192**
Иванова Анна Владимировна, педагог – психолог МБОУ «Гимназия №1» г. Чебоксары
РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ **197**
Е.Н. Иванова, М.О. Григорьева МБДОУ «Детский сад №146», город Чебоксары
ОТ ИГРЫ К ЧЕТКОЙ РЕЧИ: АВТОРСКИЕ ИГРУШКИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ **201**
И.Г. Иванова, С.А. Романова, БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии
ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ **203**
Л.Н. Иванова, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАССАЖНЫХ ЛАДОШЕК НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ **207**
Иванова М. Н., Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №167 «Колокольчик» города Чебоксары
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА **210**
О.П. Иванова, БОУ ЧР "Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1" Минобразования Чувашии

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР **214**
А.В. Ижденева, МБОУ «СОШ № 55» г. Чебоксары
МИР БОЛЬШИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ: СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ПАРТНЁРСТВО **216**
Ильина О.В., МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 48 «Журавлик»
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ РАЗЛИЧНЫХ НОЗОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА **220**
Ильина С.В., учитель английского языка МБОУ «СОШ №27» г. Чебоксары
ИДЕИ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ **224**
Т.А. Ильина, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ **227**
Н.В. Исакова, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования Чувашии

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В ДОУ **230**
Г. М. Исхакова, МАДОУ «Шыгырданский детский сад «Сандугач»
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ВЫПОЛНЯТЬ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **234**
Канарейкина О.В., БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Минобразования Чувашии
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ **238**
Капарова О.Г., МБДОУ «Детский сад 145» г.Чебоксары
РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ **242**
О. А. Капитонова, БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ДОСУГ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ **244**
О. П. Кирсанова, МБОУ «СОШ № 54», г. Чебоксары
ТЕНЕВОЙ ТЕАТР В ЖИЗНИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **249**
Г.В. Колесникова, БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии
МНЕМОТЕХНИКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **253**
Н.В. Козловская, Э.И.Овчинникова, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ОБУЧЕНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫМ НАВЫКАМ ПИСЬМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР **257**
О.Е.Кольцова, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования Чувашии
ФЕЛТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **260**

Красильникова З.А. Лебедева Е.В. Васильева Т.В.
ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ С ПОСОБИЕМ «ГЕОБОРД» ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **263**
Крылова Н.Л., МБДОУ «ЦРР – Детский сад №8» г. Чебоксары
ЗАУЧИВАНИЕ СТИХОВ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАС С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ **265**
Калмыкова М.А., Руссакова Л.Г.,БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ»Министерств образования Чувашской Республики
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА **269**
Ксенофонтова И.Г., БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1»Минобразования Чувашии
ФОРМАТ ЛИТЕРАТУРНОГО САЛОНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ПО ТЕМЕ «ИВАН ТУРГЕНЕВ: ПИСАТЕЛЬ НА ВСЕ ВРЕМЕНА» **273**
Е.Л. Кудрявцева,БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ **275**
Кудрявцева И. Б., Евграфова Л. Е., БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО Ч
ПЕДАГОГИ С БОЛЬШОЙ БУКВЫ: ГЕННАДИЙ ВОЛКОВ И ВАСИЛИЙ СУХОМЛИНСКИЙ
Л.В. Кудрявцева, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
САМОПРИНЯТИЕ И САМОПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **282**
О.В.Кузина, учитель – дефектолог МБОУ «СОШ №48» г. Чебоксары
ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА **285**
М. А. Кузнецова, А. Р. Васькина, МБДОУ «Детский сад № 206» г.Чебоксары
ИНКЛЮЗИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОЗДАНИЕ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ **288**
Е.О.Кузьмина, Г.В. Максимова, МБДОУ «Детский сад № 11» г. Чебоксары
НЕСТАНДАРТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА **291**
З.А. Кузьмина, БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГОРИТМИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **294**
Куртамирова М.В., музыкальный руководитель МБДОУ «Детский сад №48 «Ладушки» г. Чебоксары
ФОП И ФАОП КАК ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ **296**
Н.Д. Кузьмина, *МБОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРОМАКОРОБКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР И ТНР **299**
Е.П. Ларионова, О.А. Поликарпова, МБДОУ «Детский сад №145», г. Чебоксары

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СИЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ – РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ – ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ (ОТСМ-РТВ-ТРИЗ) В РАЗВИТИИ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ ПО ПЕЙЗАЖНЫМ КАРТИНКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ **303**
М. В. Ларионова, Н.В. Арсентьева, О.Н. Чугунова,МБДОУ «Детский сад №130» г. Чебоксары
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) **307**
И.Н. Левцова, БОУ ЧР «Ибресинская ОШИ для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДЕТСКОМ САДУ **309**
Т.Н. Любимова, МБДОУ «Детский сад №172 «Львёнок» города Чебоксары
РОССИЯ — НАША РОДИНА: ПРИРОДНЫЕ БОГАТСТВА И КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ (Ознакомление с природными богатствами и культурным наследием обучающихся на уроках географии) **312**
С. Р. Максимова, БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ВЫПУСКНОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ **315**
И.В. Малинина, С.В. Баранова МБОУ «Цивильская средняя общеобразовательная школа №1 им. М.В. Силантьева» Цивильского муниципального округа Чувашской Республики
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ **320**
Маличкина Л.В., «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
БУМАГОПЛАСТИКА КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ **324**
Г.В. Мальцева, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа - интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ – ДЕФЕКТОЛОГА В СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА **327**
С.Е. Мамонтова, БОУ ЧР «Ибресинская ОШИ для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЧТЕНИЮ **331**
Н. Э. Марушева, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
РАННЯЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА **334**
А.В. Мелкова, О.И. Алексеева, МБДОУ "Детский сад №118" г. Чебоксары
ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ **338**
Мельникова Н.А., МБОУ «Комсомольская СОШ №1» Комсомольского муниципального округа
ЭФФЕКТИВНОЕ ПАРТНЕРСТВО ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ, ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОУ **345**

Михайленко З.М., «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, город Чебоксары
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА **347**
И. В. Михайлова, БОУ ЧР "Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1" Минобразования Чувашии, г. Цивильск
РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ АКТИВИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ **350**
Михайлова Л.А., Чуркина Л.Г., БОУ ЧР «Цивильская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ РАБОТЫ НАД ПЕРЕСКАЗОМ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ **353**
Михайлова Н.И., Михайлова Н.П., БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕМ ДЕТСКОМ САДУ **355**
Кириллова Е.О., Дмитриева О.Ф., Филимонова М.М., МБДОУ «Детский сад №15» г.Чебоксары
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ **359**
М.М. Михайлова, МБОУ «Цивильская СОШ №2 им. В.М. Воротникова» Цивильского муниципального округа Чувашской Республики
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ПРОПЕДЕВТИКА ТРУДНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА **366**
А.Г. Михалкина, МБДОУ «Детский сад № 128» г.Чебоксары
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНО-СВЕТОВОГО СТОЛА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **369**
З.М.Мударисова, педагог-психолог МБОУ«Починокинельская СОШ» Комсомольского муниципального округа Чувашской Республики
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ **373**
О.Е. Надеждина, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА , *Никитина А.Т., БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии* **379**
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ **382**
Е.И. Никифорова, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ **386**
И.П. Николаева, БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ДРАМАТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ **389**

НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ
Н.В. Николаева, БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ **393**
И.Л. Никонова, БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР **396**
Л.М. Орлова, Т.В. Кузьмина, Чебоксарская начальная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1» Минобразования Чувашии
РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **400**
Е.Ф.Осипова, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ **402**
Е.А. Осипович, И.М. Якутова, МБДОУ «Детский сад № 15» г. Чебоксары, МБДОУ «Детский сад № 9» г. Чебоксары
ИЗОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **405**
И. З. Павлова, БОУ ЧР "Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
КЛАСС-ЦЕНТР ЧТЕНИЯ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ **409**
И.П. Пайманова, В.И. Иванова, БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР
РАДОСТЬ ДОСТУПНА КАЖДОМУ: ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАЗДНИКОВ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ **413**
Палладина Е.В., Иванова А.В., Данилова Л.В., МБДОУ «Детский сад № 146» г. Чебоксары
АКТУАЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **418**
Л.В. Патмар, МБОУ «Цивильская СОШ № 1 им М,В. Силантьева»
ВЫШИВКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ **423**
Петрова О.А.,МБОУ «СОШ № 43» г. Чебоксары
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ЭЙДЕТИКИ **428**
Т.М. Петрова, БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии
ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ **430**
Петрова Ю.А., БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **434**
Н.Ю. Петрова, Л.Л. Викторова, Е.В. Земцова,МБДОУ «Детский сад №6 «Сказка», город Цивильск
РИТМ, МУЗЫКА, РЕЧЬ **437**
Петрова Н.Н., Садыкова О. Н., МБДОУ «Детский сад №2 компенсирующего вида для

детей с нарушением речи» города Чебоксары
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО: АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МОСТ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ **440**
Петрунова М.П., МБДОУ «Детский сад №142» г. Чебоксары
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ХУДОЖЕСТВЕННО – ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **443**
Пидукова Л.Н., БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа - интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЯЧЕЙ И МЕШОЧКОВ **447**
Платонова Т.С., Логинова О.С., МАОУ «СОШ №65»
ПРИТЧИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **451**
И.В. Полякова, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С ЗПР К ГВЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ **455**
Егорова М. А., БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашской Республики, г. Чебоксары
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ **461**
Илларионова И.В., ЧГПУ им. И.Я.Яковлева, г.Чебоксары, Чувашская Республика
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ **464**
Петрова Н.Ю., Корчагина В.А., МБДОУ «Детский сад № 48» г. Чебоксары
СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **468**
Прокопьева Т.И., МАОУ «СОШ № 61 имени С.В. Капранова» г. Чебоксары
ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ **472**
Н.А. Сиврук, М.П. Родионова, МБДОУ «Детский сад №130», г. Чебоксары,
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА, ЛОГОПЕДА И ДЕФЕКТОЛОГА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ **474**
Матвеева Л.В., Прокопьева М.Н., Мышова А.А.,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35с углубленным изучением отдельных предметов» города Чебоксары
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **478**
И.О. Пугачева, БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии
РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ «ТАЙНЫ ВОЛШЕБНОГО ТЕАТРА» В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ **481**
В. Л. Никитина, Н. Г. Савельева, БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ВНЕКЛАССНУЮ РАБОТУ **486**
Н.М.Семенова, БОУ «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С **489**

ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД СТАНОВЛЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
Сергеева М.А., БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР **491**
Сильвестрова С.В., БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ДЕТСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ИГРЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА **494**
Л.Н. Степанова, БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» Минобразования Чувашии
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ ДЕТСКИМ САДОМ И ШКОЛОЙ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ **498**
С.Е. Степанова, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования Чувашии
ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ СОЦИУМЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОВЗ «ОРЛЯТА РОССИИ **502**
О.Н. Татошина, БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии
НЕЙРОГИМНАСТИКА КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ **506**
Г.И. Тимофеева, Ф.В. Кортунова, МБДОУ «Детский сад №16» г. Чебоксары
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ТРЕНАЖЁРА «ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ КУБ» В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ **508**
Н.Н.Тимошкина, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НАВЫКАМ НАПИСАНИЯ БУКВ И ЦИФР: ОПЫТ РАБОТЫ **511**
И. Н. Урмаева, БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Минобразования Чувашии
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ **513**

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ КРУЖКОВУЮ РАБОТУ **516**
О.А. Федорова, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТМНР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ ПРИРОДНОМ МИРЕ **519**
С.Я.Федорова, БОУЧР "Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1" г.Цивильск
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ **523**
Л.В. Федотова, МБДОУ «Детский сад № 2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи» города Чебоксары
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС **526**

Филиппова Ф.И., БОУ «Образовательный центр для детей с ОВЗ» Министерства образования Чувашской Республики
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛЕПЫМИ ДЕТЬМИ С АУТСТИЧЕСКИМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ **533**
М. В. Харитонова, Л. М. Кузьмичева, БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИМВОЛИКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ **537**
О. А. Храмова, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ИГРОВЫЕ ПОДХОДЫ К МАТЕМАТИКЕ: ПУТЬ К УСПЕШНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР **540**
А.Н. Узюкина, О.Г. Михайлова
БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МО ЧР
ДРУДЛЫ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ **542**
С. А. Чернова, МБОУ "Средняя общеобразовательная школа № 31 с углубленным изучением отдельных предметов" города Чебоксары
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СИСТЕМА СОВМЕСТНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ **545**
Титушина Т.А., Чугунова Е.А., «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ№1» Минобразования Чувашии
ТАКТИЛЬНЫЕ ФИЗКУЛЬТМИНУТКИ КАК СПОСОБ УЛУЧШЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ **547**
Е.М.Шкирдова, МБДОУ «Детский сад № 146 «Петушок» г.Чебоксары
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **550**
Шурдикова В.Д., БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ «КАРТИННАЯ ГАЛЕРЕЯ В ДЕТСКОМ САДУ» **558**
Яковлева А.С., Никитина Я.Б., МБДОУ «Детский сад № 2 компенсирующего вида для детей с нарушением речи» города Чебоксары
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ **561**
Яковлева В.А., БОУ Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для детей с ОВЗ №3 г.Чебоксары
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ **563**
В.В.Яковлева, БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ **571**
Яранова И.А., Иванова Н.В., МАДОУ «Детский сад №70», город Чебоксары

ЭКО-ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ **575**
Ястребова Т.В., БОУ «Новочебоксарская ОШ для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
МЕТОД ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ **578**
Л. С. Яшнова, МБДОУ «Детский сад № 179 «Дюймовочка» города Чебоксары