

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ярославской области
«Институт развития образования»

Инклюзивное образование

**Создание эффективного
образовательного пространства
при инклюзивном обучении**

Сборник материалов

Ярославль
2022

УДК 376
ББК 74.26
С 54

Публикуется по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

С 54 Создание эффективного образовательного пространства при инклюзивном обучении : сборник материалов / под ред. Н. Н. Посысоева. — Электрон. текстовые дан. (1,97 Мб). — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022. — (Инклюзивное образование).

В сборнике представлены материалы научно-практической конференции «Создание эффективного образовательного пространства при инклюзивном обучении» проведенной в рамках V-ежегодной Декады инклюзивного образования в Ярославской области (28 марта 2022 года) организованной Институтом развития образования. Декада инклюзивного образования является своеобразной экспертной площадкой для обсуждения актуальных проблем развития инклюзивного образования в Ярославской области. В структуре сборника выделены разделы, соответствующие основным ключевым темам обсуждения. В рамках конференции обсуждались вопросы организации психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в образовательном инклюзивном пространстве, эффективные модели, методики и практики инклюзивного образования, инклюзивный потенциал дополнительного образования.

Авторами статей сборника являются педагоги: логопеды, дефектологи, педагоги-психологи СОШ и ДОУ, руководители психологических центров, аспиранты ВУЗов, сотрудники Института развития образования.

Публикуется в авторской редакции.

УДК 376
ББК 74.26

©ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022

Содержание

Раздел 1. Сопровождение особого ребенка в образовательном пространстве в условиях инклюзии	6
<i>Лагоцкис Р. А.</i> Особенности тактильной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.....	6
<i>Посысов Н. Н.</i> О необходимости психологической помощи педагогам, работающим в инклюзивном образовательном пространстве.	9
<i>Быкова Е. Д.</i> Психолого-логопедическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в детском саду	12
<i>Иерусалимцева О. В., Семенова О. Н.</i> Организация работы с родителями детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования	16
<i>Редькина Т. А., Ермолина А. А., Седышева Н. Б., Горденкова А. А.</i> Организация развивающего коррекционно-образовательного сопровождения детей со сложным дефектом развития в условиях реализации инклюзивной практики .	22
<i>Смирнова Е. В.</i> Адресная поддержка детей: здоровьесберегающие технологии при работе с детьми с ОВЗ в условиях сельского ДООУ	29
<i>Данилова П. А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ на начальном этапе обучения в школе	34
<i>Шарова О. В.</i> Сопровождение обучающихся с ОВЗ педагогом-психологом в условиях инклюзии	38
<i>Головицина Ю. Б.</i> Консилиум ДООУ как механизм комплексного сопровождения семей с детьми с ОВЗ.....	42
Раздел 2. Эффективные модели и практики инклюзивного образования в общеобразовательной организации	47
<i>Алексеева Е. М.</i> Логоритмика как эффективное средство коррекционной работы логопеда и музыкального руководителя в системе здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении при работе с детьми с ТНР	47
<i>Аржанухина И. А., Чиркова Н. Н., Русанова Л. С.</i> Особенности использования наглядных материалов в диагностической и коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения	49

<i>Голкина В. А.</i> Развитие творческих способностей детей с задержкой психического развития как средства декомпенсации дисгармоничного развития.....	55
<i>Чистова В. К., Закатова О. Г.</i> Создание развивающей предметно-пространственной среды в условиях школы. Игротека «думай, играй, учись» (из опыта работы СОШ № 5).....	60
<i>Харитоновна И. Б.</i> Из опыта работы учителя-дефектолога по формированию пространственно-временных представлений у детей с ОВЗ	63
<i>Комиссарова И. В.</i> Особенности организации работы с детьми с ОВЗ в инклюзивном классе на уровне НОО	68
<i>Дарбазова О. Л.</i> Анализ школьных учебников в системе занятий по междисциплинарному курсу русский язык с методикой преподавания, как один из вариантов подготовки студентов педколледжа для работы в инклюзивном классе с обучающимися по АООП для детей с интеллектуальными нарушениями.....	72
<i>Руднева Е. И.</i> «Правильно слышим – грамотно пишем» предупреждение и коррекция акустической дисграфии.....	78
<i>Рыжикова Г. Р., Шарова Е. А.</i> Сюжетно-ролевая игра в развитии диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования	80
<i>Гулина Е. В.</i> Преподавание географии в условиях инклюзивного образования с использованием методов ландшафтной педагогики.....	83
<i>Солнцева А. А.</i> Технология критического мышления при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.....	89
<i>Григорьева Т. А.</i> Развитие межполушарных связей головного мозга посредством кинезологических упражнений у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	97
<i>Фунтова Н. Ю.</i> Безречевой ребёнок в классе детей.....	100
Раздел 3. Инклюзивная методическая мастерская «Делимся опытом»	104
<i>Галактионова А. А.</i> Коррекционно-развивающие упражнения на уроках немецкого языка в рамках инклюзивного образования ОО	104
<i>Гоголинская О. Н.</i> Из практики работы с детьми с особыми образовательными потребностями	107
<i>Голухина Е. М.</i> Развитие координации движений у учащихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами степ-аэробики	109

<i>Бобылёва Т. В.</i> Автоматизация звуков с помощью Су-Джок. Технологии	111
<i>Зайцева Л. В.</i> Артикуляционные перчатки для биоэнергопластики в работе учителя-логопеда.....	114
<i>Зехина О. Н.</i> Опыт работы по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры.....	117
<i>Куликова А. А.</i> Игровые методы обучения на логопедических занятиях в условиях инклюзии	121
<i>Сарофских И. В., Некрасова М. А.</i> Метод маркировки цветом в тексте при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	123
Раздел 4. Инклюзивный потенциал дополнительного образования	129
<i>Ермакова Е. Ю.</i> Развитие и творческая самореализация детей с ограниченными возможностями здоровья через организацию внеурочной деятельности и досуговой занятости обучающихся.....	129
<i>Балынин О. Э.</i> Практика применения оздоровительных и дыхательных упражнений для детей с ограниченными возможностями здоровья	135
<i>Цыбаева М. А.</i> Практика инклюзивного образования в центре анимационного творчества «Перспектива».....	138
Сведения об авторах.....	142

Раздел 1. Сопровождение особого ребенка в образовательном пространстве в условиях инклюзии

Особенности тактильной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра

Лагоцкис Р. А.

Актуальность работы определяется новым отношением к проблемам, как аутизма, так и детей с синдромом раннего детского аутизма, а также увеличением количества страдающих расстройствами аутистического спектра (РАС) [5]. Однако, как утверждается в статье И. В. Пятницкой, «...рост показателей объясняется в первую очередь тем, что современная психиатрия шагнула далеко вперед в плане ранней диагностики девиаций».

Как отмечается в работах Бруно Беттельгейма [6], Била Нейсона [7], В. Э. Пашковского [4], И. В. Макарова [2], В. Я. Матвиевского [3] и других, о проблемах аутизма начали открыто говорить только в середине 20 столетия. Поэтому количество страдающих от РАС в мире достоверно неизвестно. Мы полагаем, что численность важна для понимания масштаба работы, однако и то количество детей с РАС, которое находится под наблюдением сегодня, позволяет сделать вывод об общих признаках отклонений и путях помощи таким детям. В настоящее время и в работах, и пособиях по сопровождению детей с РАС говорится о том, что на данный момент нет методики, которая бы позволила решить эту проблему.

В своей работе по сопровождению детей с РАС мы выделили несколько аспектов, на которые хотим обратить внимание, а именно: ослабление или торможение поисково-ориентировочного рефлекса, отстранённость от происходящего вокруг в настоящий момент (проприоцептивное восприятие), дисфункция восприятия глубины пространства и образного восприятия.

Исходя из понимания выделенных нами аспектов, мы применили два метода, один, о котором мы говорили в статье [1] адаптированный метод акупрессуры в соответствии с Авторским Свидетельством № 11903 РАО от 24 мая 2007 года «Восстановление психофизического состояния человека» (далее, Метод), и второй, нейрометрия способностей по ритмам мозга Talent Quotient (TQ) (Вербатория, <https://verbatoria.ru/>), Патент РФ 2671869 от 24.08.2017, регистрация в US Congress Library номер TX8-704-140 от 11 февраля 2019.

В работах нейропсихологов и нейрофизиологов, таких как Г. Селье, Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, В. А. Дубынин и др., описываются механизмы работы нейронов и нейросетей, поведение человека при стрессах, обучении, вызывающем ощущение радости и внутреннего вознаграждения во время действий, выполняемых человеком. Тестирование волновой активности мозга позволяло выявить те грани интересов детей, которые давали возможность вывести ребёнка на интересующие его темы. Через эти темы мы могли начинать диалог с ребёнком,

который открывал нам и родителям не только интересы ребёнка, но и возможные сценарии дальнейшего развития этих интересов. Трудности, с которыми мы встречались и которые описаны у многих авторов, взаимодействующих с детьми с РАС, оказывались преодолимыми для нас, но вводили родителей в недоумение, когда они понимали, что их мнение, основанное на собственном опыте, при работе с детьми требовало пересмотра. Мы столкнулись с убеждениями родителей о возможностях детей, и не всегда родители желали их пересматривать. В этом мы увидели совпадение с мнением других авторов, писавших о проблемах взаимодействия между детьми и их мамами («синдром холодной мамы»), хотя до результатов тестов внешне заинтересованность матерей в улучшении психоэмоционального состояния их детей с РАС выражалась в искренней озабоченности и участии. Для желающих продолжать дальнейшую работу мы проводили консультации как отдельно с ребёнком и отдельно с матерью, так и впоследствии совместно ребёнка с матерью. Суть консультаций – выявить и усилить в ребёнке с РАС направления поисково-ориентировочного рефлекса, по которым родители смогут дальше работать самостоятельно. Как в своих работах писал В. Я. Матвиевский, основной задачей являлась настройка матери на ребёнка, на её безусловную связь с ним, т. к. она становилась его сопровождающим и соединяющим элементом между ним и социумом. С одной стороны, это требовало вывести ребёнка в «сферу интересов» из «замкнутого круга» повторов, с другой стороны, в работе с матерью поменять её убеждения относительно ребёнка.

В то же время мы понимали, что любая психическая, физическая активность отображается в работе ЦНС, других системах организма и опорно-двигательного аппарата (ОДА) и оставляет свои стереотипичные паттерны в работе организма. Так стрессовые ситуации для детей с РАС и нейротипичных детей оставляют разные блоки в системах, органах и тканях. Например, нейротипичные дети находят выход из таких ситуаций, как бы поднимаясь над ними, за счёт образного видения, обобщения и ощущения себя в пространстве, учитывая все три координаты, а дети с РАС (при том, что не имеют нарушений в зрительной системе) «замыкаются» в кругу своих интересов ещё сильнее, т.к. не могут составить общую картину и сенсорная дефензивность вызывает у них усиление гипертонуса в мышцах. Такого рода перегрузка проявляется в типичных для детей с РАС эмоциональных «сбросах», агрессии, депрессии. Поэтому, применяя Метод, мы понимали, что перед тем, как проявить тактильную работу, нам необходимо заинтересовать ребёнка в том, что будет с ним происходить, т. е. не вызвать в нём дополнительной сенсорной дефензивности. Иногда мы привлекали его внимание к вещам, находившимся в помещении, так постепенно заинтересовывая его кушеткой, а далее и самой процедурой. В другой раз вовлекали в тактильную работу с матерью, и только потом проводили работу с ребёнком. Каждый ребёнок требовал индивидуального подхода, и это не позволяет говорить о выработке какой-то одной методики для работы с детьми АС.

Проводя работу в сочетании двух представленных методик, мы смогли выявить пути, по которым возможно не только сократить время адаптации детей с РАС к реалиям социума, устраняя блоки от сенсорной дефензивности, но и помочь взрослым, иногда растерянным от непонимания происходящего и живущих в своих схемах, похожих на понятие «социальный аутизм», в устранении пробелов в осознании своей роли в жизни детей, а также в видении ситуации в целом.

Мы не готовы говорить о том, что нашли уникальную методику, позволяющую решить проблему аутизма, но мы солидарны со специалистами, родителями, которые не только верят в возможность получать лучше результаты, но и доказывают своим трудом эффективность своих подходов.

Некоторые результаты, достигнутые нами, а именно: способности воспринимать юмор и шутить — проявились в процессе применения методики, тактильная практика принесла освобождение от «зависания» на родителях или своих занятиях, проявился интерес к совместной деятельности.

Мы готовы к сотрудничеству со всеми, кто желает ознакомиться с нашими взглядами и методами, а также обучить специалистов, которые пожелают получить в свой арсенал дополнительный инструментарий.

Список литературы

1. Лагоцкис, Р. А. Физкультура. Спорт. Здоровье: материалы Международной научно-практической конференции «Чтения Ушинского» [5-6 марта 2020 г.] / под науч. ред. И. А. Осетрова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – 179 с., ISBN 978-5-00089-414-9. – Текст : непосредственный.

2. Макаров, И. В., Авентюк, А. С. Журнал «СОЦИАЛЬНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХИАТРИЯ» Учредители: Издательский дом "Медпрактика-М" ISSN: 0869-4893, 2018. — 74-81 с. – Текст : непосредственный.

3. Матвиевский, В. Я. https://www.youtube.com/watch?v=LbHtz_-sUo – Текст : электронный.

4. Пашковский В. Э. 10 лекций об аутизме / В. Э. Пашковский. – Москва : ООО «МЕДпресс-информ», 2021. — 136 с. ISBN: 978-5-00030-856-1 – Текст : непосредственный.

5. Пятницкая, И. В. <https://www.sb.by/articles/perevernuty-mir44.html> – Текст : электронный.

6. Bettelheim В., Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Беттельхейм Б., пер. с англ. — 2-е изд. — Москва : Академический Проект; Фонд «Мир», 2013. — 480 с. — (Психологические технологии). ISBN 978-5-8291-1505-0 – Текст : непосредственный.

7. Neison В., Нейсон Билл Аутизм и нарушения развития 2016. Т. 14. № 3. С. 42 —48 с.: 10.17759/autdd.2016140304 ISSN: 1994-1617 (печатный) ISSN: 2413-4317 (online)

8. Selye H. Stress Without Distress. Philadelphia: J. B. Lippincott Co., 1974. — 212 с. ISBN 978-0397010264

О необходимости психологической помощи педагогам, работающим в инклюзивном образовательном пространстве.

Посысов Н. Н.

В настоящее время в связи с повсеместной реализацией концепции инклюзивного образования, одной из актуальных тем является проблема формирования инклюзивного образовательного пространства. В зависимости от понимания содержания данного понятия и определяется сущность деятельности по сопровождению различных субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей).

В. В. Хитрюк и И. В. Симаева определяют инклюзивное образовательное пространство как «интегративную единицу социального пространства, представленную системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения» [4, с.32].

А. О. Близнюк, Н. П. Сенченков, дифференцируя понятия « инклюзивная среда» и «инклюзивное образовательное пространство», делают вывод о том, они характеризуются некоторым схожими признаками (наличие безбарьерной среды, способность к изменениям, учет особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся, создание условий для развития навыков социализации) Однако, делая акцент на принципе активности (включенности), авторы подчеркивают : «. Основное отличие этих понятий состоит в пассивном размещении учащихся в условиях инклюзивной образовательной среды и их непосредственной деятельностью и взаимодействием со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства» (1. с. 115)

На наш взгляд инклюзивное пространство предполагает наличие еще одной характеристики. Оно должно быть психологически безопасным. Определяя его, как психологически безопасное, мы имеем ввиду, что в нем до минимума должна быть сведена вероятность получения психологической травмы вследствие отсутствия психологической угрозы: угрозы самооценке, отвержения оскорбления и обесценивания. Если образовательное пространство, в которой находится ребенок не позволяет ему чувствовать себя в безопасности, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха в школе, негативного отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязни школы. Развитие в ситуации тотальной угрозы невозможно, развитие подменяется выживанием. Не случайно, задержка психического развития психогенного характера у детей обусловлена получением психической травмы.

Очевидно, что ответственность (и наибольшую нагрузку) за качество контактов между педагогом и ребенком несет сам педагог. От его состояния, способ-

ности быть эмоционально устойчивым в сложных ситуациях общения с особым ребенком (например, немотивированные вспышки агрессии, непослушание, истерики, повторяющиеся на глазах всего класса психопатоподобные реакции и т.п) зависит успешность социализации и адаптации в образовательной среде такого ребенка. И не всегда удается конструктивно отреагировать, поскольку отдельные поведенческие проявления детей с ОВЗ могут не поддаваться быстрой коррекции, что приводит педагога к переживанию состояния беспомощности, своеобразного педагогического бессилия, сопровождающегося целым рядом негативных состояний (раздражение, вина, стыд, апатия, гнев и др.). Выяснение отношений с родителями, которые не готовы адекватно и реалистично оценивать возможности своего ребенка (склоны отрицать или напротив преувеличивать отклонения в развитии) так же создает для педагогов дополнительную эмоциональную нагрузку и могут приводить к эмоциональному выгоранию.

К основным факторам, способствующим формированию эмоционального выгорания педагогов, работающих в инклюзивном пространстве можно отнести:

1. Особую ответственность за физическую и психологическую безопасность детей;
2. Загруженность рабочего дня;
3. Высокие эмоциональные и интеллектуальные нагрузки;
4. Чрезмерное количество контактов, требующих эмоционального включения (с детьми, с коллегами, с родителями);
5. Необходимость «держаться», сдерживать эмоциональные реакции
6. Переживание несправедливости при оценивании результатов деятельности.
7. Столкновение с переживанием собственной педагогической некомпетентности при взаимодействии с ребенком со сложным сочетанным дефектом.

По нашим наблюдениям у 45 % педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в отмечают те или иные симптомы эмоционального выгорания. Под синдромом эмоционального выгорания (СЭВ) принято понимать вид профессиональной деформации лиц, которые в ходе своей деятельности тесно общаются с людьми (1). Н. Е. Водопьянова дает следующее определение СЭВ: «Это постепенная потеря эмоциональной, физической и интеллектуальной энергии, вследствие чего наблюдается эмоциональное, умственное и физическое утомление, истощение, снижение уровня удовлетворенности выполнением своей работы и личной отстраненности» (2, с. 19).

Эмоционально выгоревшие» педагоги так характеризуют свое состояние: – «я встаю утром и не хочу идти на работу»; – «не могу с собой справиться, начинаю кричать по любому пустяку»; «я чувствую себя эмоционально опустошенной, чувствую себя, как выжатый лимон, теряю интерес ко многим, что радовало меня раньше», «очень плохо сплю, ловлю себя на том, что не вижу смысла в моей работе, с трудом сдерживаю раздражение на отдельных детей, хочу свести общение до минимума, становлюсь равнодушной к детским реакциям, не хочу никого видеть

и т.п. и вспоминаю весь прошедший день и не могу заснуть»; – «ловлю себя на мысли, что уже ненавижу свою работу»; – «чувствую себя белкой в колесе » и т.п.

Нам представляется для понимания основного содержания психологической помощи педагогам целесообразным иметь в виду, что эмоциональное выгорание главным образом возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Таким образом, главной мишенью в профилактике эмоционального выгорания должны стать заблокированные, неотрагированные эмоции и чувства.

Для этих целей, в образовательном пространстве должно быть создано особое психологически безопасное пространство, особое место, где можно говорить о своих чувствах без боязни оценки и «потери лица, осознать их причины, пережить, отпустить и контейнировать в диалоге с профессиональным психологом. Такая работа может проходить в формате специально организованной пролонгированной групповой работы с четко обозначенной периодичностью встреч (с использованием техник арт и гештальт-терапии с использованием элементов психодрамы. Работе в группе позволит снять лишнее напряжение за счет действия известного феномена « размывание уникальности негативного опыта» при групповом обсуждении своих затруднений, который проявляется в том, что участник группы, выслушивая предъявление других, чувствует облегчение и возвращает себе необходимую устойчивость и самооценку от того, что он «не один такой», а его состояние не является признаком какой либо патологии.

Психологическая помощь может оказываться и в формате индивидуального консультирования педагога (особенно, если речь идет о таких темах, как разочарование в профессии, связанное с потерей смысла), а так же в формате проведения специальных обучающих семинаров и тренингов, которые могут быть направлены на обучение техникам эмоциональной саморегуляции и повышению коммуникативной компетентности.

Таким образом, при создании и формировании инклюзивного образовательного пространства предполагает необходимо уделять большое внимание формированию психологически безопасной среды, обеспечивающей не только удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, но психологическое благополучие педагога.

Список литературы

1. Близнюк, О. А., Сенченков, Н. П. Понятия «инклюзивная образовательная среда» «инклюзивное образовательное пространство: сходства и различия. // Человек и образование, 2020. – № 4 (65). – Текст : непосредственный.
2. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. (2017) Психология управления персоналом. Психическое выгорание : учеб. пособие для академического бакалавриата. / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. –

Москва : Издательство Юрайт. – 343 с. (Серия: Бакалавр. Академический курс. Модуль). – Текст : непосредственный.

3. Хитрюк, В. В., Симаева, И. Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2014. – № 5. – С. 31– 39. – Текст : непосредственный.

Психолого-логопедическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в детском саду

Быкова Е. Д.

Аннотация: Возможность человека жить полноценной жизнью тесно связана с его коммуникативными способностями. В данной статье делается акцент на учёт психологических, общедвигательных, эмоционально-волевых особенностей детей с нарушениями речи при построении коррекционно-развивающей работы в детском саду. Обозначается возможность использования модели интегрированных групповых занятий педагога-психолога и учителя-логопеда, с включением в их содержание техник арт-терапии.

Ключевые слова: коммуникативные способности, комплексное психологическое сопровождение, песочная терапия, сказкотерапия, изотерапия.

Возможность человека жить полноценной жизнью и быть успешным членом общества тесно связана с его коммуникативными способностями, с умением говорить и общаться. Язык является главным средством и основным инструментом взаимоотношений людей между собой. Возможность выражать свои мысли, поддерживать диалог, делиться своим мнением – это жизненно важные умения для разностороннего развития человека и его социализации.

Ежегодно отмечается тенденция к снижению количества дошкольников с речевой нормой. Уже в средней группе детского сада некоторые дети начинают замечать недостатки своей речи, нередко даже болезненно реагируя на это, испытывают соответствующую тревогу. Они стесняются говорить, отвечать на вопросы взрослых, читать стихи на праздниках, избегают слов со звуками, которые произносятся неправильно.

Психологическое развитие детей, имеющих нарушения речи, имеет свои особенности. В большинстве своём, недоразвитие или поражение речевой системы приводит к возникновению ряда вторичных отклонений, таких как: ограниченность сенсорных, временных и пространственных представлений, недостатки памяти, внимания, снижения уровня обобщений, недостаточное развитие умения строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи и др.

Нередко, определенные нарушения речевого развития также сочетается с такими общедвигательными нарушениями, как плохая координация движений, мо-

торная неловкость, недоразвитие мелкой моторики, снижение интереса к игровой деятельности.

Часто страдает и эмоционально – волевая сфера. В таких случаях мы наблюдаем выраженный негативизм, а именно, противодействие просьбам и инструкциям всех окружающих или конкретных людей; агрессивность, конфликтность; повышенную впечатлительность, нередко сопровождаемую навязчивыми страхами; повышенную обидчивость, ранимость, склонность к болезненному фантазированию и др.

Функционирование любого детского образовательного учреждения исходит из принципов и подходов современной системы образования, таких, как адаптивность системы образования к потребностям обучаемых, дифференциация и индивидуализация, гуманизация и др. Исходя из этого, основными целями деятельности педагогических работников являются полноценное развитие личности ребенка, сохранение и укрепление его физического, психического и нравственного здоровья. В связи с этим задачи логопедической работы сводятся к социальной адаптации и интеграции ребенка, имеющего речевое нарушение, в среде нормально развивающихся сверстников. Деятельность же психолога-психолога охватывает комплексное психологическое сопровождение детей в образовательном процессе. Реализация данных целей возможна только при тесном взаимодействии указанных специалистов в развитии (коррекции) речи и внеречевых психических процессов и функций.

В нашем детском дошкольном учреждении разработана такая модель взаимодействия логопеда и психолога, основной целью которой является реализация задач по развитию у дошкольников коммуникативных способностей, комфортности в общении и формированию коммуникативных навыков через сформированную речевую деятельность, которая будет способствовать гармоничному развитию личности дошкольника в системе воспитательно-образовательного процесса.

Коррекционно-развивающий процесс в данном случае реализуется через проведение интегрированных групповых психолого-логопедических занятий с детьми с использованием техник арт-терапии. В структуру совместных занятий педагога-психолога и учителя-логопеда включены игровые технологии, а именно такие игровые приемы и ситуации, которые выступают как средство побуждения, стимулирования коммуникативных способностей ребенка. Каждое занятие содержит физкультминутки и релаксационные упражнения, позволяющее снять психоэмоциональное напряжение, поддержать положительный эмоциональный фон в группе. Помимо этого, в содержание занятий также включены задания на развитие познавательных процессов и мелкой моторики.

Среди разнообразных техник арт-терапии, применяемых на совместных занятиях специалистов с детьми, имеющими нарушения речи, успешно зарекомендовали себя такие направления, как песочная терапия, сказкотерапия, изотерапия, а также совместное применение данных техник.

Песочная терапия – это направление, которое использует потенциал песка для творческого самовыражения, а также для разрешения личностных проблем через работу с символическими образами. При манипулировании с песком (или манкой) у ребенка возникает чувство безопасности, удаётся успешно снять психологическое напряжение. На песке можно легко исправить ошибки, проявить свою фантазию, благодаря чему ребенок имеет возможность ощущать себя успешным.

Особую популярность на наших занятиях имеют такие упражнения, как: «поскользнуть» ладонями по поверхности песка, выполняя разнообразные движения (как машинки, змейки и др.); «пройтись» ладонями по дорожкам на песке, оставляя на них следы; создать отпечатками ладоней, кулачков причудливые узоры на поверхности песка и др. Можно «поиграть» на поверхности песка, как на пианино или клавиатуре компьютера. Песочницу можно использовать для нахождения определенной фигурки или буквы, закопанной в песке, а также многое другое [1]

Следующее направление арт-терапии, применяемое в работе с детьми с речевыми нарушениями – **сказкотерапия**. «Проживая сказку», дети учатся преодолевать барьеры в общении, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Сбросив напряжение, эмоционально отыграв спрятанные глубоко в подсознании страх, беспокойство, агрессию, чувство вины, дети становятся увереннее в себе, активнее, восприимчивее к людям и окружающему миру.

На наших занятиях используются различные формы работы со сказкой: чтение, обсуждение, проигрывание, сочинение, пересказ сказки, театральная постановка.

Работа в данном направлении начинаются с подключения ребёнка к разыгрыванию сказки, когда во время демонстрации сказки, по ходу действия, психолог, ничего не объясняя ребёнку, передаёт ему одну из игрушек. Затем, обращаясь к этой игрушке, от имени своего персонажа задаёт вопрос персонажу ребёнка. Например, «Светлячок, я потерял дорогу домой. Помоги. Как ты это сделаешь?» и пр. Наличие игрушки помогает ребёнку легче войти в образ, смелее действовать в рамках поведения наблюдаемого персонажа. После показа сказки, специалист задаёт вопросы ребёнку, побуждающие его анализировать, рассуждать. Подобные упражнения совершенствуют словесно-логическое мышление ребёнка и словарный запас. Заключительным этапом работы в данной технике является «самостоятельное разыгрывание и моделирование ребёнком сказки». [3.]

Изотерапия - это воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством. Изотерапия является средством вывода внутренних конфликтов вовне, способствует осознанию собственных переживаний и чувств, содействует развитию творческих способностей.

Для коррекции речи, развития мелкой моторики, а так же развития творческих способностей детей используются следующие техники изотерапии. Это техника «кляксография», ниткография; пальцевая живопись, рисование ладонями, ри-

сование мягкой бумагой, листьями, палочками, камушками и прочим, рисование тычком жёсткой полусухой кистью, техника «марания», акварисование (эбру), а также техника отпечатывания ватой и «оттиск пробками». Такие незатейливые упражнения обладают колоссальным значением для развития психики ребенка. Во-первых, они стабилизируют эмоциональное состояние детей. Во-вторых, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики, учат ребенка прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения, а это способствует развитию речи, произвольного понимания и памяти, что очень важно для детей с речевым нарушением. [2.]

Использование данной модели взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда способствует эффективным, качественным изменениям, как в речевом, так и в психическом, эмоционально-волевом, социально-коммуникативном развитии дошкольников, а также даёт возможность вовремя предупредить многие дальнейшие трудности.

Список литературы

1. Грабенко, Т. М., Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – Текст : непосредственный.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – Москва: «Академия», 2001. – Текст : непосредственный.

Организация работы с родителями детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

Иерусалимцева О. В., Семенова О. Н.

В связи с реформированием российского образования возникла необходимость в разработке стратегий, направленных на реализацию предоставления равных возможностей с другими людьми и признания равных прав особых людей, что в свою очередь послужило началом развития толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время семье как социальному институту уделяется все большее внимание. Во многих источниках литературы семья, в которой растут дети с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются как структура, обладающая значительным реабилитационным потенциалом. Именно в семье ребенок обучается жить подлинно социальной жизнью.

У детей с ограниченными возможностями здоровья чрезмерная потребность в любви, тепле и ласке, внимании и заботе со стороны близкого взрослого, но современные социально-экономические условия жизни многих родителей «заставляют» тратить много времени на поиск дополнительного заработка, что приводит к сокращению внимания к ребенку. Данные обстоятельства могут привести к ухудшению психического и физического состояния, как детей, так и родителей, к повышенной утомляемости и раздражительности, к стрессам и даже к проявлениям жестокости, следовательно, к дисгармоничным родительско-детским отношениям [2].

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что одной из эффективных форм помощи родителям слабослышащих детей раннего возраста может стать организация в инклюзивной дошкольной организации родительского клуба, где родители как слышащих, так и слабослышащих детей научатся общаться не только друг с другом, но и со специалистами детского сада, а так же смогут получить ответы на возникающие у них вопросы и совместно преодолеть трудности при воспитании детей раннего возраста.

Актуальностью данной темы является то, что многие родители осознают недостатки в воспитании своих детей из-за недостатка педагогической компетентности в вопросах воспитания и обучения. В связи с этим представляется потребность в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении родителей детей раннего возраста через создание клуба для родителей слышащих и слабослышащих детей раннего возраста. Основной целью работы клуба является сохранение психологического и физического здоровья детей и их родителей через оптимизацию внутрисемейной атмосферы и гармонизацию родительско-детских отношений, которые основываются на взаимопонимании и поддержке друг друга.

Клуб предназначен для работы с родителями слышащих и слабослышащих детей раннего возраста. Работа клуба проходит в игровой форме с применением упражнений, мини-бесед, семинаров, лекций, консультаций, тренингов, релаксационных и динамических пауз. Данные формы работы важны, так как являются эффективными, но наибольшего эффекта достигаются при их комплексном использовании. Комплекс заседаний, составленный из игр и упражнений, разработанных отечественными и зарубежными психологами, педагогами-новаторами, а также авторских разработок.

Заседания проводятся в групповой форме продолжительностью полтора или два часа, оптимальным количеством участников составляет 8-12. Объем программы клуба для родителей состоит из десяти заседаний при частоте встреч – два раза в месяц. При организации клуба для родителей необходимо учитывать этапы реализации (табл.1) [1].

Таблица 1

Этапы реализации клуба для родителей в условиях инклюзии

Этапы	Наименование	Деятельность
1 этап	Планирование	Включает в себя информирование родителей об организации Клуба для родителей (выступление психолога на родительских собраниях, стендовая информация, пригласительные буклеты)
2 этап	Организация	На этом этапе производится формирование групп, информирование родителей о запланированных заседаниях, выявление запросов родителей, планирование работы клуба с учетом запросов родителей, информирование воспитателей о предстоящей работе клуба.
3 этап	Реализация	Включает в себя проведение заседаний клуба для родителей слышащих и слабослышащих детей раннего возраста
4 этап	Анализ	Включает в себя подведение итогов работы клуба, а также результативность и эффективность работы

На втором этапе на основе выявленных запросов родителей составляется календарно-тематический план работы клуба для родителей (табл. 2) [1;2;3]. Предложенный нами план апробирован в двух дошкольных организациях Ярославской области в течение трех лет.

Ежегодно проводится мониторинг эффективности работы клуба для родителей, была выявлена положительная динамика педагогической компетентности у родителей слабослышащих и слышащих детей раннего возраста в вопросах гармоничного развития детей, взаимопонимания и общения с ребенком, влияния двигательной активности на психо-эмоциональное состояние детей и взрослых, со-

здания благоприятной атмосферы в домашних условиях, умения расслабляться и регулирования и снижения эмоционального напряжения у родителей. У родителей слабослышащих детей повысилась уверенность в себе и в своих силах. Родители отмечают, что, несмотря на малое количество заседаний, они овладевают практическими навыками, которые позволяют им правильно общаться с ребенком и построить с ним взаимоотношения.

Таблица 2

**Календарно-тематический план работы клуба для родителей
«Мы и малыши»**

№	Тема заседания	Цель заседания	Содержание заседания	Сроки реализации
1	«Давайте познакомимся»	Знакомство родителей друг с другом. Выяснение ожиданий и опасений, запросов от родителей	- приветствие (оформление карточек визиток)	Ноябрь
			- представление себя по кругу	
			- знакомство с правилами работы в группе	
			- ознакомление с целями и задачами заседаний	
			- выбор и рисование девиза и герба клуба	
			- игра «Поиск сокровищ»	
			- динамическая пауза «Калейдоскоп сказочных образов»	
			- релаксация «Цветок добра»	
			- игра «Мои добрые дела»	
			- чаепитие	
2	«Наши дети – какие они?..»	Формирование умения анализировать качества и свойства характера своих детей, видеть положительные черты в любых проявлениях поведения ребенка	- анализ предыдущего заседания	Ноябрь
			- упр. «Продолжите фразу «Мой ребенок...»	
			- проблемная ситуация «Супер-маркет»	
			- игра «Реклама»	
			- мини-лекция «Особенности психического и физического развития детей раннего возраста»	
			- игра-упражнение «Жизнь до рождения проблемного ребенка»	
			- притча о двух ангелах	
			- чаепитие	

3	«Ребенок в нас»	Развитие коммуникативных навыков, доверия к другим людям, формирование позитивных психологических установок, способствующих коррекции родительско-детского поведения.	- «Давайте познакомимся поближе»	Декабрь
			- игра-упражнение «Ребенок в нас»	
			- упражнение «Родительские установки»	
			- динамическая пауза: игра «Салочки»	
			- мини лекция: «Правила личностно – ориентированного подхода взаимодействия с детьми»	
			- презентация буклетов «Игры наших мам и пап»	
			- релаксация «Листая фотоальбом»	
4	«Давайте жить дружно»	Сплочение детско-родительского коллектива, формирование позитивных способов решения конфликтных ситуаций, развитие желания активно взаимодействовать в совместных играх.	- игровой практикум «Шесть шляп»	Декабрь
- педагогические ситуации «Знать и понимать ребенка»				
- мини-лекция «Возрастные особенности психического развития детей раннего возраста»				
- презентация буклета «Физкультура вместе с мамой (папой)»				
- чаепитие				
5	«Учимся слушать друг друга»	Развитие невербальных средств общения (мимики, жестов), развитие умения слушать друг друга, понимать чувства собеседника.	- мини-лекция «Приемы активного слушания»	Январь
- анализ конкретных ситуаций				
- игра-упражнение «Скульптор»				
- игра-упражнение «Нарисуй эмоцию»				
- игра-упражнение «Подари улыбку соседу»				
- презентация карманного справочника «Мой помощник на каждый день, или как общаться с ребенком»				
- чаепитие				

6	«Общение»	Развитие коммуникативных навыков родителей, понимания и поддержки друг друга формирование умения слушать и слышать собеседника.	- игра-упражнение «Европейский город»	Февраль
			- дискуссия «Способы и правила общения с детьми»	
			- игра «Зеркало»	
			- динамическая пауза «Я и мое тело, Я и мой язык»	
			- совместное рисование «нарисуй настроение»	
			- подвижная игра «Спасибо»	
			- релаксация «Сила вашего рода»	
7	«Учимся играя»	Создание положительного эмоционального климата в группе, знакомство родителей с принципами и правилами общения с детьми.	- игра-упражнение «Фантики», разбор домашнего задания	Март
			- мини-лекция «Если ребенок обучается какому-то делу»	
			- динамическая пауза «Играем вместе»	
			- мини-лекция «Подвижные игры для дошкольников»	
			- релаксация «Воображаемый отпуск»	
			- игра-упражнение «Комплимент»	
			- чаепитие	
8	«Моя семья»	Формирование гармоничного образа семьи, потребности в совместных семейных мероприятиях, воспитание чувства любви и привязанности к своей семье.	- дискуссия «Идеальная семья, какая она?»	Март
			- коллаж «Идеальная современная семья/неполноценная семья»	
			- мини-лекция «Как влияют семейные отношения на психическое развитие детей»	
			- презентация буклета «Как познакомить ребенка с историей семьи»	
			- пальчиковый театр «Семья», создание родового дерева	
			- мини-сочинение «Идеальный родитель»	
			- релаксация «Мой огонёк»	
			- чаепитие	

9	«Мой ребенок дома»	Формирование умения родителей понимать своего ребенка на игровом содержании, анализ значимости игры и игрушки в развитии ребенка, развитие навыков игры со своим ребенком.	- игра-упражнение «Игрушка, которая мне нравится»	Апрель
			- игра «Угадай какую игрушку выбрал ребенок»	
			- игра-упражнение «Как живете»	
			- блиц-опрос «Мой ребенок дома - это...»	
			- имитационная игра «Прибежали козочки»	
			- микрофон по кругу «Мои чувства, эмоции во время игр с ребенком»	
10	«Дети и родители»	Развитие умения общаться детям и родителям в процессе совместной деятельности, создание возможности родителям наблюдать за своими детьми в ситуации общения с другими детьми и взрослыми, отработка навыков эффективного общения с детьми.	- приветствие и представление	Май
			- игра-упражнение. «План квартиры» (проективная методика)	
			- упражнение «Зёрнышко»	
			- игра-упражнение «Где мой малыш?»	
			- игра «Теремок»	
			- динамическая пауза «Наседка и цыплята»	
- заключительная часть «До новых встреч»				

Выводы. Эффективностью психоло-педагогического сопровождения родителей через создание клуба для родителей в условиях инклюзивного дошкольного учреждения, подтверждается тем, что родители, прошедшие курс заседаний, обогащают свои творческие способности и направляют их на оптимизацию родительско-детских взаимоотношений.

Список литературы

1. Иерусалимцева, О. В. Психологические особенности влияния болезни ребенка на характер семейных взаимоотношений. – Текст: непосредственный. / Материалы III Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании» [2 апреля 2019, Ярославль-Минск] / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 166-168.

2. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина.– Санкт-Петербург: «Речь», изд. 3-е, 2019. – 276с. – Текст : непосредственный.

3. Москалюк, О. В., Погонцева, Л. В. Педагогика взаимопонимания: занятия с родителями / авт.-сост. О. В. Москалюк, Л. В. Погонцева. – Волгоград: изд-во «Учитель», 2020. – 123с. – Текст : непосредственный.

4. Семенова, О. Н., Иерусалимцева, О. В. Психологическая характеристика родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в период адаптации. Текст : непосредственный / Материалы III Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика» (16-18 мая 2019 года, г. Ялта) /под науч. ред. Глузман Ю. В. – Ялта: РИО «ГПА», 2019. – Часть 1. – С.195-200

Организация развивающего коррекционно-образовательного сопровождения детей со сложным дефектом развития в условиях реализации инклюзивной практики

*Редькина Т. А., Ермолина А. А.,
Седышева Н. Б., Горденкова А. А.*

Актуальность раскрываемой темы заключается в том, что в настоящее время численность детей со сложным дефектом развития непрерывно растет, что требует от системы образования разработки вариативных программ и методов, направленных на формирование широкого спектра образовательных результатов, ориентируя образование на парадигму развития потенциала каждого воспитанника.

Дети со сложным дефектом – дети, имеющие сочетание двух и более недостатков в физическом и/или психическом развитии [Специфика работы ..., 2017; Психологическое изучение детей ..., 2016].

Организация развивающего коррекционно-образовательного сопровождения детей со сложным дефектом развития в условиях реализации инклюзивной практики базируется на следующих нормативно-правовых документах:

- Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Приказ Министерства просвещения РФ от 22.03.2021 г. № 115 «Об утверждении порядка организации и осуществлении образовательной деятельности по общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, среднего общего образования»;

- Федеральный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1591) и др.

Ресурсами инклюзивной практики являются:

- ✓ Кадровое обеспечение.
- ✓ Методическое обеспечение.
- ✓ Материально-техническое обеспечение.

Цель развивающего коррекционно-образовательного сопровождения детей со сложным дефектом развития в рамках функционирования группы компенсирующей направленности дошкольной образовательной организации (ДОО): организация гибкой адаптированной образовательной среды, соответствующей индивидуальным особенностям и образовательным потребностям воспитанников со сложным дефектом развития [Организация развивающего ..., 2018; Психолого-педагогические условия ..., 2017].

В службу комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения входят:

✓ **Внутреннее сопровождение**, которое включает психолого-педагогический консилиум ДОО; субъекты медицинского сопровождения (врач-ортопед, врач-педиатр, старшая медицинская сестра, медицинские сестры по массажу) и субъекты коррекционно-педагогического сопровождения (старший воспитатель, воспитатель, педагог-психолог, инструктор по физической культуре/ обучение плаванию, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель).

✓ **Внешнее сопровождение**, которое представлено службами психолого-педагогической и медико-социальной помощи, учреждениями социальной защиты, здравоохранения.

Для реализации в ДОО инклюзивной модели образования необходимо создание **адаптированной образовательной среды**:

- ✓ Доступность помещений ДОО (безбарьерная среда).
- ✓ Развивающая предметно-пространственная среда (макросреда ДОО): группа компенсирующей направленности для детей со сложным дефектом; рабочая зона учителя-дефектолога, учителя-логопеда; массажный кабинет; музыкальный, спортивный залы; бассейн; комната сенсомоторного развития; технические средства реабилитации; участок для прогулки.

Направлениями деятельности командной работы педагогов в рамках развивающего коррекционно-образовательного сопровождения являются:

- организация и функционирование психолого-педагогического консилиума;
- проектирование и реализация индивидуальных адаптированных образовательных программ (специальных индивидуальных программ развития) для обучения детей со сложным дефектом с учетом особенностей их психофизического развития;
- коррекционно-образовательная деятельность;
- диагностическое обследование;
- консультативная помощь семье в вопросах коррекционно-развивающего воспитания и обучения.

Модель организации развивающего коррекционно-образовательного сопровождения детей со сложным дефектом развития.

ЭТАП	СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПА
I этап	Анализ заключений ПМПК + ИПРА по предоставлению специальных образовательных условий.
II этап	Разработка рекомендаций ППК по обеспечению специальных образовательных условий в соответствии с ИПРА, заключением ПМПК и с учетом данных диагностического обследования.
III этап	Проектирование адаптированной образовательной программы (АОП/СИПР).
IV этап	Организация и реализация развивающего коррекционно-образовательного сопровождения.
V этап	Оценка результативности развивающего коррекционно-образовательного сопровождения воспитанников со сложным дефектом развития.

Организация воспитательно-образовательного и коррекционно-развивающего сопровождения воспитанников со сложным дефектом развития в условиях группы компенсирующей направленности ДОО

Первостепенной задачей для педагогов группы является организация развивающей **предметно-пространственной среды**, которая отвечает следующим требованиям: безопасность, доступность, трансформируемость, вариативность, полифункциональность, содержательная насыщенность. При проектировании образовательного пространства соблюдается принцип зонирования. Свободное пространство группы предполагает передвижение детей с использованием специальных средств передвижения (ходунков и колясок). Широко представлен центр физкультурно-оздоровительного оборудования: специальные ортопедические тренажеры, сухой бассейн, спортивное оборудование [Коррекционно-педагогическая помощь ..., 2013; Организация развивающего ..., 2018].

Воспитанники находятся как в режиме полного автономного включения в образовательное пространство группы, так и в режиме частичного включения (в роли ассистента выступает родитель (законный представитель)).

Основная **цель** дефектологического сопровождения ориентирована на решение вопросов социализации, повышение самостоятельности и автономии ребенка через развитие компенсаторных возможностей и обеспечение эффективной коррекционно-развивающей помощи в образовательном пространстве группы.

Задачи коррекционно-развивающего сопровождения:

1. Создать благоприятные условия для развития и оздоровления ребёнка в соответствии с индивидуальными особенностями и склонностями.

2. Создать условия для формирования способности ребёнка к обучению, овладению им различными бытовыми и социальными навыками через возможность включения его в различные виды деятельности.

3. Осуществлять коррекционно-развивающее сопровождение в рамках реализации АОП / СИПР.

4. Обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья ребёнка. [Обучение и воспитание ..., 2016; Детский церебральный ..., 2008].

Организация воспитания и обучения детей со сложными нарушениями развития предполагает внесение изменений в формы образовательной деятельности и в режим дня: увеличение времени на проведение гигиенических процедур, приема пищи, подготовки ко сну, сокращение количества фронтальных занятий [Тьюторское сопровождение ..., 2016].

Ведущей формой организации коррекционной работы являются индивидуальные занятия продолжительностью от 10 до 25 минут в зависимости от индивидуальных особенностей детей.

Организация логопедического сопровождения воспитанников со сложным дефектом развития в условиях группы компенсирующей направленности ДОО

Целью логопедического сопровождения воспитанников со сложным дефектом развития является осуществление комплексной системы коррекционно-развивающего воздействия, направленного на развитие коммуникативной функции речи и преодоление речевых нарушений [Смирнова, 2004].

Основные **направления** работы учителя-логопеда:

- установление контакта с ребенком, его адаптация;
- формирование навыков общения и речи;
- развитие познавательной деятельности ребенка.

Индивидуальная логопедическая работа включает в себя несколько **этапов** [Кондратенко, 2005]:

- Установление контакта с ребенком с целью выявления его речевых возможностей.
- Развитие умения вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредотачиваться и давать ответные двигательные и звуковые реакции.
 - Формирование подражательности: вызывание речевого подражания через речь с движением.
- Расширение объема понимания речи, накопление пассивного словарного запаса.
- Формирование слухового и зрительного восприятия, внимания и памяти.
- Развитие чувства ритма.
- Выработка навыков правильного речевого дыхания.

- Нормализация мышечного тонуса артикуляционного аппарата.
- Формирование звукопроизносительных навыков.

Сроки формирования речевых навыков воспитанников зависят от следующих факторов:

- степени выраженности недоразвития речи;
- индивидуальных психофизических особенностей;
- регулярности коррекционно-развивающего логопедического воздействия;
- участия родителей (законных представителей).

В ходе логопедического воздействия используются эффективные логопедические технологии коррекции звукопроизношения: артикуляционная гимнастика, логопедический массаж и биоэнергопластика.

➤ **Артикуляционная гимнастика** (пассивная, пассивно-активная, активная) подбирается с учетом состояния мышечного тонуса органов артикуляционного аппарата.

➤ **Логопедический массаж** – это метод активного механического воздействия, который изменяет состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата [Седышева, 2017].

➤ **Биоэнергопластика** – соединение движений артикуляционного аппарата и движений кистей рук помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме.

Логопедическое сопровождение является важным звеном в развивающем коррекционно-образовательном сопровождении детей со сложным дефектом и способствует компенсации нарушений в их развитии.

Организация психологического сопровождения воспитанников со сложным дефектом развития в условиях группы компенсирующей направленности ДОО

Зона компетенции педагога-психолога в ходе комплексного сопровождения зависит от имеющихся у детей психофизических особенностей развития.

Целью коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога является формирование психологического базиса для полноценного развития личности воспитанников со сложным дефектом развития, создание у них зоны ближайшего развития, выравнивание психологического развития [Нищева, 2017].

Данная цель реализуется посредством решения следующих **задач**:

- способствовать формированию адекватной социальной адаптации и социализировать воспитанников в коллективе сверстников;
- стимулировать познавательную и творческую активность детей;
- развивать непроизвольное внимание и память, различные виды восприятия, наблюдательность, воображение;
- формировать навыки произвольного поведения;
- совершенствовать моторные функции;

Психологическое сопровождение воспитанников со сложным дефектом развития строится с учетом нарушенных функций и индивидуальных психофизических особенностей (интерес к какой-либо деятельности не имеет мотивационно-потребностных оснований, носит кратковременный, неустойчивый характер, неспособность детей произвольно регулировать свое эмоциональное состояние, наличие негативных поведенческих реакций).

Коррекционно-развивающая работа с детьми со сложным дефектом развития проводится в индивидуальной и групповой формах.

Эффективной **групповой формой** работы с детьми по формированию навыков общения и взаимодействия является игровое **занятие «Круг»**. Занятие носит особую направленность, способствуют решению общих задач (социализация детей) и задач, связанных с особенностями психофизического развития детей [Верещагина, 2020; Обучение и воспитание ..., 2016].

Коррекционная составляющая **индивидуальных занятий** заключается в развитии сохранных анализаторов, стимулировании сенсорной и эмоциональной сфер.

Достижение эффективности в развивающем коррекционно-образовательном сопровождении детей со сложным дефектом развития в условиях реализации инклюзивной практики предусматривает активное включение родителей (законных представителей) и взаимодействие всех участников образовательного процесса [Дошкольная дефектология ..., 2012].

Резюмируя выше сказанное, следует отметить, что функционирование группы компенсирующей направленности для детей со сложным дефектом развития, включенная в образовательное пространство ДОО, позволяет максимально возможным образом социализировать детей с особыми образовательными потребностями и способствовать раскрытию их потенциальных возможностей.

Список литературы

1. Бенилова, С. Ю. Дошкольная дефектология: ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы) / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович, Н. В. Микляева. – Москва : Парадигма, 2012. – 312 с. – Текст : непосредственный.
2. Верещагина, Н. В. Программа психологического сопровождения в ДОО. / Н. В. Верещагина. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2020. – 80 с. – Текст : непосредственный.
3. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : методическое пособие. / И. Ю. Кондратенко – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии : науч-

но-методические пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.

5. Кирюшина, А. Н. Организация развивающего коррекционно-образовательного процесса с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности / А. Н. Кирюшкина, Е. Р. Железнова, Ю. И. Мамедова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2018. – 192 с. – Текст : непосредственный.

6. Коточигова, Е. В. Специфика работы педагога дошкольного образования в инклюзивном образовательном пространстве : практическое пособие / Е. В. Коточигова, Ю. Н. Жихарева, М. А. Надежина. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 56 с. – Текст : непосредственный.

7. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 160 с. – Текст : непосредственный.

8. Левченко, И. Ю. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова. – Москва: Книголюб, 2008. – 176 с. – Текст : непосредственный.

9. Омарова, Г. В. Обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации / Г. В. Омарова, Г. В. Отрошко, Н. Н. Посысов. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. – 68 с. – Текст : непосредственный.

10. Нищева, Н. В. Организация психологической службы в современном детском саду. / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2017. – 192 с. – Текст : непосредственный.

11. Психолого-педагогические условия обучения, воспитания и социализации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – Текст : непосредственный: материалы Межрегиональной научной конференции, 25 октября 2017 г. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 159 с.

12. Седышева, Н. Б. Применение логопедического массажа в коррекции звукопроизношения у детей с псевдобульбарной дизартрией. Ярославль : Министерство образования и науки РФ ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль, 2017. – 35 с. – Текст : непосредственный.

13. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004, – 320 с. – Текст : непосредственный.

14. Рощина, Г. О. Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании : информационно-методические материалы / Г. О. Рощина, Н. Н. Посысов, О. Ю. Камакина. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. – 63 с. – Текст : непосредственный.

Адресная поддержка детей: здоровьесберегающие технологии при работе с детьми с ОВЗ в условиях сельского ДООУ

Смирнова Е. В.

Одной из приоритетных задач реформирования системы образования сегодня становится сбережение и укрепление здоровья воспитанников, формирование у них ценности здоровья, здорового образа жизни, выбора образовательных технологий, адекватных возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье дошкольников. Как известно, в современных условиях развития нашего общества наблюдается резкое снижение здоровья населения. По данным исследований министерства здравоохранения России лишь 14 % детей практически здоровы, 50 % имеют функциональные отклонения, 35-40 % хронические заболевания. Состояние здоровья детей по оценкам отечественных и зарубежных специалистов зависит на 20 % от состояния окружающей среды, на 20 % генетических факторов, на 10 % от деятельности здравоохранения и на 50 % от образа жизни.

В МДОУ № 16 «Ягодка» ЯМР 8 групп, из них 2 общеобразовательной и 6 комбинированной направленности. Из 162 воспитанников 27 детей с ОВЗ. Дети с тяжелыми психическими и физическими отклонениями требуют особого внимания, в том числе, и при применении здоровьесберегающих технологий.

В современных условиях внедрение в практику обучения и воспитания здоровьесберегающих технологий является одним из эффективных средств, с помощью которых можно предотвратить ряд социальных проблем и недостатков в обеспечении уровня здоровья дошкольников.

Известно, что здоровье – один из важнейших компонентов человеческого благополучия, счастья, одно из неотъемлемых прав человека, одно из условий успешного социального и экономического развития любой страны. «Здоровье детей — здоровье нации!». Этот лозунг нашел свое отражение во многих образовательных документах. На сегодняшний день в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами направление «Физическое развитие» занимает ведущее место в воспитательно-образовательном процессе дошкольников.

В своей педагогической деятельности мы используем разнообразные формы и виды здоровьесберегающих технологий, которые нацелены на оздоровление детей.

Здоровьесберегающие технологии, используемые в работе воспитателя.

Существует много эффективных разновидностей современных здоровьесберегающих технологий, которые должны находиться в картотеке воспитателя детского сада. Динамические паузы и физкультминутки. Их цель – поддержание умственной работоспособности детей на достаточно высоком уровне. Они развлекают детей, создают благоприятную для обучения атмосферу, несут элементы релаксации, снимают нервное напряжение от перегрузок, объединяют детей между собой, способствуют взаимодействию, воспитывают и прививают навыки обще-

ния, обучают новым умениям и знаниям, развивают внимание, речь, мышление и память. Пальчиковая гимнастика – представляет собой набор упражнений, направленных на развитие мелкой моторики руки. Она способствует насыщению организма кислородом, повышению общего жизненного тонуса ребенка, сопротивляемости и устойчивости к заболеваниям дыхательной системы, нормализует и улучшает психоэмоциональное состояние организма. В процессе занятий общее состояние малышей улучшается. Они становятся более активными, работоспособными. Это сказывается в дальнейшем на развитии интеллекта. Развитие мелкой моторики играет важную роль для общего развития ребенка. Так же все знают, что ум находится на кончиках пальцев. Ученые доказали, что развитие мелкой моторики и развитие речи очень тесно связаны. «Су – джок» терапия – это эффективный метод профилактики и лечения болезней. Его остроконечные выступления воздействуют на биологически активные точки, неизменно вызывая улучшение самочувствия, снимая стресс, усталость и болевые ощущения, повышая общий тонус организма. Использование «Гимнастики пробуждения» после дневного сна – поднимает настроение и мышечный тонус детей. Для профилактики плоскостопия ежедневно практикуем босохождение по ортопедическим коврикам. У детей не только улучшается координация, а еще укрепляются мышцы стоп, что является профилактикой сколиоза и плоскостопия.

Используемые в комплексе здоровьесберегающие технологии в итоге формируют у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, правильное физическое развитие детского организма. Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств.

Здоровьесберегающие технологии, используемые в работе инструктора по физкультуре.

Зарядка для мозга является средством коррекции и развития интеллектуальных способностей детей с различными образовательными потребностями. Люди получают информацию при помощи органов чувств, которые, в свою очередь, передают сведения в мозг. Его продуктивная работа является залогом внимания, хорошей памяти, умения быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Самое интересное – мозг можно тренировать! Кинезиология – это прикладная наука, помогающая развивать умственные способности личности через выполнение определенного рода заданий. Она помогает сбалансировано развивать оба полушария головного мозга. Направление возникло в 60-е годы прошлого века, поэтому может считаться довольно молодой наукой. Развитие интеллектуальных способностей и творческого начала ребенка происходит при помощи выполнения определенных движений, именно в этом и состоит суть гимнастики для мозга [5].

Восточная гимнастика – нетрадиционная технология оздоровления в системе физического воспитания дошкольников. Древняя восточная медицина знала множество средств оздоровления, и одно из них – гимнастика. Гимнастика полез-

на для многих систем организма. Занятия «восточной гимнастикой» формируют у дошкольников навыки здорового образа жизни. «Восточная гимнастика» включает в себя упражнения на развитие мышц плечевого пояса, рук, кистей и пальцев, благотворно воздействует на все органы человека. Сложность состоит в координации и согласовании движений разных частей тела. Качество выполнения упражнений оценивается по соблюдению правильной осанки, широте амплитуды движений, по активности и точности выполнения упражнений в заданном темпе. Упражнения можно использовать с детьми, начиная с трехлетнего возраста. В освоенном виде упражнения хорошо проводить под музыку [3].

Также в своей работе мы применяем гимнастику А. Н. Стрельниковой. Переоценить актуальность данной технологии крайне сложно. Внедрение в деятельность ДОУ здоровьесберегающих технологий позволяет использовать дыхательную гимнастику как мощный фактор оздоровления детей и снижение заболеваемости в группе. Дыхательная гимнастика снимает усталость, бодрит, повышает жизненный тонус, улучшает память. Гимнастика помогает организму самостоятельно, без помощи лекарств, справиться с различными недугами: положительно влияет на обменные процессы; улучшает дренажную функцию легких; способствует рассасыванию воспалительных образований; укрепляет аппарат кровообращения; исправляет развившиеся в процессе заболевания различные деформации грудной клетки и позвоночника; повышает общую сопротивляемость организма; помогает справиться с заиканием [6].

Здоровьесберегающие технологии, используемые в работе учителя-логопеда.

Логоритмика как эффективное средство коррекционной работы логопеда и музыкального руководителя в системе здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении при работе с детьми с ТНР. С 2014 года совместно учитель-логопед с музыкальным руководителем проводят занятия по логопедической ритмике с детьми с ТНР. Логоритмика с использованием здоровьесберегающих технологий оказывает благотворное влияние на здоровье ребенка: укрепление костно – мышечного аппарата; развитие физиологического дыхания; развитие координации движений и моторных функций; воспитание правильной осанки, походки, грации движений; развитие ловкости, силы, выносливости, быстроты двигательной реакции и др. Вашему вниманию мы представляем здоровьесберегающие технологии, применяемые нами на занятиях по курсу логоритмики. В своей практике мы используем различные виды упражнений на согласование движений и речи. Эти упражнения поднимают настроение, способствуют снятию мышечной закрепощенности; улучшению физического самочувствия. Также в своей работе мы используем упражнения на согласование движений с музыкой. Подобные упражнения способствуют: развитию воображения, музыкально-творческих способностей ребенка, формированию процесса восприятия и включению в работу обоих полушарий мозга, снимают мышечную закрепощенность, улучшают физическое самочувствие, повышает общительность детей. Важную

роль в системе оздоровления дошкольников играют упражнения на развитие дыхания. Они тренируют силу вдоха и выдоха; развивают продолжительный выдох; положительно влияют на обменные процессы. Наряду с этими приемами мы используем пальчиковую гимнастику. [2] Эти упражнения активизируют речевые центры головного мозга; повышают координационные способности пальцев рук. Применение подвижных игр на занятиях позволяет развивать быстроту двигательной реакции, внимание, память; воспитывает волевые качества, чувство ответственности, коллективизм; развивает эмоциональную сферу, ассоциативно – образное мышление, позитивное самоощущение. Использование музыкально – коммуникативных игр способствует музыкально – ритмическому воспитанию детей; формирует положительную самооценку, уверенность в себе, раскрепощенность и позитивное самоощущение в коллективе; развивает динамическую сторону общения: легкость вступления в контакт, готовность к общению со сверстниками, инициативность; развивает эмоциональность, эмпатию, умение заботиться о партнере; развивает выразительность невербальных средств общения.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий на занятиях логоритмикой является перспективным средством коррекционно – развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи, и помогает достижению максимально возможных успехов в преодолении не только речевых трудностей, но и общего оздоровления детей дошкольного возраста. Главный принцип достижения эффективности в работе – индивидуальный подход к каждому ребенку, учет его возрастных, психофизиологических и речевых возможностей.

Здоровьесберегающие технологии, используемые в работе педагога-психолога.

В нашей профессиональной деятельности мы активно используем здоровьесберегающие технологии по обеспечению социально-психологического благополучия детей. В качестве одного из приоритетных направлений педагогической деятельности выделяется применение в условиях детского сада таких здоровьесберегающих технологий, как психогимнастика, песочная терапия, сказкотерапия и технология музыкального воздействия. Одна из здоровьесберегающих технологий, которые играют важную роль в коррекционной работе – это психогимнастика. Такие занятия показаны детям с чрезмерной утомляемостью, непоседливым, замкнутым, с задержкой психического развития и другими нервно-психическими расстройствами. Система специальных упражнений помогает детям лучше чувствовать и воспринимать свое тело, контролировать эмоции, выражать чувства и мысли с помощью невербального поведения и понимать невербальное поведение других. Такого рода упражнения способствуют развитию у детей навыков саморасслабления (ауторелаксации) [4]. Позитивные показатели в развитии и формировании всесторонней личности ребенка дошкольного возраста показывают программы по песочной терапии. Данные программы адаптируются под конкретные задачи коррекции и развития детей. Основные элементы, которые используются на занятии: это приветствие с песком (обычно прикладывание ладо-

шки на гладкую поверхность песка), помощь знакомому ребенку или сказочному персонажу. В зависимости от задач коррекции и развития, которые поставлены, стол для песочной терапии может быть световым или обычным. В коррекционной работе по выявлению личностных проблем ребенка и коррекции применяется сказкотерапия – это клад в работе по повышению самооценки, снятие тревожности, агрессивных проявлений. В сказке ребенку легче принять и проработать проблему, найти выход из сложившейся ситуации, решить ее. Для этого используем кукольный театр, пальчиковый театр, ролевые игры, в которых дети перевоплощаются в разных сказочных героев. Дети также сами сочиняют сказки, так как придуманная ребёнком сказка, открывающая суть проблемы – основа сказкотерапии. Через сказку можно узнать о таких переживаниях детей, которые они сами до конца не осознают, или стесняются обсуждать их с взрослыми [1]. Применение здоровьесберегающей технологии музыкального воздействия вносит весомый вклад в создание условий для укрепления здоровья воспитанников. Это психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства. Музыкаотерапия обладает сильным психологическим воздействием на детей. Она влияет на состояние нервной системы (успокаивает, расслабляет или, наоборот, будоражит, возбуждает), вызывает различные эмоциональные состояния (от умиротворенности, покоя и гармонии до беспокойства, подавленности или агрессии). Используется на коррекционных занятиях по психогимнастике, песочной терапии, в сказкотерапии. Отмечено, что дети с удовольствием посещают занятия, у них снижен уровень тревожности, отсутствует психическое напряжение в процессе общения, преобладает положительный эмоциональный настрой и доброжелательное отношение к окружающим.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что использование здоровьесберегающих технологии являются неотъемлемой частью всего образовательного процесса для создания безопасной и комфортной среды и гармоничного развития личности. Таким образом, системное и круглогодичное использование здоровьесберегающих технологий позволяет эффективно способствовать укреплению и сохранению здоровья воспитанников, в том числе детей с ОВЗ. В целом, это определяет позитивную динамику оздоровления детского организма, позволяет достичь положительных результатов. Описанные выше здоровьесберегающие технологии помогли нам максимально снизить статический компонент в режиме наших воспитанников, а также способствовали повышению двигательной активности ребенка, его всестороннему психофизическому развитию. Результаты нашей работы убеждают в правильности и действенности, выбранных нами мер в совершенствовании оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста. Однако мы не останавливаемся на достигнутом, наш творческий поиск продолжается и сегодня.

Список литературы

1. Капская, А. Ю., Мирончик, Т. Л. «Подарки феи». Развивающая сказкотерапия для дошкольников. / А. Ю. Капская, Т. Л. Мирончик. – Санкт-Петербург : Речь. Москва : Сфера, 2008. – Текст : непосредственный.
2. Макарова, Н. Ш. «Коррекция речевых и неречевых нарушений у детей дошкольного возраста на основе логопедической ритмики». – Санкт-Петербург : Детство – Пресс, 2009. – 160 с. (Стр. 3). – Текст : непосредственный.
3. Обруч. № 6, 2003г. Ежемесячный научно-методический журнал. Стр. 36-40, Школа здоровья «Восточная гимнастика». – Текст : непосредственный.
4. Чистякова, М. А. Психогимнастика. Под редакцией канд.мат.наук. М. И. Буянова. – Москва, Просвещение, 1990. – Текст : непосредственный.
5. Шорыгина, Т. А. Беседы о здоровье: Методическое пособие. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 64 с. – Текст : непосредственный.
6. Щетинин, М. Н Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. Издательство: Айрис – Пресс, 2008г. – Текст : непосредственный.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ на начальном этапе обучения в школе

Данилова П. А.

С каждым годом в школу поступают все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. В результате чего назревает острая необходимость в понимании проблем детей с ОВЗ. Под обучающимися с ОВЗ, мы будем рассматривать детей, имеющих недостатки в физическом или психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. В таких случаях в общеобразовательных организациях должны работать службы сопровождения. Служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения. Команда объединяет учителей, дефектологов, психологов, социальных педагогов [3].

Организационной структурой службы сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении является психолого-педагогический консилиум (ППк). ППк является структурным подразделением образовательного учреждения, регулирующим процесс сопровождения и обеспечивающим комплексность процесса сопровождения. Процесс сопровождения – комплекс последовательно реализуемых специалистами сопровождения действий, позволяющих субъекту сопровождения определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [1].

Под психолого-педагогическим сопровождением мы будем понимать особый вид помощи ребенку, ту технологию, которая предназначена для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса.

Так, целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в общеобразовательном учреждении является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум.

Задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения и социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов [4].

Здесь также стоит отметить задачи работы специалистов. Так, дефектолог обследует, определяет структуру и степень выраженности имеющегося у учащихся дефекта, проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, восстановлению нарушенных функций и их максимальной коррекции. Педагог-психолог выявляет особенности их 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. В систему сопровождения учителя-логопеда входит: всестороннее изучение речи обучающихся, проведение индивидуально-групповых и фронтальных занятий с учащимися, имеющими отклонения в речевом развитии, оказание методической помощи учителям по преодолению трудностей при освоении обучающимися родного языка. Также, учителя, работающие с детьми с ОВЗ, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития обучающихся, ведут учёт освоения ими общеобразовательных программ.

Также одним из связующих звеньев системы сопровождения являются родители. Родитель выполняет в данной системе роль носителя и транслятора, определенных микрокультурных ценностей – религиозных, этических и прочее, но при этом его воздействие носит скорее не формирующий, а регулирующий характер.

Результатом психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ следует считать не столько успешное освоение ими основной образовательной программы, сколько освоение жизненно значимых компетенций:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Все вышесказанное позволяет нам выстроить определенную модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которая характеризуется 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, потенциальные 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-волевою, 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 [2].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов:

1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития);

2) комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Таким образом, специалистами психолого-педагогического сопровождения отслеживаются эффективность обучения детей с ОВЗ по программе, текущие и этапные результаты адаптации, динамика развития и личностного роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния их здоровья.

Список литературы

1. Матайс, М. И., Хачатрян, Л. А. Теория и технологии инклюзивного образования. / М. И. Матайс, Л. А. Хачатрян. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. Т. 11. – № 6-1. – С. 47.

2. Раскалинос, В. Н. Психолого-педагогического сопровождение: методологический аспект. / В. Н. Раскалинос. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(22). – С. 124-125.

3. Сидоренко, С. А., Зарешев, Т. Т. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в России. / С. А. Сидоренко, Т. Т. Зарешев. – Текст : непосредственный // Вестник магистратуры. – 2016. – № 12-3(63). – С. 88-89.

4. Хазова, С. А., Ус, О. А., Даурова, М. Р. Педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса как условие эффективности инклюзивного образования. / С. А. Хазова, О. А. Ус, М. Р. Даурова. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. № 5-3. – С. 169-173.

Сопровождение обучающихся с ОВЗ педагогом-психологом в условиях инклюзии

Шарова О. В.

Опираясь на нормативно-правовые документы регламентирующие деятельность педагога-психолога в работе с детьми с ОВЗ в образовательных организациях оказывается психолого-педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации [4].

Профессиональный стандарт педагога-психолога в сфере образования, который введен в действие в 2017 году, делит всю деятельность психолога на две большие группы [3]:

Группа А – Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях

Группа В – Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Профстандартом так же определены следующие трудовые функции по психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ:

1. просвещение обучающихся;
2. профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии обучающихся с ОВЗ;
3. консультирование (индивидуальное и групповое);
4. психологическая коррекция поведения и развития детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
5. диагностическая работа: выявление психологических особенностей обучающихся с ОВЗ

В соответствии с нормативными документами в школе выстроена *модель психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.*

Цель психолого-педагогического сопровождения - это создание условий для оптимизации психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

В нашей школе почти в каждом классе есть дети с ЗПР или УО, а иногда и те и другие. Эти дети учатся в общих классах. Но, есть два специальных коррекционных класса для детей с ЗПР.

Начинается сопровождение еще до получения ребенком заключения ПМПК. Когда ребенок поступает в первый класс начальной школы (или в 5 класс) и психолог проводит диагностическое обследование в рамках сопровождения этапа адаптации на новой ступени обучения. Если показатели диагностики настораживают, тогда организуется обязательное наблюдение за ребенком, проводится опрос учителей (или учитель сам обращается к психологу), который подтверждает, что ребенок испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы. За-

тем в ходе индивидуальной психодиагностики познавательных процессов и личностных особенностей выявляются особые образовательные потребности данного обучающегося.

Параллельно начинается профилактическая работа. Она включает адаптационные занятия, занятия по формированию благоприятной атмосферы в классе, занятия по развитию познавательных процессов.

Консультирование педагогов, родителей по обучению и воспитанию ребенка является неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения. Отслеживаем динамику по результатам профилактической работы. В случае необходимости проводится заседание школьного психолого-педагогического консилиума, где происходит определение траектории обучения данного ребенка, психолог дает рекомендации родителям и педагогам по обучению, воспитанию. Рекомендуется обследование на областной ПМПК.

После получения заключения ПМПК для этого ребенка организуются обязательные коррекционно-развивающие занятия по разработанным программам. Психолог работает с ребёнком индивидуально или включает в уже существующие группы по коррекции и развитию психических процессов.

В конце коррекционно-развивающей работы проводится обязательная итоговая диагностика, отслеживаются изменения и результативность программы. При необходимости программа корректируется. Добавляются или сокращаются, подбираются упражнения и задания под потребности ребенка с ОВЗ, с учетом его индивидуальных особенностей.

В период обучения ребенка с ОВЗ участники образовательного процесса сталкиваются с определенными *трудностями*.

Рассмотрим трудности которые испытывают дети с ОВЗ [1]. Их можно разделить на три основных блока:

1. Трудности в сфере освоения универсальных учебных действий – тогда коррекционно-развивающая работа психолога направлена на восполнение дефицитов в познавательном развитии, повышению мотивации, формированию навыков саморегуляции.

2. Трудности в коммуникативной сфере (проблемы в общении со сверстниками и учителями) – психолог проводит коррекцию коммуникативной, работает над снижением конфликтности, профилактике вовлеченности в буллинг в роли жертвы или агрессора.

3. Трудности в сфере социальной адаптации – отклонения от школьных норм поведения, уход в виртуальную реальность, асоциальное поведение. Сюда можно добавить работу психолога в направлении профориентации. Особенно этот вопрос актуален для детей с умственной отсталостью. В режиме индивидуальных консультаций с родителем и ребенком с учетом индивидуальных физических и психических особенностей психолог способствует выбору профессии и учебного заведения.

Трудности родителей зачастую заключаются в не понимании, непринятии, отрицании особенностей развития своего ребенка. Неэффективная коммуникация и ошибки в воспитании усугубляют состояние ребенка и задерживают его развитие. Родитель, как правило, не знает как помочь в обучении своему ребенку.

Для учителя трудности кроются в подходах к обучению детей с ОВЗ, детей со сложными множественными нарушениями, особенно когда ребенок учится в обычном классе. Каким образом в режиме одного урока уделить внимание ребенку с ОВЗ, который требует внимания учителя и индивидуальных объяснений, и нормативным детям, чтобы научить их, дать им необходимые знания? Это действительно сложная задача. Эти вопросы обсуждаются на консилиуме.

Трудности есть и у психолога. Они связаны с распределением рабочего времени. Большое количество детей с ОВЗ, детей, испытывающих трудности в обучении, которые требуют индивидуального сопровождения, ведет к повышению нагрузки на специалиста. В результате, некоторым актуальным направлениям работы, например, работе с одаренными детьми, профилактике и коррекции деструктивного поведения, не уделяется достаточно внимания.

Рассмотрим, как происходит *организация коррекционно-развивающих занятий с детьми ОВЗ ЗПР и УО в школе:*

- список зачисленных на коррекционно-развивающие занятия утверждается на заседании ППК;
- занятия проводятся в группе или индивидуально;
- группы формируются по параллелям;
- график проведения коррекционно-развивающих занятий составляется с учетом расписания уроков;
- количество занятий в неделю: одно занятие - для детей с УО, два занятия – для детей с ЗПР

Коррекционно-развивающая работа психолога ежегодно проводится по следующим направлениям:

Класс	Программа коррекционно-развивающей работы
5 (ОВЗ ЗПР)	Программа коррекции и профилактики дезадаптации в начале обучения в средней школе, отклонений в начале подросткового возраста Коррекционно-развивающая программа по развитию когнитивной сферы «120 уроков психологического развития» для детей с ОВЗ ЗПР
6,7,8 (ОВЗ ЗПР)	Программа занятий с элементами тренинга, направленных на самопознание подростков, развитие коммуникативных способностей, эмоциональных и личностных ресурсов; Программа коррекции и развития эмоционально-волевой сферы
9 (ОВЗ ЗПР)	Программа по развитию стрессоустойчивости, обучение приемам мобилизации ресурсов, приемам запоминания в период подготовки к экзаменам.

	Программа "Выбираем профессию" – способствует профессиональному самоопределению.
5,6,7 (ОВЗ УО)	Программа «Развитие психомоторики и сенсорных процессов»
8, 9 (ОВЗ УО)	Программа коррекции и развития эмоциональной сферы для детей с особенностями психофизического развития.

В заключении, остановлюсь на *документах* педагога-психолога в рамках сопровождения детей с ОВЗ.

- Карта психолого-педагогического сопровождения (дополняется и обновляется ежегодно)
- Индивидуальная карта психолого-медико-социального сопровождения ребенка в образовательном учреждении, которую заполняют все специалисты школы (дефектолог, психолог, логопед, социальный педагог и классный руководитель)
- Заключение по результатам психолого-педагогической диагностики
- Представление педагога-психолога для школьного консилиума
- Список обучающихся с ОВЗ зачисленных на коррекционно-развивающие занятия
- График коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ (ЗПР и УО)
- Программы коррекционно-развивающей работы
- Лист оценки результативности коррекционно-развивающей работы по программе (заполняется по результатам входной и итоговой диагностики)
- Журнал фиксации коррекционно-развивающих занятий

Список литературы

1. Методические рекомендации «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» Рубцов В. В. Министерство просвещения Российской Федерации, 2020. – Текст : непосредственный.
2. Содержание деятельности педагога психолога: методические рекомендации / авт.-сост.: Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, И. В. Кузнецова, Н. Г. Рукавишникова, И. В. Серафимович, М. Н. Хахунова; под общ. ред. И. В. Кузнецовой. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2015. – Текст : непосредственный.
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 . N 514н. – Текст : непосредственный.
4. ФЗ «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.2012. – Текст : непосредственный.

Консилиум ДОУ как механизм комплексного сопровождения семей с детьми с ОВЗ

Головицина Ю. Б.

Детский сад № 14 «Сказка» Тутаевского муниципального района является образовательным учреждением, ориентированным не только на детей нормы, но и на обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Координации деятельности педагогического коллектива ДОО по включению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в образовательный процесс способствует **психолого-педагогический консилиум** (далее ППк). Это постоянно действующий, объединённый общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующих ту или иную стратегию и разрабатывающий конкретные мероприятия по сопровождению ребёнка с ОВЗ.

Консилиум создается на базе образовательной организации для выявления трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся и принятия решений о психолого-педагогическом сопровождении.

В связи с утверждением Министерством просвещения РФ обновлённого Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации, разработанного в соответствии с Федеральным законом N P-93 от 9 сентября 2019 г., психолого-педагогическое сопровождение в ДОО в рамках работы ППк организуется для трёх категорий обучающихся:

- дети с ОВЗ;
- дети, испытывающие трудности в освоении общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (например, дети, имеющие хронические и соматические заболевания; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации и т.п.);
- дети, имеющие медицинские заключения.

Мы уверены, что инклюзивное образование принципиально невозможно без организации психолого-педагогического взаимодействия специалистов. Функционирование и развитие инклюзивной практики в учреждении зависит от обмена информацией и способности людей совместно решать проблемы и задачи.

Одна из задач консилиума – обеспечить эффективное взаимодействие всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, что является одним из важнейших условий успешного включения детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, и их родителей в среду образовательного учреждения, адаптации образовательного учреждения к новым условиям функционирования.

Психолого-педагогическое взаимодействие направлено на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка и организацию поддержки его семьи.

Только такой подход позволяет комплексно и эффективно решать проблемы ребенка и его семьи, оптимально используя ресурсы специалистов, участвующих в командной работе, на всех **этапах** психолого-педагогического сопровождения.

Как выстраивается взаимодействие педагогов в рамках консилиума в нашем детском саду?

1 этап – *определение детей, нуждающихся в помощи специалистов детского сада*. В начале учебного года проходит расширенное заседание консилиума, в котором участвуют не только специалисты, но и воспитатели. Педагоги предлагают уделить внимание детям, которым, по их мнению, нужна помощь.

2 этап – *диагностика*. Чтобы грамотно организовать образовательный процесс для детей, нуждающихся в помощи, специалисты детского сада проводят психологическую и педагогическую (логопедическую) диагностику, которая позволяет обнаружить сильные и слабые стороны развития ребенка, спрогнозировать будущие затруднения в освоении образовательной программы ДОО и развитии социально-коммуникативных навыков детей.

Какие диагностики используют наши специалисты в работе с детьми с ОВЗ? Психолого-педагогическую диагностику нарушений детей раннего и дошкольного возраста (авторы: Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина). Эта диагностика входит в методическое обеспечение Примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с задержкой психического развития (авторы Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова и др.) На основе этой программы разработана адаптированная образовательная программа нашего сада. Используем схемы логопедического обследования детей с общим нарушением речи с различными уровнями речевого развития, а также детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи согласно Программе логопедической работы по преодолению тяжёлых нарушений речи (далее ТНР) у детей (авторы Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина).

3 этап – обсуждение результатов обследования всеми специалистами, вынесение решения об осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей. Эти решения заносятся в Журнал регистрации коллегиальных заключений психолого-педагогического консилиума по утверждённой форме (Положение о психолого-педагогическом консилиуме ОО).

При необходимости углубленной диагностики специалисты рекомендуют родителям (законным представителям) обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК). Направление на ПМПК регистрируются в Журнале направлений обучающихся на ПМПК по утверждённой форме (Положение о психолого-педагогическом консилиуме ОО).

В случае письменного отказа родителей от прохождения Комиссии ребёнок сопровождается специалистами на уровне Консилиума детского сада как ребёнок, испытывающий трудности в освоении общеобразовательных программ или развития и социальной адаптации.

4 этап – выработка общей стратегии работы с воспитанниками в соответствии с полученными данными, определение специалиста или специалистов, ко-

торые будут оказывать психолого-педагогическую помощь ребёнку, разработка индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ) и плана работы с семьёй.

Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка и его семьи в рамках работы Консилиума организуется с учётом рекомендаций ППк и зависит от категории обучающегося. Например, рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья конкретизируют, дополняют рекомендации ПМПк и могут включать в том числе:

- разработку адаптированной основной общеобразовательной программы;
- разработку индивидуального учебного плана обучающегося;
- адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;
- предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся необходимую техническую помощь;
- другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции Организации.

Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации могут включать в том числе:

- проведение групповых и (или) индивидуальных коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимся;
- разработку индивидуального учебного плана обучающегося;
- адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;
- профилактику асоциального (девиантного) поведения обучающегося;
- другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции Организации.

Чтобы психолого-педагогическое сопровождение детей разных категорий строилась системно, в начале года разрабатывается циклограмма взаимодействия специалистов по таким направлениям, как: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, аналитическое.

Коррекционно-развивающее направление раскрывается в перспективном плане взаимодействия специалистов.

В данном плане прописываются темы интегрированных занятий, направления и содержание работы специалистов. Например, развитие связной речи, познавательной и личностно-эмоциональной сфер. Интегрированные занятия согласно плану организуются 1 раз в месяц.

5 этап – *реализация ИОМ* (организация и проведение коррекционно-развивающих занятий, в том числе интегрированных).

Считаем важным предъявлять единые требования к проведению занятий с детьми, руководствуясь следующими принципами:

– занятия строятся на основе общих положений коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья;

– занятия проводятся систематически, так как только при этом условии у дошкольников с ОВЗ, а также детей, испытывающих затруднения в освоении общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, может быть положительная динамика в развитии;

– принцип доступности и индивидуального подхода;

– содержание и дидактические приемы отбираются и используются на занятиях с учётом возраста детей.

Концентрированное изучение материала служит также средством установления более тесных связей между специалистами, так как все специалисты работают в рамках одной лексической темы. Так, например, в результате концентрированного изучения одной темы на занятиях учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей дети прочно усваивают речевой материал и активно используют его.

Успешное осуществление коррекционно-воспитательной работы предполагает взаимосвязь в работе специалиста и воспитателя, а также правильное распределение обязанностей между ними.

Воспитатель совместно с учителем-логопедом участвует в исправлении у детей речевых нарушений, а также связанных с ними внеречевых познавательных психических процессов. Кроме того, воспитатель должен не только знать характер этих нарушений, но и владеть основными приемами коррекционного воздействия для исправления некоторых из них. Например, совместная коррекционно-логопедическая работа воспитателя и учителя-логопеда в ДООУ может осуществляться следующим образом:

1) учитель-логопед формирует у детей первичные речевые навыки;

2) воспитатель закрепляет сформированные речевые навыки.

Разработанные мною, учителем-логопедом детского сада, тетради для домашних логопедических занятий для детей разных категорий тоже являются инструментом для взаимодействия логопеда с воспитателями в развитии речи детей.

Для взаимодействия логопеда с воспитателями и планирования совместных усилий в речевом развитии ребёнка в конце логопедической тетради представлена таблица «Лист взаимодействия с воспитателями». Основными рубриками таблицы являются: «дата» индивидуального занятия воспитателя с ребёнком, «№ задания» и «страница», на которой в тетради можно его найти, а также «подпись воспитателя» о выполнении задания с ребёнком.

6 этап – предполагает и параллельную работу с родителями детей, которые сопровождаются по решению консилиума (консультирование родителей).

Специалисты детского сада информируют родителей о результатах диагностики, обсуждают их с ними, знакомят с ИОМ ребёнка.

Главной задачей специалистов при их взаимодействии с семьей ребенка, нуждающегося в психолого-педагогическом сопровождении, является не только выдача рекомендаций по коррекции и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. С этой целью проводим не только консультации, но и используем нетрадиционные формы работы с родителями, например, в нашем детском саду работают семейные клубы «Удальцы», «Жар-птица». С деятельностью этих клубов можно познакомиться на сайте учреждения (<https://ds14-tmr.edu.yar.ru/>).

Каковы условия эффективного взаимодействия специалистов с родителями детей, в том числе с ОВЗ?

- Готовность родителей быть участниками педагогического процесса;
- распределение ответственности за успешное развитие ребенка с ограниченными возможностями;
- обучение родителей необходимым навыкам и знаниям. (Просвещение родителей осуществляется в рамках консультаций (групповых и индивидуальных), на мастер-классах, а также на сайтах и личных страницах специалистов).

Разумеется, взаимодействие специалистов детского сада строится не только на уровне Консилиума, но и в рамках работы консультативного пункта детского сада с говорящим названием «Поддержка». Мы рассматриваем консультативный пункт не только как средство социализации малышей, но и для профилактики возможных нарушений в развитии у детей раннего возраста и оказания ранней помощи семьям этих детей. В групповых формах работы с детьми и их семьями могут участвовать два специалиста разного профиля. В проведении занятий, посвящённых календарным праздникам, в нашем саду участвует вся команда специалистов.

Таким образом, только при условии взаимодействия всех участников образовательного процесса можно достичь желаемых результатов в развитии и воспитании ребенка с ОВЗ.

Раздел 2. Эффективные модели и практики инклюзивного образования в общеобразовательной организации

Логоритмика как эффективное средство коррекционной работы логопеда и музыкального руководителя в системе здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении при работе с детьми с ТНР

Алексеева Е. М.

Главная цель в воспитании и образовании дошкольников – сохранение здоровья. Здоровье ребенка – это не только отсутствие болезней, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие. Поэтому оздоровление детей в последние годы становится приоритетным направлением в работе многих ДОУ. Педагоги и медики ищут новые приемы сохранения и укрепления здоровья детей, создают благоприятные условия для их внедрения, основываясь на результатах диагностики состояния здоровья и индивидуальных особенностях каждого ребенка. Мы считаем, что логопедическая ритмика – это как раз собрание таких приёмов, способов и методов для здорового развития, и воспитания детей. С 2014 года совместно с музыкальным руководителем мы проводим занятия по данному курсу. Почему мы пришли к необходимости организации занятий учителя-логопеда и музыкального руководителя? Логоритмика – мощное вспомогательное средство эффективной совместной работы по коррекции различных нарушений речи дошкольников. У детей с тяжёлыми нарушениями речи, как правило, нарушено слуховое внимание, фонематические процессы, недостаточно сформирован лексико-грамматический строй речи, нарушена слоговая структура слов, движения недостаточно скоординированы, дети испытывают трудности при ориентировке в пространстве. Совместные занятия помогают достичь повышения эффективности в развитии неречевых и речевых функций, что способствует более интенсивной адаптации детей к условиям внешней среды, способствуют укреплению здоровья дошкольников.

Логоритмика представляет собой систему двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. Кроме того, она является наиболее эмоциональным звеном логопедической деятельности, сочетающим исправление нарушений речи с развитием сенсорных и двигательных способностей детей. Ее целью является преодоление речевого нарушения путем развития, воспитания и коррекции двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой. Занятия проводятся еженедельно с группой детей из 15 человек. Все они имеют заключение психолого-педагогической комиссии: общее недоразвитие речи, дизартрические нарушения речи, системные нарушения речи. Логопедическая ритмика с использованием здоровьесберегаю-

щих технологий оказывает благотворное влияние на здоровье ребёнка: укрепление костно – мышечного аппарата; развитие физиологического дыхания; развитие координации движений и моторных функций; воспитание правильной осанки, походки, грации движений; развитие ловкости, силы, выносливости, быстроты двигательной реакции и др. Вашему вниманию мы представляем здоровьесберегающие технологии, применяемые нами на занятиях по курсу логоритмики.

В своей практике мы используем различные виды упражнений на согласование движений и речи. Эти упражнения поднимают настроение, задают позитивный тон к восприятию окружающего мира, улучшают эмоциональный климат в коллективе; способствуют: формированию процесса восприятия и включают в работу оба полушария мозга; снятию мышечной закрепощенности; улучшению физического самочувствия, повышению общительности детей; развитию двигательной активности, координации между движением и речью. Также в своей работе мы используем упражнения на согласование движений с музыкой. Подобные упражнения способствуют: развитию воображения, музыкально-творческих способностей ребенка, формированию процесса восприятия и включению в работу обоих полушарий мозга, снимают мышечную закрепощенность, улучшают физическое самочувствие, повышает общительность детей. Важную роль в системе оздоровления дошкольников играют упражнения на развитие дыхания. Они тренируют силу вдоха и выдоха; развивают продолжительный выдох; положительно влияют на обменные процессы, играющие важную роль в кровоснабжении; способствуют восстановлению центральной нервной системы. Наряду с этими приемами мы используем пальчиковую гимнастику. Эти упражнения активизируют речевые центры головного мозга; повышают координационные способности пальцев рук; формируют образно-ассоциативное мышление; учат концентрировать внимание и правильно его распределять, соединяют пальцевую пластику с выразительным мелодическим и речевым интонированием. В пальчиковых играх нужно запоминать многое: и положение пальцев, и последовательность движений, да и просто стихи, поэтому это отличное упражнение для развития памяти. С помощью пальчиковых игр также можно развивать фантазию и воображение. В процессе выполнения таких упражнений кисти и пальцы рук станут сильными, подвижными, гибкими, что поможет в дальнейшем в освоении навыка письма!

Применение подвижных игр на занятиях позволяет развивать быстроту двигательной реакции, внимание, память; воспитывает волевые качества, чувство ответственности, коллективизм; развивает эмоциональную сферу, ассоциативно – образное мышление, позитивное самоощущение. Использование музыкально – коммуникативных игр способствует музыкально – ритмическому воспитанию детей; формирует положительную самооценку, уверенность в себе, раскрепощенность и позитивное самоощущение в коллективе; развивает динамическую сторону общения: легкость вступления в контакт, готовность к общению со сверстниками, инициативность; развивает эмоциональность, эмпатию, умение заботиться о партнере; развивает выразительность невербальных средств общения.

Чтобы материал, изучаемый на логоритмических занятиях, лучше усваивался, мы взаимодействуем с воспитателями групп. Составляем картотеки логоритмических игр и упражнений для проведения «Логоритмических пятиминуток». Воспитатели ежедневно, в разных видах деятельности используют эти задания. Также, на постоянной основе, нами проводятся консультации и мастер – классы для родителей и воспитателей, в которых разьясняем пользу логоритмических занятий. Мы с удовольствием делимся опытом своей работы. Показываем открытые занятия для педагогов района и области.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий на занятиях логоритмикой является перспективным средством коррекционно – развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи и помогает достижению максимально возможных успехов в преодолении не только речевых трудностей, но и общего оздоровления детей дошкольного возраста. Главный принцип достижения эффективности в работе – индивидуальный подход к каждому ребенку, учет его возрастных, психофизиологических и речевых возможностей.

Список литературы

1. Макарова Н.Ш. Коррекция речевых и неречевых нарушений у детей дошкольного возраста на основе логопедической ритмики. – Санкт-Петербург : Детство – Пресс, 2009. – С. 3-8. – Текст : непосредственный.

Особенности использования наглядных материалов в диагностической и коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения

Аржанухина И. А., Чиркова Н. Н., Русанова Л. С.

Современной статистикой наблюдается значительное увеличение детей с различными отклонениями в развитии, в том числе и детей с нарушениями зрения (слепых и слабовидящих).

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых Плаксиной Л. И., Земцовой М. И., Зотова А. И., Литвак А. Г., N. Barraga, J. Shwod и др. убедительно показано, что слепота и глубокие нарушения зрения вызывают у детей отклонения во всех видах познавательной деятельности. В виду структурно-функциональных нарушений органа зрения у детей снижается количество получаемой информации и изменяется качество ее восприятия [Компанцева, 2021].

В настоящее время наиболее распространенными заболеваниями являются катаракта, амблиопия, косоглазие, астигматизм, помутнение роговицы и миопия. Характерным для детей с данной патологией является недостаточность зрительно-

го восприятия, фрагментарность, замедленность, вследствие чего наблюдается обедненный чувственный опыт; нарушение цветоощущения, затруднения в пространственной ориентировке. Иначе говоря, дети с нарушениями зрения познают мир в большей степени через слух и осязание. В результате этого у них формируется другое представление о мире, чем у зрячих детей, а чувственные образы имеют иные качество и структуру. В частности, слепые дети узнают технику или птицу вовсе не по внешним качествам, а по звуку. У детей с нарушениями зрения восприятие окружающего мира осуществляется с помощью руки. Развитие тактильной чувствительности пальцев, ладоней, всей кисти – важный способ восприятия внешнего мира [Бондаренко, 1998].

Дошкольный возраст в жизни каждого ребенка – важный период для его дальнейшего развития, ведь именно в это время развивается и формируется «фундамент» его личности. Особенно важен этот период для ребенка с нарушением зрения, так как в этом возрасте у него должны сформироваться механизмы адаптации, которые позволят ему приспособиться в окружающем его мире без зрительного контроля. Одной из важных потребностей развития дошкольников со зрительными нарушениями является получение информации из окружающего мира при помощи всех сохранных анализаторов. Именно через остаточное зрение, слух, осязание, обоняние, вкус ребенок создает себе основу дальнейшего развития – физического и умственного [Адеева, 2021].

Успешному осуществлению коррекционной работы способствует, во-первых, знание учителем-дефектологом / тифлопедагогом зрительного диагноза ребенка и этапа его лечебно-восстановительного периода (ортоптика, плеоптика, стереогнозис), во-вторых, понимание индивидуальных зрительных возможностей и уровня зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения, в-третьих, особенности подбора и использования наглядных материалов в диагностической и коррекционно-развивающей работе с учетом зрительных и психофизических возможностей детей.

Опыт применения общепринятых диагностических методик для оценки уровня развития ребенка с нарушением зрения имеет ряд противоречий:

- во многих методиках не учитываются особенности восприятия окружающего мира слабовидящим ребенком, что не позволяет дать адекватную оценку его способностям и возможностям;

- схема обследования направлена на констатацию фактов усвоения тех или иных умений и не показывает наглядно динамику развития ребенка;

- сравнение слабовидящего ребенка с типично развивающимся не дает полной и объективной картины, как уровня, так и перспектив детского развития.

В диагностической работе возникает необходимость подбора таких наглядных материалов, в которых:

- учитывались бы особенности восприятия окружающей действительности и переработки информации ребенком с нарушениями зрения, и в которых незрячие и слабовидящие дети сравнивались бы между собой;

– можно было бы проследить этапы развития слепых и слабовидящих детей, определить последовательность как возникновения, так и проявления навыков и умений у ребенка с нарушениями зрения;

– были бы раскрыты особенности проявления и усвоения определенных навыков, свойственных детям с глубокой патологией зрения.

Следует отметить, что дети с нарушениями зрения получают информацию об окружающем мире через другие, сохранные анализаторы. Ведущим в познании окружающего мира является осязание. С его помощью дети с нарушением зрения получают разнообразный комплекс ощущений – прикосновение, давление, движение, тепло, холод, боль. Это позволяет им определять форму, размеры, фактуру, деформацию тел, устанавливать пропорции и пропорциональные отношения.

По мнению И. М. Сеченова, осязательное определение мало чем отличается от зрительного. С помощью осязающей руки дети с нарушением зрения могут измерить предмет, определить форму, сравнить с другим предметом, выделяя пространственные свойства (длину, ширину, форму, объем, протяженность и др.). В осязательном восприятии выделяются два типа движений – микро и макродвижения. Микродвижения усиливают чувствительность руки и обеспечивают получение оптимального объема информации о предмете, изображении и т. д. Макродвижения способствуют определению формы, величины, пространственного положения предметов. С их помощью осуществляются поиск, обнаружение, обследование предметов и оценка пространства. Говоря об использовании и путях развития тактильного восприятия, следует отметить, что способности к аналитико-синтетической деятельности с использованием тактильных сигналов развиваются с раннего детства под воздействием обучения и воспитания. При отсутствии или глубоком нарушении зрения мобилизуется деятельность сохранных анализаторов, повышается острота восприятия сохранившихся видов чувствительности [Дружинина, 2012]. Этому способствует тренировка, упражнение органов чувств в условиях целенаправленной деятельности. Важно с самого начала диагностики ввести ребенка с нарушениями зрения в круг познавательного интереса, настраивая на поисковую работу, на ориентировочные действия, на использование всего арсенала сохранной чувствительности [Ермаков, 2000].

При обследовании необходимо использовать натуральные предметы и объекты (хотя не всегда можно продемонстрировать их из-за больших размеров). В таких случаях используются другие виды наглядности (модели, макеты, рельефные рисунки и т.д.). Осязательное обследование должно осуществляться с помощью рук, одна из которых (чаще правая) осуществляет поисковую функцию, а другая контролирующую. Натуральный объект предъявляется по следующим характеристикам: форме, размеру, объему, внешнему покрытию, цвету (для частично зрячих), весу и т.п., то есть суммой внешних признаков.

Можно использовать игры на классификацию предметов, предполагающих детальное осязательное знакомство, сравнить, сопоставить, выделить общие для группы предметов признаки и т. д. Важно, чтобы при сравнении предметов незря-

чий ребенок обратил внимание именно на те качества, которые он в состоянии выделить при помощи других анализаторов (звук, вкус, запах и т. д.) При работе с рельефными пособиями следует обращать внимание на умение осязательного обследования объектов (от восприятия общей формы к последовательной детализации). Например, при обследовании изображения животного с помощью обеих рук изучается его контур (форма), далее находится голова (как отправной ориентир), а затем последовательно обследуется туловище и конечности. По данным Б. К. Тупоногова для слепых и частично зрячих детей наиболее оптимальные размеры рельефных рисунков 12/19 см. [Тупоногов, 2001].

Важным условием коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения является соблюдение принципа наглядности, что позволяет педагогам опираться на конкретные образы, создаваемые у детей. Это способствует формированию у них реальных представлений об окружающем мире, изучаемых предметах и явлениях, позволяет расширить объем познавательной информации.

При правильном подборе и методически грамотном преподнесении наглядности тифлопедагог расширяет возможности знакомства детей с разнообразными качествами и свойствами, отличительными и общими признаками изучаемого материала. Кроме того, и это очень важно, использование наглядного материала позволяет поддерживать у детей интерес к занятиям, преподносить даже самый трудный программный материал в занимательной и доступной форме. Это положительно сказывается на качестве усвоения ими учебного материала, повышается эффективность обучения.

При работе с детьми с нарушением зрения существуют определенные офтальмо-гигиенические требования к наглядному материалу. Большое значение придается использованию натуральных наглядных пособий при формировании у детей бисенсорного (зрительно-осязательного или осязательно-слухового) и полисенсорного (с использованием всех анализаторов) восприятия при изучении предмета или объекта. Раздаточный и демонстрационный материал подбирается в соответствии со зрительными нагрузками, рекомендованными офтальмологом [Шипицина, 2020].

Дети с нарушением зрения лучше воспринимают цветные изображения, чем черно-белые, силуэтные, контурные. Восприятие цветных изображений стимулирует зрительную реакцию, активизируют зрительные функции, формирует у детей позитивный настрой. При таких зрительных нарушениях, как амблиопия и косоглазие, восприятие определенных цветов (красного, желтого, оранжевого) особенно важно, так как растормаживает колбочковый аппарат сетчатки глаз, способствуя тем самым закреплению результатов лечения, направленного на повышение остроты зрения.

Исследования, представленные в работе Серодеевой Р. Ш. показывают, что важным является не размер дидактического материала, а размер изображения, его деталей и степени загруженности перцептивного поля. Эти показатели в большей

степени определяют доступность изобразительного материала для ребенка с нарушением зрения [Серодеева, 2003].

При работе по цветовосприятию следует помнить, что у детей с нарушением зрения плохо воспринимаются темно-синий, темно-фиолетовый, темно-зеленый цветовой оттенок. Использование новых технологий в работе с детьми с амблиопией и косоглазием, требуют некоторых изменений для предъявления слабовидящему ребенку. Так, например, при применении игровой технологии интеллектуально-творческого развития детей раннего возраста В. В. Воскобовича следует модифицировать игровой наглядный материал с учетом зрительных и возрастных особенностей детей, а именно увеличить материал в размерах и дополнить контрастной рамкой.

Безусловно, развитие зрительного восприятия является приоритетным направлением в коррекционной работе с детьми с нарушениями зрения, как в группах компенсирующей направленности, так и в условиях инклюзивного образования. Особенности использования наглядных материалов, успех их применения в диагностической и коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения, определяются структуризацией метода наглядности, с включением в него специфических приемов (учета масштабности пособий, загруженности перцептивного поля, введения цветорельефной унификации изображений, этапности и последовательности подачи дидактического материала и др.) [Юрлина, 2016].

Специально-организованная наглядность поможет детям с нарушениями зрения сформировать адекватные представления о макро и микро пространстве, создать основы мировоззренческих позиций, будет способствовать их социальной адаптации и реабилитации. Инклюзивная среда, в которую попадает ребенок с нарушением зрения, требует внесения определенных коррективов в учебные планы и программы, а также применения специальных пособий и материалов.

В условиях инклюзии, образовательная организация должна предоставить для успешного обучения и воспитания ребенка с нарушением зрения такое рабочее место, на котором присутствует специальное оборудование. Доступными для использования должны быть также различные оптические приспособления и тифлоприборы. Содержание учебных пособий для обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, с сохранным интеллектом практически не отличается от содержания таких же пособий для обычных детей, однако в оформлении учебных пособий имеется определенная специфика. Тексты в учебных пособиях для слепых должны быть напечатаны рельефноточечным шрифтом по системе Брайля и снабжены рельефными рисунками, чертежами, схемами. Для слепых детей, имеющих остаточное зрение, необходимы пособия, сочетающие рельефную и цветную печать. В материалах для слабовидящих детей используется более крупный плоскочечатный шрифт, а так же адаптированные цветные иллюстрации, в которых отсутствуют мелкие детали, контуры изображений выделены четко [Шипицина, 2020].

В коррекционно-развивающей работе следует чаще использовать раздаточный дидактический материал, в виду того, что его восприятие у детей с нарушениями зрения происходит медленнее, чем у нормотипичных детей. Правильно подобранный раздаточный материал позволяет ребенку с нарушением зрения самому установить оптимальное расстояние от глаз и определить время, необходимое для рассмотрения, изучения предметов и изображений. Нужно иметь в виду, что дети с нарушенным зрением нуждаются в более продолжительном изучении объектов.

Таким образом, при создании специальных условий для детей с нарушениями зрения, систематической коррекционно-лечебной деятельности, соблюдении соответствующих требований к материалам и пособиям, возможно, минимизировать нарушения в развитии детей, а также способствовать подготовке ребенка с нарушениями зрения к успешному обучению в школе, активной самостоятельной жизни и адаптации в обществе.

Список литературы

1. Адеева, Ф. К. Обучение конструктивному общению слепых и слабовидящих обучающихся в процессе театрализованной деятельности / Ф. К. Адеева. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. – 2021. № 1. – 57-62 с.

2. Бондаренко, Б. С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболеваний нервной системы. / Б. С. Бондаренко, Д. Ч. Шериторова., Е. М. Старобина. – Санкт-Петербург : изд. НВТ «БИМК-Д», 1998. – 536 с. – Текст : непосредственный.

3. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова – Челябинск: «Букватор», – 2012. – 113 с.– Текст : непосредственный.

4. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогтики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений. Москва : Гуманит изд. центр Владос, 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный.

5. Компанцева, М. А. Игры для развития перцептивных возможностей у детей с косоглазием и амблиопией / М. А. Компанцева. – Текст : непосредственный // Дошкольная педагогика. — 2021. — № 4. — С. 49-51.

6. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специализированного центра: практическое пособие / под ред. В. В. Коркунова. – Екатеринбург, изд. УрГПУ, 2019. – 242 с. – Текст : непосредственный.

7. Осипова, Л. Б. О проблеме диагностики предметно-практических действий детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией / Л. Б. Осипова. – Текст : непосредственный // Диагностика как основа индивидуально-

дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями: Материалы второй научно-практической конференции – Челябинск: Цицеро, – 2019. – 27-31 с.

8. Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. / Под ред. А. М. Панова. – Москва : – 2017. – Текст : непосредственный.

9. Серодеева, Р. Ш. Особенности представлений о предметах и явлениях окружающей действительности детей с нарушением зрения. / Р. Ш. Серодеева. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические аспекты социального развития детей дошкольного возраста: Материалы Всероссийской научной конференции. Ульяновск: УВВИУС, – 2003. – 126-128 с.

10. Тупоногов, Б. Г. Теоретические основы тифлопедагогике: учебное пособие. Москва : АПК и ПРО. – 2001. – 145 с. – Текст : непосредственный.

11. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с инвалидностью. / Л. М. Шипицина. – Санкт-Петербург : изд. Дидактика Плюс, – 2020. – 496 с. – Текст : непосредственный.

12. Юрлина, О. Ф. Развитие осязательного восприятия как компенсаторного компонента у детей с нарушением зрения / О. Ф. Юрлина. — Текст: электронный // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). — Москва: Буки-Веди, 2016. 36-39 с. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11207/> (дата обращения: 06.02.2022)

13. URL:https://studref.com/418617/pedagogika/inklyuzivnoe_obuchenie_detey_narusheniyami_zreniya.

Развитие творческих способностей детей с задержкой психического развития как средства декомпенсации дисгармоничного развития

Голкина В. А.

Изменения в культурной и социально-экономической сфере в современном обществе: глобализация, интенсивность, многообразие социальных контактов создали новую социально-психологическую ситуацию развития детей. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, произошли сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе, к работе. За последние двадцать лет в России и в мире наблюдается тенденция к увеличению численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов: если в 2010 г. в России насчитывалось 519 тыс. детей-инвалидов, то в 2021 г. этот показатель достиг 717 тыс. детей-инвалидов.

Воспитание и обучение детей с индивидуальными особенностями развития – одно из наиболее важных направлений в педагогической психологии и практики. Такие дети имеют множество ограничений в различных видах деятельности:

- Эти дети менее самостоятельны и нуждаются в сопровождении взрослого;
- Они лишены широких взаимных контактов, возможности делиться опытом и получать его от других сверстников;
- Их мотивация к различным видам деятельности ограничена.

Для детей с ЗПР раскрытие и развитие творческих способностей – декомпенсация дисгармоничного развития; это также гармонизация развития личности и индивидуальности. [Савичева А. П., 2015] Формирование доступной образовательной среды для данной категории детей – актуально на сегодняшний день. В связи с этим изучение особенностей развития творческих способностей важная составляющая этой задачи.

Цель исследования изучить факторы социальной ситуации развития на каждом из возрастных этапах, являющиеся причиной социальной депривации, нарушения обучаемости и декомпенсационные возможности творческих способностей.

Методологической основой исследования выступила теория системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова синтезировавшая в себе методологические позиции отечественного деятельностного и системного подходов. Применялся метод динамического моделирования, устанавливающий механизмы функционирования конфликтности в различных состояниях когнитивной, эмоциональной и волевой напряженности. Конфликтность, в данном разрезе понимания, нормативный кризис развития. [Кашапов М. М., 2006]

Развитие обучаемости ребенка – целостный процесс, проходящий в тесной взаимосвязи психических функций различных уровней. Оно проходит в единстве с обучением и воспитанием, различная социальная ситуация развития определит различные методы и критерии обучения, воспитания. Что, в свою очередь, приведет к различному уровню социализации. [Аралова М. П., Асманян К. С., Поливеченко М. Г., 2011, с. 105 – 107]

На характер и содержание отдельных периодов формирования личности и социализации, развития творческих способностей оказывают влияние как этнокультурные, социально-экономические особенности общества, так и система воспитания. Воспитание, как процесс приобщения к историческому опыту, определяется ведущими потребностями общества. Главная цель для этой категории детей – это вопрос развития и декомпенсации. [Панина Е. В., Кондря А. В., Турица А. А., Руднева Ю. В., 2004]

Развитие личности и обучаемости детей с задержкой психического развития личности (далее ЗПР) для каждого из возрастных этапов вносит коррективы на осуществление ведущей деятельности, и, как следствие, зона ближайшего развития изменяется. Проявленные творческие способности создают «ситуацию успеха» и восполняют опыт позитивной деятельности.

Согласно теории критических периодов детского развития, каждый переходный, или критический, период результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой

изменение его «внутренней позиции». [Аралова М. П., Асманян К. С., Поливеченко М. Г., 2011, с. 105 – 107, Земская Л. И., Николаева В. В., 1997]

Социальная ситуация развития выступает не только внешней средой, которая определяет деятельность, где происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований ребенка на той или иной ступени его развития. Она источник, закладывающий основы для перехода к новой ведущей деятельности и формированию личности.

Во взаимодействии и под влиянием социальной среды в различные возрастные периоды происходит социальное развитие личности, формирование психических функций, волевых процессов.

Рассмотрим факторы социальной ситуации развития детей с ЗПР от дошкольного до подросткового возраста являющиеся «зоной риска» гармоничного развития ребенка и его успешной социализации.

Основными направляющими для детей дошкольного возраста, являются: семья, дошкольные образовательные учреждения.

Этот ребенок оказывается «неспособен» в полной мере взаимодействовать с социумом и обучаться. В связи, с чем замедляется формирование первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения.

Родители детей данной группы недооценивают важность новообразований этого возраста, создавая вокруг ребенка соответствующую атмосферу: «эмоционального раскачивания» либо «поглаживания» с постепенной фиксацией на актуальном развитии ребенка. [Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д., Воронин Н. П., 1999]

Осваивание предметно-манипулятивной, затем игровой и сюжетно-ролевой деятельности оказывается дефицитарным.

К моменту поступления в школу стартовая готовность к систематическому обучению – это несформированные в той или иной мере следующие компоненты учебной деятельности: личностно-мотивационные, представления о целях деятельности, принятие учебной задачи, представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационная основа учебной деятельности, управление деятельностью и принятие решений.

Детям характерна эмоциональная лабильность, низкий уровень коммуникативных навыков, заниженная либо завышенная самооценка и преобладание игровых интересов. Развитие творческих способностей на данном этапе – это декомпенсация самооценки и стимуляция познавательного развития.

Обучаемость – это восприимчивость к обучению, составляет сложную систему качеств. Формируется в процессе усвоения исторически сложившихся способов психической деятельности, в условиях ведущей деятельности. [Нижегородцева Н. В., 2004 – 338 с.]

Л. С. Выготский указывал, что ни одно из специфических человеческих психических качеств – таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция и другие компоненты, обеспечивающие успешность обучения

в школе, не могут возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. [Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д., Воронин Н. П., 1999]

В младшем школьном возрасте в структуру социальных взаимоотношений включается учитель. Для этих детей значимость роли «ученик» снижена. Основная направленность жизни – игровые интересы. В то время как у нормально развивающихся сверстников преобладают желания и навыки, направленные на преобразование окружающей среды и на взаимодействие с другими людьми. [Цит. по М. В. Гордеева, 2017]

Учебная деятельность младших школьников и общение со сверстниками и взрослыми определяется выше описанными особенностями. Таким образом ребенок оказывается в той или иной мере в изоляции, что усиливает дефицитное развитие и дезадаптацию детей. Развитие творческих способностей младших школьников с ЗПР – это и декомпенсация освоения обучающей деятельности.

Подростковый возраст характеризует интенсивное развитие личности, ее второе рождение. Взросление из «ребенка в подростка», сопровождается стремлением более углубленно понять себя. Особое значение придается общению со сверстниками. Подросток, отчуждаясь от ранее значимых родителей, учителя, по-новому расставляет акценты. Рассматриваемый нами ребенок «отчуждаться», как его здоровый сверстник, не может и общение со сверстниками ограничено из-за особенностей развития, определяющих его социальную самостоятельность и активность. Период завершения детства, вырастание из него, переход от детства к взрослости происходит либо в ситуации тревожности, присутствию чувства неполноценности, отверженности, дефицита общения, избегания рефлексии и принятия решений; либо в не осознанности.

Таким образом, создаются условия для социальной депривации и развитию неврозов, нарушению обучаемости.

К примеру, Д. 9 лет диагноз ДЦП, в 5 лет нормальное развитие. К девяти годам наблюдается задержка в развитии и низкий уровень коммуникаций. Заниженная самооценка, астения. Большую часть жизни находится в больнице, обучение домашнее. В палате разновозрастные дети с различными нарушениями интеллекта. Мальчик привык подчинять свою жизнь больничному порядку и тем самым, подавляя свои интеллектуальные, творческие и социальные потребности затормозил их развитие. Социальная ситуация развития, направленная на сохранение здоровья сформировала психологическое давление на формирование активной творческой личности.

Исследуя формирование качественных новообразований в процессе онтогенеза личности детей с задержкой психического развития, рассмотрели причины и факторы нарушения социализации и обучаемости. На каждом возрастном этапе есть свои специфические причины, определяющие задачи возраста. Общим для всех возрастов явилось фиксация жизнедеятельности и развития на возрастных задачах более младшего этапа развития.

Усвоение общественного опыта, отраженного в мировоззренческой картине мира ближайшего взрослого окружения и выражающегося в формах и методах взаимодействия с данными детьми создает «почву» социальной депривации. Одним из эффективных методов и приемов создания условий для декомпенсации депривации – это развитие творческих способностей детей с ЗПР, формирующего плодотворную среду для раскрытия потенциала.

Совместные усилия педагогов, специалистов, родителей и детей формируют стратегии действий – индивидуальные планы развития, работы в преемственности индивидуального подхода и социализации. Позволяя раскрыть творческий потенциал каждого ребенка.

Список литературы

1. Аралова, М. П. Психологическое исследование родительского отношения к дошкольникам в стадии ремиссии острого лимфобластного лейкоза / М. П. Аралова, К. С. Асманян, М. Г. Поливеченко. – Текст : непосредственный // Материалы первой Всероссийской конференции с международным участием «Социальные и психологические проблемы детской онкологии». Москва: GlaxoWelcome. – 1997. С. 105 – 107.

2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. / Л. С. Выготский. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, – 1956. – С. 517. – Текст : непосредственный.

3. Мордык, А. В. Психологические нарушения у детей, находящимся на длительном лечении в противотуберкулезном диспансере, как проявление социальной депривации / А. В. Мордык, Е. В. Панина, А. В. Кондря, [и др.] // Омский государственный медицинский университет. – Омск – 2004. – Текст : непосредственный.

4. Нижегородцева, Н. В. История и современное состояние проблемы готовности к обучению. / Н. В. Нижегородцева. – Текст : непосредственный. // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: РИО ЯГПУ – 2016, № 5. – С. 216 – 223.

5. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль: «Аверс Пресс», – 2004. – С. 338. – Текст : непосредственный.

6. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – 2017. – С. 72. – Текст : непосредственный.

7. Савичева, А. П. Психологические особенности длительно болеющих детей и их родителей. 2015. «nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2015/04/28/psikhologicheskie-osobennosti-dlitelno-boleyushchih». Текст : электронный.

**Создание развивающей предметно-пространственной среды
в условиях школы.
Игротека «думай, играй, учись» (из опыта работы СОШ № 5)**

Чистова В. К., Закатова О. Г.

Сделать образовательную деятельность с детьми интересной, но не развлекательной, эффективной, а не эффектной, обучать, играя, а не просто играть – вот задачи, которые стоят перед специалистами школы, реализующими коррекционно-развивающее направление.

Работа по коррекции речевых нарушений, коммуникативных навыков и формированию познавательных процессов не может ограничиваться индивидуально-групповыми занятиями с психологом и логопедом. Для практического закрепления полученных умений и знаний необходимо выходить за рамки психолого-логопедического кабинета во внеурочную деятельность.

Стандартные методы и приемы коррекционной работы не всегда дают положительный результат. В связи с этим актуален поиск более эффективных форм и методов.

Одной из форм работы, способствующей успешной социализации детей, является проведение психолого-логопедической недели.

С 2016 года в СОШ № 5 проводится психолого-логопедическая неделя, целью которой является совершенствование условий для сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся и популяризация занятий с психологом и логопедом среди участников образовательных отношений.

С 2018 года в рамках психолого-логопедической недели проводится игротека «Думай, играй, учись».

В актовом зале на переменах для обучающихся 1-4 классов организованы развивающие настольные игры. Посещение игротеки проходит по параллелям. Также по индивидуальному расписанию в игротеку приглашаются отдельные классы, каждую четвертую перемену ее могут посещать все желающие школьники.

Игры подобраны таким образом, чтобы одна игра имела разные модификации, и это позволило бы использовать ее с разной возрастной категорией.

Играя, ребенок совершенствует умение классифицировать, сравнивать, анализировать и обобщать, действовать по алгоритму, проводить аналогии и делать выводы. Игры способствуют повышению уровня развития памяти, мышления, воображения, коммуникативных навыков обучающихся начальных классов. Взаимодействуя в игре, дети обогащают свой словарный запас и повышают уровень развития компонентов речевой системы.

В ходе проведения игротеки интересным оказалась то, что дети, посещающие коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда или педагога-психолога, быстро включились в деятельность, так как игры и правила были им знакомы. Дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) уверен-

но взаимодействовали в группе или команде, проявляли себя лидерами, что редко бывает в учебной деятельности.

В СОШ № 5 обучаются дети с ОВЗ, имеющие задержку психического развития (далее ЗПР) как в специальных классах для детей с ОВЗ, так и в общеобразовательных классах по адаптированной программе в рамках инклюзивного образования.

Коммуникативные умения по выстраиванию продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми у детей с ЗПР снижены в силу психофизиологических особенностей. Поэтому данную категорию детей с ОВЗ необходимо регулярно и последовательно включать в совместную с другими обучающимися деятельность по овладению данным умением.

Результат проведения игротеки «Думай, играй, учись» показал, что существует необходимость совершенствования созданной развивающей предметно-пространственной среды в общеобразовательных классах, где обучаются дети с ЗПР.

Предметно-пространственная среда выступает в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности школьника и обогащает его личностное развитие.

В 2021 году педагогами, работающими с детьми с ОВЗ, и специалистами школы было принято решение о создании проекта предметно-пространственной среды в условиях школы.

Стратегическая цель проекта: создание единого образовательного пространства, в котором каждый ребенок с ОВЗ будет обучаться с учетом его потребностей и сможет быть включен в общение и взаимодействие со сверстниками.

Цель проекта: создание развивающей предметно-пространственной среды в условиях школы.

Задачи проекта:

1. Сформировать инклюзивную культуру в школьном сообществе.
2. Повысить педагогическую компетентность по вопросам организации и использованию предметно-развивающей среды.
3. Повысить уровень адаптации детей с ОВЗ в классном коллективе.
4. Организовать в учебных кабинетах предметно-развивающую среду.

Планируемые конечные результаты:

1. Сформирована инклюзивная культура в школьном сообществе.
2. Повышена педагогическая компетентность по вопросам организации и использованию предметно-развивающей среды через внутрифирменное обучение.
3. Адаптация детей с ОВЗ в классном коллективе.
4. Организована в учебных кабинетах предметно-развивающая среда в учебных кабинетах.

Продолжительность проекта – бессрочный.

Для формирования инклюзивной культуры в школьном сообществе педагогический коллектив систематически обучается. Педагоги посещают семинары, тематические совещания, педагогические советы, ПМПК, где специалистами школы

даются рекомендации по работе с детьми с ОВЗ, обсуждаются особенности развития этих детей, методы работы с ними и интеграции их в школьное сообщество. Определяются запросы педагогов, основные сложности, с которыми педагоги сталкиваются, а также рассматриваются положительные моменты работы.

Ежегодно в рамках школьной декады коррекционно-развивающего обучения проводятся мероприятия для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, по вопросам организации и использованию предметно-развивающей среды.

В кабинетах, где обучаются дети с ОВЗ, организована предметно-развивающая среда. Перечислим ее особенности: она должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной.

Методические рекомендации, дидактические материалы, игры предметно-развивающей среды используются педагогами и обучающимися на регулярной основе. Например, в течение года дети самостоятельно организуют игры на переменах. Педагоги используют различные материалы в работу на уроке (иллюстрации, плакаты, таблицы, схемы, алгоритмы действий, модели последовательности рассказывания, описания и т.п.) и в рамках внеурочной деятельности.

Таким образом, предметно-развивающая среда, созданная в нашей школе, отвечает требованиям безопасности, эстетики, имеет коррекционно-развивающую направленность, способствует созданию условий для наиболее полного раскрытия возможностей и индивидуальных способностей каждого ребенка.

Критерии эффективности данного проекта:

1. Доля педагогов, работающих с детьми с ОВЗ использующих в своей работе возможности предметно-развивающей среды.
2. Уровень адаптации детей с ОВЗ в классном коллективе.
3. Количество учебных кабинетов, в которых организована предметно-развивающая среда.

Целевые группы проекта: обучающиеся, педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, педагог-психолог, учитель-логопед.

Реестр ожидаемые продукты: методические рекомендации по работе с детьми с ОВЗ, дидактические материалы, игры.

Возможные риски:

1. Отсутствие целевого финансирования.
2. Низкий уровень мотивации педагогов в создании и использовании предметно-развивающей среды.

Ресурсное обеспечение проекта

✓ Нормативно-правовая база: Федеральный закон РФ от 29.12.12г. «Об образовании в Российской Федерации», Устав школы, Положение о создании и использовании предметно-развивающей среды.

✓ Материально-техническая база: мебель (шкафы, столы, стулья), развивающие игры (головоломки, «бродилки», игры с карточками, речевые игры, пазлы

разной сложности), иллюстрации по темам, плакаты, таблицы, схемы, алгоритмы действий, модели последовательности рассказывании, описания и т.п.

✓ Информационные ресурсы: официальный сайт ОО, сеть Интернет, библиотечный ресурсный центр МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» и др.)

✓ Кадровые ресурсы: В. К. Чистова, педагог-психолог, О. Г. Закатова, учитель-логопед, педагоги работающие с детьми с ОВЗ.

Из опыта работы учителя-дефектолога по формированию пространственно-временных представлений у детей с ОВЗ

Харитонова И. Б.

Формирование пространственно-временной ориентации неразрывно связано с развитием мышления и речи. Для успешного обучения ребенка в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. У детей с трудностями в обучении наблюдаются синдромы временного отставания развития психики или отдельных её функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых) [2]. Замедление темпа развития чаще всего обнаруживается на начальных этапах обучения и проявляется в трудностях усвоения знаний, умений и навыков, при адаптации к школе. У таких детей наблюдается несформированность умений и навыков пространственного ориентирования [1]. Это проявляется в трудностях ориентировки во всех направлениях пространства, в затруднениях при определении правого и левого, верх и низа. Детям сложно узнавать предметы в контурном изображении, с наложенным изображением. Им труднее выполнять задания по дорисовыванию верхней (нижней), левой (правой) частей рисунка. При срисовывании сложных предметов они пытаются их упростить – уменьшают количество элементов, неверно располагают линии и части рисунка по отношению друг к другу. Также недостаточно чётко они ориентируются в схеме собственного тела. У них наблюдается недостаточно чёткие представления о пространственных взаимоотношениях объектов, о схеме тела стоящего напротив. Чаще, чем у нормально развивающихся детей, наблюдаются неустойчивость зрительного восприятия, сужение поля зрения, потеря строки, исходной или промежуточной точки выполнения задания.

Несформированность навыков пространственного ориентирования, ведёт к появлению целого ряда ошибок на письме. Поэтому так актуально вовремя обследовать ребенка и начать коррекционную работу.

Система работы по развитию пространственно-временных представлений у младших школьников с задержкой психического развития включает [3].:

- формирование представлений о собственном лице, теле (уровень пространства собственного тела).

- развитие ориентировки в окружающем пространстве.
- развитие ориентировки в двумерном пространстве.
- развитие понимания и употребления логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения.

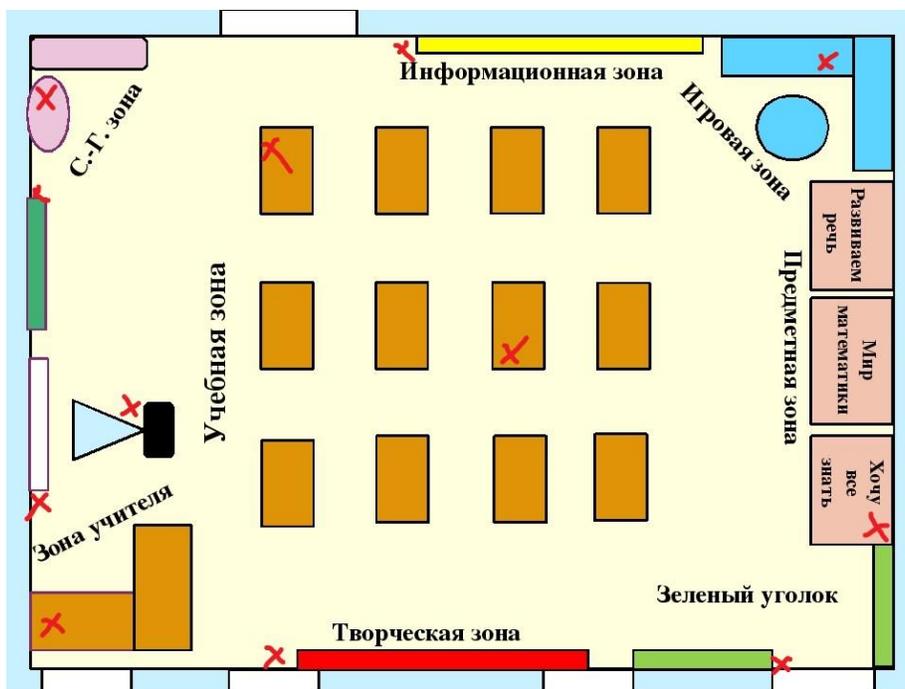
Для развития пространственно-временной ориентации, учителем-дефектологом, на коррекционно-развивающих занятиях с детьми ОВЗ в начальной школе используются практико-ориентированные задания. Вот некоторые из них.

Задание 1 Игра «Найди игрушку»

Стимул. В твою классную комнату, пока тебя не было, приходил Дед мороз. Он оставил игрушки для украшения новогодней ёлочки.

Задачная формулировка. Найди игрушки, пользуясь планом кабинета. На плане они отмечены красными крестиками.

Источник информации. План кабинета, с пометкой о спрятанном предмете.



Рефлексия

- | | | |
|---|----------------------------------|--|
|  | - Задание выполнено хорошо |  |
|  | - Задание выполнено с недочётами |  |
|  | - Задание выполнить не удалось |  |

Задание 2. Игра «Наряди ёлочку».

Стимул. Скоро новый год. А елочка еще не наряжена.

Задачная формулировка. Следуя инструкциям, укрась елочку разноцветными игрушками.

Источник информации. Инструкция.

1. Помести игрушку-елочку на втором ряду в центре.
2. А красные санки немного левее от елочки.
3. Рядом выше санок и чуть левее – повесь шапочку.
4. На этом же ряду, третьем по счету, левее от центра, размести белую снежинку.
5. А правее от центра, на третьем ряду, повесь голубой колокольчик.
6. За колокольчиком, чуть правее, размести оленя.
7. Над оленем, на четвертом ряду, повесь красный носок.
8. На пятом ряду, в центре – красную варежку.
9. На этом же ряду (пятом) – голубой домик.
10. На 7 ряду слева – полосатый леденец.
11. На 7 ряду справа – оранжевое печенье.
12. На восьмом ряду в центре – пингвин.
13. На восьмом ряду справа – Дед мороз.
14. И на этом же, самом верхнем ряду, слева – ангел.

Оценивание

Сравни с образцом (фотография наряженной елочки).

Рефлексия



- Задание выполнено хорошо



- Задание выполнено с недочётами



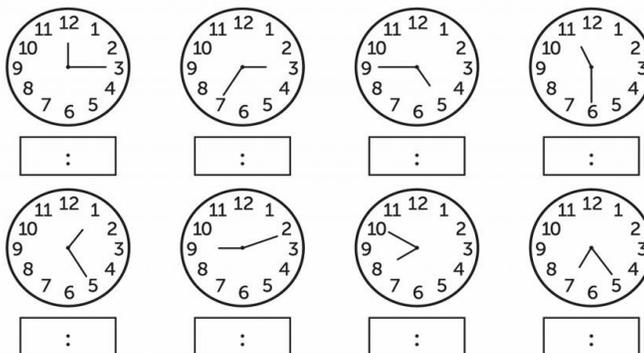
- Задание выполнить не удалось



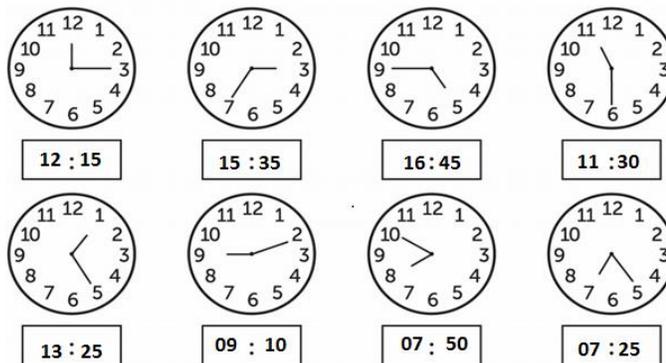
Задание 3. «Определи по часам»

Стимул. У мальчика, в доме отключили электричество и все электронные часы перестали работать. Помоги ему определить время по часам со стрелками.

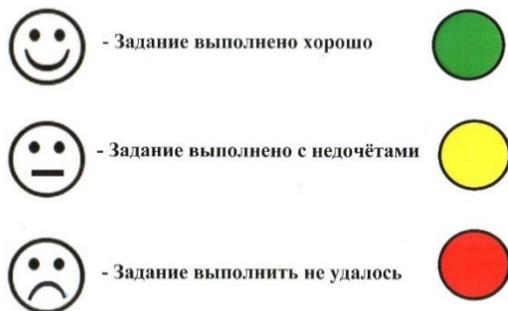
Задачная формулировка. Определи время по часам со стрелками, и запиши, это время цифрами.



Инструмент оценивания. Сравни с ключом.



Рефлексия



Задание 4. Игра «Разложи конструктор»

Стимул. Вы с друзьями играли в конструктор и все детали перемешались.

Задачная формулировка

Следуя инструкциям, разложи детали конструктора по разным емкостям.

Источник информации. Инструкция.

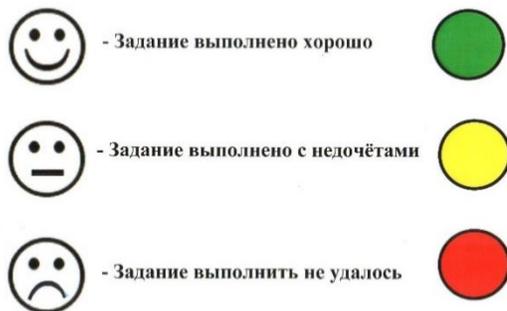
1. Все красные детали положи в верхнюю правую емкость.
2. Все зеленые детали положи в нижнюю левую ёмкость.
3. Синие детали положи в правую нижнюю емкость.
4. Желтые собери в верхнюю левую емкость.

Оценивание

Посчитай сколько деталей в каждой емкости:

1. В правой верхней – 10 деталей.
2. В правой нижней – 8 деталей.
3. В левой нижней – 6 деталей.
4. В левой верхней – 7 деталей.

Рефлексия



Список литературы:

1. Галкина, О. И. Развитие пространственных – представлений у детей в начальной школе. / О. И. Галкина. – Москва : – 1965. – Текст : непосредственный
2. Каплунович, И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления. / И. Я. Каплунович. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1999.
3. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей школьного и дошкольного возраста: практ. пособие. / Н. Я. Семаго – Москва : Айрис – Пресс, 2007. – 112 с. – Текст : непосредственный

Особенности организации работы с детьми с ОВЗ в инклюзивном классе на уровне НОО

Комиссарова И. В.

Отдельную группу среди детей с ОВЗ составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Категория детей с задержкой психического развития – наиболее многочисленная среди детей с ОВЗ и неоднородная по составу группа школьников. В начальной школе имеется 2 варианта этого диагноза – Вариант 7.1 и Вариант 7.2. Во втором случае дети имеют пролонгированное обучение (5 лет на ступени начального образования), но в обоих случаях на конец обучения в школе они имеют цензовый уровень образования, т.е. образование в рамках учебной программы массовой школы.

Этим детям необходим индивидуальный подход, своевременная помощь учителя, специалистов школы, а также поддержка родителей. В таких случаях необходимы максимум терпения, внимания, настойчивости. Недопустимо игнорировать этих детей, доводить неправильным подходом, невниманием, негативным отношением до срыва в психическом здоровье, до появления у него грубой педагогической запущенности, школьного невроза.[4]

В современной школе дети с ОВЗ, имеющие задержку психического развития, как правило, обучаются в условиях инклюзии, т.е. совместно с другими детьми в общеобразовательном классе. С какими же трудностями сталкивается педагог, когда в классе ребенок, обучающийся по адаптированной образовательной программе для детей с ОВЗ, имеющих ЗПР? Рассмотрим основные моменты такого совместного обучения.

Особую сложность представляет для учителя планирование и проведение уроков в классе инклюзивного обучения. Урок должен иметь чёткий алгоритм. Привыкая к определённому алгоритму, дети становятся более организованными.

Структура урока при внутренней дифференциации

Этапы урока	Организация работы по ОП	Организация работы по АП
Орг. момент	Общий для всех детей класса	
Проверка домашнего задания	Фронтальный опрос. Проверка и взаимопроверка	Индивидуальная проверка
Повторение изученного материала	Беседа, письменное и устное выполнение упражнений	Работа по карточкам
Подготовка к восприятию нового материала	Беседа	Беседа по вопросам, соответствующим уровню развития детей, обучающихся по данной программе

Изучение нового материала	Объяснение нового материала	Объяснение нового материала (обязательно с опорой на наглядность и работой над алгоритмом выполнения задания)
Закрепление изученного	Выполнение упражнений. Проверка	Работа над усвоением нового материала (работа по алгоритму). Выполнение упражнений из учебника и работа по карточкам
Итог урока	Общий для всех детей класса	
Домашнее задание	Уровень домашнего задания для детей с нормальным развитием	Уровень домашнего задания для детей с особенностями в развитии

Начало урока с детьми ОВЗ всегда должно быть построено на повторении предыдущего материала. Обязательно нужно включать словарную работу (устно или по карточкам).

Основной ход урока может иметь два варианта. Первый вариант работы – «обычные» дети выполняют задания по карточкам, отрабатывая новую тему. В это время учитель в доступном варианте объясняет новую тему детям с ОВЗ. При этом используются: наглядность, постепенный переход от одного действия или понятия к другому, постоянное речевое сопровождение со стороны педагога, но не насыщенное, а краткое и чёткое.

Далее идёт закрепление материала. Один или два ребёнка выполняют задание перед всем классом. Учитель активно помогает. Потом дети с ОВЗ выполняют индивидуальные задания, связанные с новой темой, а учитель в это время работает с детьми возрастной нормы.

Второй вариант – учитель может приступить к объяснению новой темы для всех учащихся. При этом для общего объяснения нужно выбирать только простые темы, как по своему объёму, так и по содержанию материала. Также не забывать про использование алгоритма и наглядности. Далее можно предложить сильным ученикам выполнить индивидуальные задания самостоятельно, а в это время ещё раз объяснить более слабым ученикам содержание новой темы, и только потом предложить им самостоятельные задания и переключиться на проверку заданий, выполняемых сильными учениками.

Такое чередование деятельности педагога продолжается в течение всего урока.

Каждое задание, которое предлагается детям с ЗПР, должно отвечать определённому алгоритму действий:

– сначала учитель проговаривает само задание (т.е. «что мы будем делать»);

- потом ребёнок проговаривает задание после учителя;
- учитель проговаривает, как будем выполнять задание: что сначала, что потом, что в результате (ребёнок проговаривает за учителем);
- после этого ребёнок переходит к самостоятельному выполнению задания. [2]

При выполнении заданий обязательно нужно использовать карточки с алгоритмом действий. Алгоритм может быть прописан или выполнен в виде схемы, таблицы.

Урок в инклюзивном классе должен предполагать большое количество использования наглядности и дидактического материала для таких детей. Это позволяет:

- упростить процесс восприятия материала,
- улучшить запоминания (как правило у таких детей преобладает зрительная память),
- основываться на произвольном внимании (произвольное внимание формируется позднее, чем у обычных сверстников).
- опираться на наглядно-образное мышление (часто в 1-2 классе ведущим у этих детей остаётся наглядно-действенное мышление, а словесно – логическое мышление начинает формироваться лишь к концу обучения в начальных классах).

Наглядный материал должен быть не только ярким и интересным, но и максимально четким и информативным. При этом важна разумность при его использовании, потому что низкий объём восприятия и внимания не позволит изучить каждое пособие досконально.

При использовании на уроке дидактического материала процесс усвоения учебных знаний проходит эффективнее, предоставляется возможность развивать у учащихся с ОВЗ произвольность внимания и память, смекалку, находчивость, сообразительность. Это путь включения этих детей в учебную деятельность, средство активизации познавательных процессов, способ обеспечения эмоционального отклика на учебно-воспитательное воздействие. [3]

Доступное объяснение нового материала, использование занимательной наглядности, дидактические игры, индивидуально – дифференцированный подход – все это способствует созданию ситуации успеха. Мотивация к учёбе становится положительно устойчивой только в том случае, если учебная деятельность успешна, а способности ребёнка оцениваются объективно и позитивно. [6]

- Больше на уроке должно звучать поощрения.
- Должна быть словесная поддержка педагога.
- Оценивать не весь урок в полном объеме, а каждый этап урока в отдельности.
- При оценивании надо опираться на возможности ученика. Например, весь класс за урок решил десять примеров и три задачи, а этот ученик успел справиться с пятью примерами и одной задачей – ставить ему отметку за качество выполнения, а не за количество.

- Спрашивать на уроках после ответов сильных учеников, чтобы у него была возможность увидеть и услышать образец ответа.
- Разрешить ему при ответе, при выполнении заданий пользоваться вспомогательными материалами: таблицами, памятками, алгоритмами, схемами, планами и т.п.
- Использовать опорные карточки при выполнении контрольных и проверочных работ.
- Увеличить время на выполнение заданий.

Не маловажную роль играет включение ребёнка с ЗПР в классный коллектив. Это взаимодействие надо правильно организовать. Зачастую «особый» ребенок затрудняется отвечать перед всем классом, тогда ему дается возможность представить выполненное задание в малой группе. Работа в группах позволяет таким ученикам раскрыться и учиться у своих товарищей. Также ожидаемый результат дает и распределение учащихся по парам с другими учащимися класса, чтобы один из учеников мог подать пример другому.

Не должны такие дети находиться в стороне и при организации внеклассных мероприятий: праздников, соревнований, экскурсий. Необходимо найти ту сферу деятельности, в которой ребенок успешен, это может быть и спорт, и рисование, и музыка, и т.п., Необходимо показывать эту позитивную сторону коллективу класса, чтобы ребенок оказался принятым в группу, а не оказался изгоем из-за неуспешности в учебной деятельности. В классе этому ученику можно дать поручение, которое ему посилено, обращая внимание сверстников на успешность исполнения.

Очень важно помнить, что от одобрения учителя и его отношения к ученику с ЗПР зависит не только эмоциональное состояние ребенка, но и отношение к нему одноклассников.

Особое внимание при работе с детьми ЗПР отводится работе с родителями. Без их помощи будет очень сложно преодолеть все проблемы ребенка как учебные, так и эмоционально-личностные. Педагог должен быть в постоянном контакте с родителями, быть готовым в любой момент проконсультировать по возникающему вопросу, или направить к нужному специалисту школы. Успешное усвоение учебной программы невозможно без помощи родителей. Наиболее эффективно она работает при выполнении домашних заданий, когда родитель может ещё раз повторить с ребенком пройденное в классе, и здесь педагогу необходимо правильно и доходчиво объяснить родителю основные моменты обучения, на что акцентировать внимание. Несомненно это увеличивает нагрузку на педагога, но поддержка родителей – одна из основных составляющих успешного обучения детей с ЗПР.

Целесообразно привлекать к данной деятельности специалистов школы, включенных в процесс коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком с ОВЗ. Взаимодействие с логопедом, психологом, дефектологом и социальным

педагогом помогает правильно и эффективно выстроить работу с таким ребенком. Например, при трудностях усвоения той или иной темы, дефектолог на своих занятиях сможет ещё раз проработать неувоенный материал, повторить сложные для ребенка моменты.

**Анализ школьных учебников в системе занятий
по междисциплинарному курсу русский язык с методикой
преподавания, как один из вариантов подготовки студентов
педколледжа для работы в инклюзивном классе с обучающимися по
АООП для детей с интеллектуальными нарушениями**

Дарбазова О. Л.

*Делай то, что любишь.
Люби то, что делаешь.*

Каждый день в мире рождается 24,5 тыс. детей с инвалидностью. В России при суточной рождаемости примерно 5 тыс. детей, 50 % имеют разного характера психические отклонения. По итогам 2018 года, 2 % населения обладает диагнозом ЗПР. В процессе выхаживания детей уровень физического и умственного развития подрастающего поколения снижается, возрастают показатели соматических и неврологических заболеваний, что в конечном итоге ведет к росту инвалидности.

В связи с этим насущными становятся проблемы реабилитационной помощи детям, практические предложения по совершенствованию системы педагогического воздействия. Сегодня многие службы стоят перед необходимостью сосредоточить усилия не только на лечении детей, но и на развитии и на дальнейшей заботе состояния их психофизического здоровья.

В школе для детей с нарушением интеллектуального развития так же, как и в массовой, учебный процесс предполагает диалектическое единство содержания, методов и организационных форм обучения. Здесь используются методы и приемы обучения, принятые в массовой школе, а также некоторые методы и приемы из других областей дефектологии, например, логопедии; наряду с этим разрабатываются специфические методы и приемы.

Недостатки развития познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта, особенно мышления и речи, не позволяют использовать такие методы, как школьная лекция и учебные дискуссии, диспуты. В то же время коррекционная направленность обучения требует активного использования не только репродуктивных, но и продуктивных методов, способствующих развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, переходу их от наглядно-практических к наглядно-образным и словесно-логическим формам мышления. Поэтому в про-

цессе обучения используются, в частности, некоторые продуктивные виды самостоятельных работ, элементы проблемного обучения (создание простейших проблемных ситуаций, эвристические беседы), но применение их ограничено.

В настоящее время активно формируется опыт инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общей образовательной среды и наравне с нормально развивающимися сверстниками. Однако такой вариант обучения детей с ОВЗ ставит массовую школу и педагогов общего образования перед рядом, пока еще, неразрешимых проблем: как организовать урок в инклюзивном классе, какие использовать формы отчета для ребенка с ОВЗ, как распределить режим учебной нагрузки для ребенка, если в учебном плане ребенка с ОВЗ отсутствуют предметы, которые изучают нормально развивающиеся сверстники (и наоборот), в какое время и когда проводить индивидуальные коррекционно-развивающие занятия и множество других вопросов. Сегодня организация системы коррекционного обучения и воспитания, социальной адаптации и интеграции детей с нарушениями психофизического развития – одна из актуальнейших и наиболее сложных теоретических и практических проблем.

Постоянные изменения, происходящие в мире, обуславливают необходимость использования преподавателями системы среднего образования различных вариантов работы с учебным материалом. Это связано и с портретом современного студента: процесс обучения отличается сложностью становления профессиональных качеств будущего специалиста. При проектировании программы МДК 01.02 (междисциплинарного курса) Русский язык с методикой преподавания в начальных классах для среднего профессионального образования в основу должно быть положено содержание школьного образования, которое последовательно углубляется в процессе изучения предметов филологического цикла педколледжа и выявлении универсальных связей между ними.

Ориентируясь на вероятность работы в классе, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями, будущие педагоги должны чётко понимать и опираться на адаптированные образовательные программы и коррекционно-развивающие программы, а также учебники, которые помогают обеспечить социализацию особого ребенка, тем самым способствуя достижению конечной цели его обучения и воспитания – максимально возможное введение в социум, активизацию ресурсов развития, преодоление трудностей в обучении, создание индивидуальной образовательной траектории, формирование способностей жить самостоятельно.

Преподавание родного языка в школах любого вида начинается с учебника. Учебник – это друг ученика и учителя, центр их взаимодействия и сотрудничества. Действующие в школе учебники русского языка построены в соответствии с возросшими требованиями программы к обучению и воспитанию школьников. Располагая богатым лингвистическим содержанием и большим разнообразием дидактического материала, они вооружают учащихся знаниями о русском языке во всех его проявлениях, формируют различные навыки пользования устной

и письменный речью, приобщают к посильному языковому анализу, развивают их познавательную активность и самостоятельность.

Глубокое уяснение студентами содержания и методической структуры учебников – одно из важнейших условий, обеспечивающих качество профессиональной подготовленности будущих учителей, успех их педагогической практики. Анализируя и сопоставляя материал учебников массовой школы и общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, студентам предоставляется больше возможностей для сравнения, вдумчивого анализа, творческого применения различных учебников и дополнительных учебных пособий, являясь одним из вариантов подготовки будущих специалистов к работе в инклюзивном классе. Анализу материалов различных учебников отводится значительное место во всех звеньях обучения методике русского языка.

Большинство практических занятий по МДК 01.02. Русский язык с методикой преподавания нацелен на развитие профессиональных навыков с опорой на школьные учебники: формирование умения работать с орфограммами, закрепление различных видов языкового разбора в соответствии со школьными образцами, выработка умений анализировать формулировки правил правописания с точки зрения их лингвистических основ и степени трудности для понимания, знакомство с методикой проведения различных видов диктантов и т. п. Весь курс ориентирован на будущую работу в школе. С этой целью даются методические интерпретации содержания того или иного раздела, сопоставляются объём и подача теоретических сведений в школьных учебниках различных программ, выполняются отдельные упражнения, содержащие дополнительный теоретический материал, анализируются трудные места тем и типичные ошибки школьников [1]. Такое обращение к школьным учебникам повышает уровень методической подготовки студентов и готовит их к более осознанному восприятию материала, а также даёт возможность сопоставить отличия и схожесть в материале учебников для разных видов программ.

Практические занятия также начинаются с общей характеристики теоретической базы и методического аппарата учебников. Целью первых занятий является вопрос о реализации в УМК основных требований ФГОС и программ к широкому языковому и речевому развитию школьников, формированию мыслящей личности. Затем происходит знакомство со справочными материалами, системой условно-графических обозначений, средствами наглядности. В дальнейшем, при рассмотрении конкретных тем курса происходит более детальный анализ той или иной стороны учебника. Выполняются небольшие самостоятельные работы, раскрывающие отдельный аспект какого-либо раздела. Также, проводятся практические и самостоятельные работы, содержанием которых является полный комплексный анализ теоретического и практического материала одного из учебников, как для массовой школы, так и для школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. Такие задания выполняются студентами, как

индивидуально, так и небольшими подгруппами (2-4 человека). Студента предлагается памятка с основными направлениями для анализа и их характеристикой.

Анализ учебника русского языка в начальной школе.

1. Теоретическая часть учебника: её соответствие программе по содержанию и организации материала; системный подход к языковым явлениям.

2. Особенности дидактического материала учебника: разнообразие упражнений по тематике, по структуре (тексты, отдельные предложения, объединённые общей темой, отдельные слова, словосочетания и пр.), по назначению (тренировочные, контрольные, диктанты), упражнения по развитию речи.

3. Возможности учебника для обогащения словарного запаса учащихся (тематическая организация лексической основы учебника; семантическая характеристика слов в специальных упражнениях; выделение трудных в смысловом отношении слов; дополнительные задания к упражнениям по уточнению значения и употребления слов; специальные лексические упражнения, связанные с подготовкой к сочинениям, изложениям; словарь в справочном материале учебника).

4. Реализация в учебнике требований к выработке норм литературного языка: произносительных, словоупотребления, словообразования и словоизменения, построение словосочетаний и предложений.

5. Система упражнений по развитию связной речи учащихся: тематический подбор слов в разделе как лексическая основа будущей самостоятельной работы; подготовительные упражнения по анализу готовых текстов-образцов; задания, закрепляющие основные понятия связной речи как формирующие умения создавать отдельные элементы текста; упражнения на редактирование несовершенных текстов; специальные упражнения, связанные с написанием самостоятельных сочинений и изложений; тренировочные упражнения по работе с текстом; возможности для развития устной связной речи (рассказы на лингвистические темы по предложенному плану или на основе группировки вопросов и заданий, рассуждения по образцам грамматического разбора, развёрнутые ответы по таблицам и т. д.).

6. Особенности орфографической стороны учебника: сведения об основных понятиях орфографии (орфограмма, типы и виды орфограмм, опознавательные признаки орфограммы, условия выборы орфограммы, справочный материал об этих понятиях); система графических средств для обозначения орфограммы и условий её выбора; система орфографических заданий и упражнений на разных этапах обучения; непроверяемые написания, их количество, тренировочные упражнения; словарные диктанты в системе орфографических упражнений.

7. Особенности пунктуационной стороны учебника: понятие «пунктограмма», методика объяснения пунктуационного правила, использование графической наглядности, схем; насыщение пунктуационным материалом «несинтаксических» упражнений.

8. Реализация в учебнике задачи регулярного повторения пройденного: материал для повторения и обобщения в разделах темы; насыщение текстов упражнений ранее изученными орфограммами и пунктограммами; дополнительные за-

дания к упражнениям на повторение; систематические задания по различным видам грамматического разбора; словарно-орфографические диктанты.

9. Реализация принципа развивающего обучения: подача нового материала через наблюдения над фактами языка, поисковые задачи в системе упражнений; образцы рассуждений, обучающие способам применения правил; упражнения на классификацию и группировку, вопросы и задания на сравнение и сопоставление и т. д.

10. Формирование научного мировоззрения, воспитывающая направленность: материал для бесед о языке, упражнения языковедческого характера, теоретический материал по лексике; воспитательная направленность дидактического материала (культура поведения и речевого общения, отношение к труду, дружба, честность, Россия, её просторы и пр.), упражнения, основанные на личных наблюдениях и личном опыте.

11. Возможности учебника для установления межпредметных связей (упражнения, ориентирующие на наблюдения за функционированием языковых единиц в художественных текстах, на обращение к текстам на уроках окружающего мира и пр.).

Учитывая индивидуальные и психофизиологические особенности учащихся, проанализировав и сравнив материал учебников разных программ студенты делают вывод:

Метод работы с учебником [1]

Дети с особыми образовательными потребностями.	Нормально развивающиеся дети
Возможность для учащегося многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебные книги успешно выполняют следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольную	Ввиду специфики речевого и интеллектуального развития, обучающихся в начальных классах объяснение нового материала по учебнику не проводится, так как для полноценного усвоения материала детям необходима собственная предметно-практическая деятельность, подкрепленная живым, эмоциональным словом учителя и яркими образами изучаемого материала.

Такая основательная работа с материалами школьных учебников значительно повышает уровень профессиональных умений студентов, позволяет сделать выводы о разнице в содержании программ массовой школы и Адаптированной основной общеобразовательной программой общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), и эта разница увеличивается в геометрической прогрессии по мере взросления учеников.

При внимательном отношении к изучению образовательных и воспитательных возможностей школьных учебников он сыграет роль доброго помощника в становлении профессиональных качеств студентов.

В нашей стране для адаптации учебного материала к запросам инклюзии разрабатываются такие учебные программы, в которых элементы программы для массовой школы сочетаются с учебным материалом из программ для школ для детей с интеллектуальными нарушениями.

Среднее профессиональное образование – это образование, направленное на подготовку практико-ориентированных специалистов. Такие специалисты сегодня крайне необходимы школе. Подготовка будущих специалистов к эффективной трудовой деятельности – ключевая характеристика, которая включает в себя способность к быстрой адаптации на рабочем месте, владение общими и профессиональными компетенциями, а также устойчивую мотивацию к успешной профессиональной деятельности. Главным признаком профессиональной подготовки является не столько знание предмета, который педагог излагает своим слушателям, или реализация все большего количества функций и ролей, сколько традиционные для учителя умения - научить ребенка, вызвать у него интерес к знанию, сформировать определенные черты личности характера. В наибольшей степени сказанное относится к учителю начальных классов.

Являясь практико-ориентированной, подготовка учителей начальных классов носит завершённый характер уже в педколледже. Выпускник педколледжа должен осуществлять свои профессиональные функции на уровне мастера, готового к воспроизведению знаний и умений, решению типичных задач начального образования: это учитель, владеющий способами методической деятельности, готовый к сознательной исполнительской деятельности по основным, используемым в практике, программам обучения младших школьников[2].

Список литературы

1. Самостоятельная работа студентов на занятиях по методике русского языка : методические рекомендации / под редакцией Н. А. Ипполитовой, – Москва – 1986. – Текст : непосредственный.

Правильно слышим – грамотно пишем». предупреждение и коррекция акустической дисграфии

Руднева Е. И.

Навык чтения и письма ребёнка тесно связан с его речевым развитием, а также вниманием, памятью и мышлением. Фонематические процессы развиваются благодаря слаженной работе зрительного, речеслухового и речедвигательного анализаторов. При нарушенном фонематическом слухе развитие письменной речи происходит с дефектами, которые потом сложно корректировать.

Так возникает акустическая дисграфия (нарушение письма на основе фонемного распознавания, дифференциации фонем). Причиной является нарушение различения, распознавания близких звуков в речи. Это замена букв, которые обозначают свистящие-шипящие, звонкие-глухие, твердые-мягкие (б-п, д-т, з-с, в-ф, г-к, ж-ш, ц-с, ч-т, ч-щ и т.д.).

Обследуя детей с акустической дисграфией, выявляется ряд социальных и биологических факторов, которые могут рассматриваться в качестве предрасполагающих:

- неразборчивость, невнятность речи ребёнка;
- наличие в устной речи звуковых замен, дефектов озвончения и смягчения;
- нечеткость дикции окружающих взрослых;
- дефицит речевых контактов;
- билингвизм;
- необоснованно раннее обучение грамоте (несформированность психологических и языковых предпосылок);
- отягощённый медицинский анамнез (родовые травмы, асфиксия в родах, ЧМТ, болезненность ребенка), приводящий к минимальной дисфункции ЦНС.

Дисграфия диагностируется по результатам анализа письменных работ, исследования слуховой дифференциации фонем.

На письме школьники с акустической дисграфией допускают замены и смешения букв, близких в фонетическом плане:

- глухих и звонких согласных («корка» – горка);
- мягких и твердых согласных («письмо» – письмо);
- свистящих и шипящих («пушистый» – пушистый);
- сонорных («пелевал» – перевал);
- аффрикат и составляющих их компонентов («щасто» – часто);
- лабиализованных (губных) гласных («бабучка» – бабочка).

Также отмечаются пропуски и перестановки букв в словах, ошибочное обозначение мягкости согласных мягким знаком или йотированными гласными («зельный» или «зельонный» – зеленый).

В своей работе по коррекции акустической дисграфии я часто пользуюсь логопедической тетрадью О. В. Суловой, М. В. Мальм «Дисграфия. Учусь разли-

чать звуки». Задания этой практической тетради направлены на дифференциацию пар похожих согласных, слогов с ними, различение слов, близких по звуковому составу. Материал построен по принципу усложнения, увеличения объёма. Упражнения можно выполнять как в устной, так и в письменной форме, в зависимости от ситуации и возраста обучающегося. В работу обязательно включаются все рабочие анализаторы (зрительный, речеслуховой, речедвигательный). Таким образом достигается положительный результат и видна динамика в коррекции акустической дисграфии.

Также моими помощниками в работе по коррекции акустической дисграфии являются пособия Садовниковой И. Н. «Нарушение письменной речи у младших школьников», Ефименковой Л. Н. «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов», Ястребовой А. В., Бессоновой Т. П. «Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителя-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма». Материал излагается в форме конспектов занятий, тренировочных упражнений, заданий проверочного характера. Чаще всего я комбинирую задания по определённой теме из разных пособий.

Нарушение речи может быть одно, но случаи его проявления всегда различны. Поэтому необходим индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребёнку с нарушением речи.

Список литературы:

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1991. – Текст : непосредственный.

2. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителя-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРК-ТИ, 2007. – Текст : непосредственный.

3. Проблема акустической дисграфии у младших школьников/ Жулина Е. В., Смольянинова С. Г. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018.

4. Нарушения фонематического слуха у младших школьников с акустической дисграфией / Е. А., Константинова Ю. И. Федько. – Текст : непосредственный // Царскосельские чтения. – 2017.

5. Белоус Е. Н. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме. / Е. Н. Белоус – Москва, 2011. – Текст : непосредственный.

Сюжетно-ролевая игра в развитии диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования

Рыжикова Г. Р., Шарова Е. А.

*«Игра не пустая забава.
Она необходима для счастья детей,
для их здоровья и правильного развития»
Д. В. Менджерцкая*

Эффективное оказание коррекционной помощи детям и родителям, имеющих детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР), является приоритетным в дошкольных учреждениях в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Коррекционная диагностика, в целях оказания помощи детям с нарушениями речи в дошкольной среде в Ярославской области, развита на высоком уровне.

Диалогическая речь как основа социального взаимодействия является важным аспектом развития ребенка дошкольного возраста. Сведения об общем недоразвитии речи освещены в работах Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Г. В. Чиркиной [11, 2010]. Проблемы развития навыков диалогической речи изучали такие ученые, как А. Г. Арушанова [1, 1999]. Различные методики по развитию диалогических навыков предлагали Шипицина Л. М. [12, 2003], Ткаченко А. С. [6, 2019] и др.. Коротовских Т. В. [3, 2015], В. П. Люсова Е. С. [4, 2016], Чернявская А. В., Ахмадулина О. И. [9, 2016] занимались вопросами сюжетно-ролевой игры у детей с разными уровнями ОНР.

Коммуникация способствует психическому развитию ребенка, влияет на общий уровень его деятельности. З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин отмечают, что коммуникация становится важнейшим фактором развития личности.

В педагогике рассматриваются данные о дидактических возможностях диалога. По мнению Г. М. Кучинского с психологической точки зрения диалогическое общение понимается как взаимодействие его участников, как процесс совместного решения мыслительной задачи. В лингвистике диалог предстает как форма существования языка. [5, 2022].

Диалогическая речь дошкольников – это совокупность диалогических умений и навыков, необходимых им для полноценного участия в диалоге [12, 2003]. К. Д. Ушинский писал «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое».

Согласно выводам Д. Б. Эльконина и Л. С. Выготского сюжетно-ролевая игра – ведущий вид игровой деятельности в дошкольном возрасте [4, 2016].

Работа с детьми с ОНР предполагает многоаспектный подход. В игре осуществление коррекционной работы становится эффективнее.

К структурным компонентам сюжетно-ролевой игры относятся: игровая роль, игровые действия, игровое употребление предметов, социальные отношения детей.

Игровая роль – воспроизведение ребенком определенной социальной или профессиональной позиции взрослого, которая выражается в системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов. Игровые действия – игровые поступки, которые изначально воспроизводят реальные предметные действия, но по мере развития ребенка принимают все более обобщенный и сокращенный характер при сохранении логики и выполняемых в процессе игры действий. Игровое употребление предметов – использование во время игры изобразительных игрушек или предметного замещения. Социальные отношения детей – опыт взаимодействия детей друг с другом, в ходе игры имеющий определяющее значение в развитии коммуникативной и социальной компетентности ребенка. Параметры социальных отношений в процессе игры: планирование игрового сюжета, распределение игровых ролей и игровых предметов, контроль и коррекция развития сюжета и выполнения соответствующих ролей участниками игры [9, 2016].

Дети с ОНР испытывают трудности при осмыслении впечатлений, выходящих за пределы конкретно ситуации. Особую сложность представляет составление связного рассказа о том, чего они никогда не видели.

У детей с ОНР игровая и коммуникативная деятельность сформирована значительно хуже, чем у их сверстников, поэтому необходимо совершенствовать игровые способности детей, в процессе игры формируя у них умение согласовывать усилия в процессе сотрудничества в игре, коммуникативные действия, направленные на учет позиции партнера по игре [4, 2016].

Для развития словесного творчества детей с ОНР III уровня Ж. И. Журавлева предлагала использовать методики «Сочини свою историю» с опорой на план-картинку и заданные педагогом персонажи, «Придумай загадку по картинке», в которой ребенку предлагается придумать загадку о предмете, нарисованном на картинке, «Где чье место?» по сюжетной картинке «На даче» с 9 пустыми кружками у каждого предмета и 9 нарисованными предметами в кружках. Данные методики могут использоваться в виде сюжетно-ролевых игр [2, 2010].

В сюжетно-ролевой игре заложены большие возможности для развития навыков общения [7, 2011]. С учетом особенностей развития детей с ОНР необходимы наводящие вопросы взрослого по ходу игры, возможно с опорой на тему недели, подводящие ребенка к развитию ситуации в разных ключах воображения. При разработке сюжетно-ролевых игр для детей с ОНР необходимо вводить элементы, направленные на развитие умения планировать свои действия в игре. Для начала формирования навыков планирования необходимо научить ребенка придумывать новую игру по сюжетной картинке с использованием заданных пер-

сонажей с определенными характерами под контролем взрослого стороны речи, например, развернутые ответы на открытые вопросы взрослого и сверстников. Следует организовывать сложную игру, содержащую в себе элементы двигательных игровых действий, для развития в игровой форме координации движений, ориентировки в пространстве, а также элементы логоритмики для развития темпа и ритма речи [8, 2014]. Это может быть бег, перекачивание или передача мяча, танцевальные элементы, хлопки или ходьба под музыку.

Необходимо также включать в игру пальчиковую гимнастику для развития мелкой моторики рук. Возможно использование как хорошо известных технологий, например, шнуровки, застегивания пуговиц, так и современных игровых технологий, например, су-джок — терапии [10, 2017].

Опираясь на высказывание Д. Б. Эльконина, приходим к выводу, что сюжетно-ролевая игра даёт ребёнку возможность ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно и как бы понарошку в своём вымышленном мире, помогает становлению связной и диалогической речи, вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремлённость в выполнении поставленной цели.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – Москва : Мозаика-Синтез, – 1999. – с. 272. – Текст : непосредственный.

2. Журавлева, Ж. И. Особенности проявления словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и задержкой психического развития / Ж. И. Журавлева. – Текст : непосредственный // Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010.

3. Коротовских, Т. В. ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ / Т. В. Коротовских. – Текст : непосредственный // Журнал Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии – 2015.

4. Люсова, Е. С. Особенности состояния игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Люсова. – Текст : непосредственный // Журнал Специальное образование — 2016.

5. Порошина, Т. Г. Развитие умения взаимодействовать друг с другом, у старших дошкольников, в организации деятельности с различным видом конструктора / Т. Г. Порошина, Ю. Н. Настенко. – Текст : непосредственный // ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА №1-1 / 2022.

6. Пьянова, Е. Н. Русские народные сказки в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Н., Пьянова А. С. Ткаченко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования 2019.

7. Серебрякова, О. В. Этапы коррекции и развития межличностных отношений дошкольников с речевыми нарушениями средствами творческой игры / О. В. Серебрякова – Текст : непосредственный // Журнал Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2011.

8. Толоконникова, О. И. Особенности развития двигательной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. И. Толоконникова, Н. А. Пешкова. – Текст : непосредственный // Журнал Физическая культура, спорт – Наука и практика. – 2014 г.

9. Чернявская, В. С., Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников / В. С. Чернявская, А. В. Ахмадулина. Текст : электронный // Журнал Концепт. – 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-issledovaniya-syuzhetno-rolevoy-igry-u-doshkolnikov/viewer> (дата обращения 29.01.22).

10. Фёдорова, О. А. Игры для развития мелкой моторики и подготовки руки к письму у дошкольников с нарушениями речи с использованием нестандартного оборудования / О. А. Фёдорова. – Текст : непосредственный // Журнал Инновационная наука — 2017.

11. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина – 2-е изд., стереотип. – Москва : Дрофа, – 2010. – 189 с. – Текст : непосредственный.

12. Шипицына, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет.) / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова. – Москва : Детство-Пресс, – 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.

Преподавание географии в условиях инклюзивного образования с использованием методов ландшафтной педагогики

Гулина Е. В.

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного обучающегося. Каждый ребёнок с особыми образовательными потребностями может раскрывать и развивать свою индивидуальность в рамках учебных предметов. География-это способ познания окружающего мира, способ развить видение каждого человека, способ научить любить природу, способ социализироваться. Одно из главных значений географии в жизни человека-это расширение его кругозора. Работа на уроках географии с инклюзивными детьми подразумевает индивидуальный подход, использование наглядностей, погружения в учебную ситуацию, наблюдение, взаимодействие с окружающей средой. Использование нетрадиционных методов обучения ведёт к активизации познавательной деятельности на уроках, обогащает, си-

стематизирует и закрепляет знания, способствует к их осознанному применению. В этой статье, я хочу познакомить Вас с практиками ландшафтной педагогики. **Ландшафтная педагогика** – это направление работы за рамками привычного класса или аудитории: всем знакомая прогулка на открытом воздухе с поиском и использованием найденных предметов для создания различных объектов. Использование элементов ландшафтной педагогики очень уместно на уроках географии. Такой подход очень увлекателен, помогает использовать полученные в классе знания на практике, изучать географию вживую [6].

Ландшафтная педагогика призвана выполнять триединую функцию образования:

- обучать личность непосредственно на природных полигонах путем формирования эколого-натуралистической компетентности и культурно-исторических ландшафтных представлений;

- воспитывать качества экологичной личности, чувство «дружбы с природой» через эстетику ландшафта и единение с ним;

- развивать умения и навыки заботливого отношения к природе, уникальным пейзажно-ландшафтными ресурсам.

Ландшафтная педагогика-не просто способ обучения детей с особенностями, а настоящая терапия, которая позволит расслабиться, избавиться от тревог и учиться с удовольствием, приходить к качественным образовательным результатам.

Современным детям гораздо комфортнее в ограниченном пространстве собственной комнаты, родительской квартиры, огороженного надёжным забором дома. А за приключениями, за новыми ощущениями дети погружаются в мир виртуальный, мир интернета и компьютерных игр, из которого так не хочется возвращаться в мир реальный.

Первое, что может сделать учитель, знакомясь особенными с детьми и открывая для них географию – это рассказать про свой мир, про то, что рассказчика окружает, что наполняет, что вдохновляет в природе и в обществе. И попросить в ответ детей сделать то же самое. Это позволит педагогу, во-первых, предстать перед своими воспитанниками живым человеком, а не просто требовательным учителем. Во-вторых, это жест, который пригласит ребят к диалогу, потому что задаётся тема беседы. Для особенных детей такое приглашение очень важно, а иногда просто необходимо. В-третьих, позволит учителю узнать о обучающихся то, что не отражено ни в медицинской карте, ни в других документах, то есть сферу и широту их интересов, желаний, способностей. В-четвёртых, выявит ребят «группы риска», то есть тех, которые пришли на занятия, а мысленно остались в страхах быть непринятыми школой, коллективом, учителем. [2].

Один из видов деятельности в ландшафтной педагогике – создание фотографий. Организованное фотографирование объектов и ландшафта, создание фотопортретов – один из несложных, но очень результативных педагогических приёмов. Для большинства людей фотография может быть доступным средством визуального творчества, являясь частью их повседневного опыта. Педагог, как бы

невзначай, может заинтересовать и подростка и ребенка работой с фотографиями, тем самым способствует созданию атмосферы психологического комфорта и эмоционально-чувственного отношения к окружающему миру. На уроках географии можно найти множество тем для фотосъемки. Это располагает учеников к проявлению творчества, дает возможность ощутить уверенность в себе и создаёт ситуацию успеха. Создание же фотоснимков может рассматриваться как своеобразный способ контроля над внешними объектами и ситуациями, и дает подросткам ощущение собственной силы и значимости. Важное значение при этом имеет возможность самостоятельного выбора объектов для съемки, «игры» с реальностью, а также – относительно безопасного исследования мира взрослых отношений и собственной внешности. Фотографирование предметов и материалов связано с исследованием окружающей среды и выбором того, что произвело на человека наибольшее впечатление, в результате чего он уносит с собой не сам предмет, а лишь его образ. Применение фотокамеры позволяет зафиксировать и сделать доступными для повторного восприятия не только отдельные предметы, но и их группы, а также целые ландшафты. Практикуется фотографирование растений, животных и людей, а также различных культурных и техногенных объектов, то есть того, что унести с собой было бы невозможно или нежелательно (например, из экологических соображений). Использование фотоаппарата порой обостряет восприятие, позволяет заметить то, чего человек не смог бы заметить «невооруженным глазом». Бывает очень полезно провести съемку в той среде, которая выступает в качестве значимого внешнего ресурса. Так, например, съёмка на природе сама по себе способна вызвать положительные эмоции и эстетические переживания. [1]

Ландшафт может рассматриваться как своего рода сценическое пространство или «арена» для предъявления героических, поэтических, фантастических граней личности, способствует снижению «давления» культурных стереотипов и социальных запретов, помогая человеку достичь большей свободы, гибкости и спонтанности в предъявлении себя перед фотокамерой. Дети через фотографию актуализируют положительный опыт – фотографируют то, чем хотят наполниться. Особенно эта становится важным в ситуации подростковой меланхолии, минорных настроений. Обращение к уже имеющимся фотографиям ярких событий жизни, любящих людей помогает укрепить внутренние ресурсы, дают стимул к дальнейшему развитию. Благодаря объективирующей функции фотографии подросток осознает свою принадлежность к национальной, социальной, религиозной, культурной и другим группам, что в глобальном смысле является основой для самоидентификации [4].

Любые дети имеют особенности и они не всегда удобны для школы и взрослых. Ребёнок, а потом подросток не создан быть удобным, у него есть потребность постигать, поэтому он «просочится» сквозь прутья клетки и утечёт в среду. Поэтому наша задача как педагогов, течь впереди, направляя подростков в нужном направлении, знакомя их с ландшафтом, со средой. Среда – это не только мир лю-

дей, их общение и деятельность, но и животный мир, растения, минералы, культурные объекты, символические формы и архитектура. Издавна наблюдения за жизнью животных и растений служили основой для многочисленных легенд об особых качествах, которые могут «переходить» к человеку благодаря определённым ритуалам и атрибутам (тотемам, оберегам и т.п.). Педагогика, ориентированная на знакомство со средой, способствует раскрытию внутреннего мира через наполнение эмоциями и знаниями о мире окружающем, наполняет поэзией жизни, которая часто не замечается в спешке повседневности. В ходе ландшафтных занятий участникам могут предлагаться разные виды деятельности на разные темы. Это работа с объектами, сбор природных материалов, создание проектов связанных с ландшафтом [8].

Найденные объекты и материалы могут включать как природные, так и неприродные элементы. Природные находки-это камни, растения, их плоды и семена, шишки, ветки, перья птиц, глина, песок и многое другое. Детей необходимо предупредить о том, чтобы во время прогулок и сбора материалов они бережно обращались с природными объектами. Виды и способы работы с использованием найденных предметов и материалов могут быть различны. Многие находимые предметы имеют определенную устойчивую форму, а потому они будут включаться в композицию в готовом виде. У найденных предметов могут появляться при этом совершенно новые значения. Создание какой-либо творческой продукции будет, скорее всего, в форме построения оригинальных авторских композиций или включения таких предметов в определённую среду. Но и такие предметы можно трансформировать. Например, на их поверхности могут появиться изображения, или предметы используются в сочетании с графикой, живописью, лепкой или коллажем. Это учит детей с инклюзией разным видам деятельности, способствует получению новых умений [6].

Использование элементов ландшафтной педагогики на уроках географии помогает детям не только развить воображение, творческое мышление, интуицию и обогатиться эстетическим опытом, но и:

- способствует укреплению чувства Я;
- снимает напряжение;
- совершенствует саморегуляцию;
- развивает коммуникативные навыки;
- повышает в целом социальную активность,
- сплачивает команды;
- развивает экологическое сознание;
- формирует чувство ответственности за окружающую среду.

Преимуществом ландшафтной педагогики также является повышение самооценки участников за счёт придания уверенности в своих силах и активизация их игрового начала. Привычная окружающая среда даже рядом со школой таким образом может быть по-новому воспринята ребятами, стать источником ярких впечатлений, она побуждает к созданию своей собственной истории, сказки. Это бу-

дет ассоциироваться и с любовью к географии. В ходе прогулки под открытым небом подросток может почувствовать реальный дух героизма и приключений, на время увидеть мир глазами художника, творца. А совместные прогулки и экскурсии класса, сопровождающиеся творческой деятельностью, могут способствовать сплочению. Ребятам, переживающим стресс, прогулки на открытом воздухе помогают снять напряжение. И ощутить эмоциональное пробуждение через позитивное воздействие природной среды [5].

Ещё один вид деятельности – это написание «путевых набросков» (рисунков) или повествовательной продукции (стихов, прозы в виде эссе, «путевых заметок»), а также – иллюстрирование различного повествовательного материала (сказок, мифов, личных историй) с помощью найденных предметов. Такие наброски могут быть сделаны в рамках учебной темы, а могут и просто рассказывать о впечатлениях ребёнка.

- Интеллектуально-рефлексивный стиль предназначен для передачи идей и размышлений автора. Текст, созданный в подобном стиле, может быть рассуждением автора на определённую тему, развёрнутым выражением его взгляда на проблему. Чтобы сориентировать детей, можно рекомендовать набрасывать текст, используя один из четырёх основных стилей

- Эмоционально-аффектированный стиль служит для выражения чувств и эмоций, отличается относительно краткостью и простотой, может выражаться в нескольких «эмоционально-заряженных» словах или фразах.

- Интуитивный текст – это поток свободных ассоциаций, воспоминаний или фантазий, иногда логически не связанных друг с другом. Нередко такой текст кажется абсурдным, непонятным или «разорванным», но может содержать необычные образы и идеи, отражает интуитивные прозрения автора.

- Чувственный текст описывает различные характеристики реальности, либо непосредственно воспринимаемые в момент его создания, либо в прошлом. Такой текст может передавать «чувственную палитру» определённого места в определённый момент времени и включать обозначение слуховых, зрительных, тактильных, обонятельных, вкусовых, осязаемых явлений [3].

Достоинства ландшафтной педагогики для самого педагога:

1. Доступность (занятия можно проводить в любом ландшафте в любое время года);

2. Минимальные средства (практически отсутствуют требования к необходимым материалам и оборудованию);

3. Лёгкость применения (достаточно простые инструкции как для участников, так и для ведущего);

4. Широкое поле применения (нет возрастных, культурных, религиозных, интеллектуальных и т.п. ограничений);

5. Значительно более низкие энергозатраты для учителя, чем работа в помещении: внимание участников меньше рассеивается, так как они находятся в дви-

жении, в поиске; природа демонстрирует гармонию, чем уравнивает и стабилизирует эмоциональное состояние ребят;

6. Прогулка способствует укреплению здоровья, профилактике гиподинамии, то есть в подобных занятиях присутствует и здоровьесберегающий компонент.

Структура полноценного занятия может выглядеть следующим образом:

1) информирование о теме урока и предстоящей работе, настрой на взаимодействие со средой, ориентация на получение новой информации из ландшафта;

2) прогулка, связанная с выполнением разных действий (в том числе, поиском объектов, тематической их фотографией или видеосъёмкой, созданием поделок, инсталляций, текстов и так далее);

3) дальнейшая художественная работа с использованием найденных объектов и материалов (возможна как на природе, так и в помещении);

4) при необходимости повторный выход в открытую среду с целью включения в нее созданной творческой продукции или проектов.

Самостоятельно используя приведённый выше алгоритм, но наполняя его самыми разными темами, педагоги смогут получить неиссякаемое разнообразие упражнений, делать предметы интересными. К необычным детям нужен необычный подход. Использование элементов ландшафтной педагогики, действительно, может помочь детям с особыми потребностями социализироваться и добиться необходимых образовательных результатов.

Список литературы

1. Бурно, М. Е. Терапия творческим фотографированием // Практическое руководство по терапии творческим самовыражением / Под ред. М. Е. Бурно. – Москва : Академический проект, 2002. – Текст : непосредственный.

2. Вачков, И. В., Дербко, С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе: Учебное пособие. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 272 с. – Текст : непосредственный.

3. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с. – Текст : непосредственный.

4. Гоголевич, Т. Е. Некоторые возможности использования фотографии на основе терапии творческим самовыражением // Фототерапия: использование фотографии в психологической практике / Под ред. А. И. Копытина. – Москва : Когито-центр, 2006. – Текст : непосредственный.

5. Кирейчева, Е. В., Кирейчев, А. В. Психологический тренинг развития Я-концепции. – Ялта, 2006. – С.80. – Текст : непосредственный.

6. Копытин, А. И., Корт, Б. Техники ландшафтной арт-терапии / А. И. Копытин, Б. Корт. – Москва – Когито-Центр, 2013. – Текст : непосредственный.

7. Копытин, А. И., Свистовская, Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. 2-е стереотип, изд. – Москва : «Когнитивный Центр», 2014. – 197 с. – Текст : непосредственный.

8. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996. – Текст : непосредственный.

Технология критического мышления при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья

Солнцева А. А.

*Функция образования – научить мыслить интенсивно и мыслить критически.
Интеллект плюс характер – вот цель истинного воспитания.*

Мартин Лютер Кинг

С каждым годом в образовательные организации приходит все больше детей с ограниченными возможностями здоровья. При обучении таких детей каждый учитель должен понимать: эти ребята нуждаются в особенном индивидуальном подходе.

В этом учебном году мне представилась возможность преподавать математику в классе для детей с ОВЗ (ЗПР). В первое время я столкнулась с трудностями. Было не до конца понятно, какие же методы, приемы и педагогические технологии будут давать наилучший результат в обучении.

Для достижения результативности на уроках и во внеурочной деятельности я стала активно использовать следующие методы по формированию универсальных учебных действий: словесные, наглядные, практические, проблемно-поисковый, репродуктивный, игровой. А также *технология развития критического мышления*.

Основная идея технологии развития критического мышления – создать такую атмосферу учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире [1].

Казалось бы, достаточно трудно применять данную технологию при обучении детей с задержкой психического развития. Жизненный опыт у них невелик: многие происходящие с ними события критически не осмысляются, не всегда делаются правильные выводы. Однако, практика показывает, что готовить ребят для взрослой жизни, не развивая критичность мышления, нельзя. Они должны не только получать информацию, но и правильно ее воспринимать, оценивать и принимать решения на основе предварительного анализа.

Для иллюстрации применения технологии *критического мышления* мы предлагаем рассмотреть, разработанный нами конспект урока по математике в 6 классе

Изучение данной темы рассчитано на два урока, так как детям с особенностями развития требуется больше времени для осмысления материала. Урок содержит в себе различные виды деятельности и приемы обучения.

Тема урока: «Длина окружности. Формула длины окружности»

Тип урока: изучение нового материала

Класс: 6 для детей с ОВЗ (ЗПР)

Предмет: математика

Технология: элементы технологии развития критического мышления

Цель урока: вывести формулу длины окружности, исследовав соотношения между длиной окружности и диаметром

Задачи урока:

Образовательные: создать условия для исследовательской деятельности учащихся; исследовать зависимость между длиной окружности и диаметром, применить формулу длины окружности для решения задач

Развивающие: развитие умения анализировать, систематизировать, интерпретировать полученные результаты

Воспитательные: воспитание умения работать в команде; развивать умение выслушать, понять

Личностные УУД

- Работа в парах (измерении длины окружности);
- Сформированность познавательных интересов;
- Интерес к новому;

Регулятивные УУД

- Совместно с учителем формируют цели;
- Совместно с учителем пытаются обнаружить ошибки и исправить их;

Познавательные УУД

- Умение работать с текстом и с раздаточным материалом, представленном в разной форме;

Коммуникативные УУД:

- Умение задавать вопросы;
- Умение с помощью вопросов получать необходимые сведения;
- Рефлексия своих действий.

Ход урока.

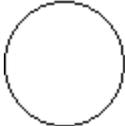
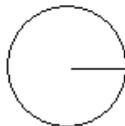
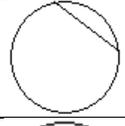
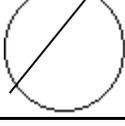
Этапы урока	Деятельность учителя с учетом особенностей детей	Деятельность учащихся										
Стадия вызова												
1. Организационный момент	Учитель отмечает отсутствующих.	Класс готовится для работы.										
2. Целеполагание и мотивация	<p>Математика – наука древняя, интересная и полезная. Сегодня мы с вами в очередной раз убедимся в этом, и очень хочется, чтобы каждый из вас для себя сделал хотя бы небольшое, но открытие.</p> <p>Название нашей темы урока состоит из двух слов. Отгадайте загадку и вы узнаете одно слово темы.</p> <p><i>Если видишь солнце в небе, или чашку с молоком, Видишь бублик или обруч, слышишь сказку с колбком,</i></p> <p><i>В круглом зеркале увидел ты сейчас свою наружность.</i></p> <p><i>И вдруг понял, что фигура называется окружность.</i></p> <p>А второе слово нашей темы занятия связано с измерением. Например, когда мы измеряем отрезок линейкой, что мы находим? (его длину)</p> <p>Так какая тема сегодняшнего урока? Правильно, – «Длина окружности».</p> <p>Откройте тетради, запишите число и тему урока. Занятие начнем с игры.</p> <p style="text-align: center;">Игра «верю и не верю»</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Вопрос</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">«+» - верю, «-» - не верю</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Верите ли вы, что самая простая из кривых линий – окружность?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Верите ли вы, что древние индийцы считали самым важным элементом окружности радиус, хотя не знали такого слова?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Верите ли вы, что впервые термин “радиус” встречается лишь в 16 веке?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Верите ли вы, что в переводе с латинского радиус означает “луч”?</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Вопрос	«+» - верю, «-» - не верю	1. Верите ли вы, что самая простая из кривых линий – окружность?		2. Верите ли вы, что древние индийцы считали самым важным элементом окружности радиус, хотя не знали такого слова?		3. Верите ли вы, что впервые термин “радиус” встречается лишь в 16 веке?		4. Верите ли вы, что в переводе с латинского радиус означает “луч”?		<p>Открывают тетради и записывают тему в тетрадь.</p> <p>Заполняют таблицу индивидуально (таблица выдается каждому ученику).</p>
Вопрос	«+» - верю, «-» - не верю											
1. Верите ли вы, что самая простая из кривых линий – окружность?												
2. Верите ли вы, что древние индийцы считали самым важным элементом окружности радиус, хотя не знали такого слова?												
3. Верите ли вы, что впервые термин “радиус” встречается лишь в 16 веке?												
4. Верите ли вы, что в переводе с латинского радиус означает “луч”?												

	5. Верите ли вы, что выражение “ходить по кругу” когда-то означало “прогресс”?		
	6. Верите ли вы, что хорда в переводе с греческого означает “струна”?		
В процессе занятия мы получим ответы, на эти вопросы.			
Стадия осмысления			
3. Актуализация	<p>Предлагаю вам текст.</p> <p>Текстовый фрагмент</p> <p>Задание 1. Познакомьтесь с информацией.</p> <p>Самая простая из кривых линий – окружность. Это одна из древнейших геометрических фигур. Ещё вавилоняне и древние индийцы считали самым важным элементом окружности – радиус. Слово это латинское и означает «луч». В Древней Греции круг и окружность считались венцом совершенства. В русском языке слово «круглый» тоже стало означать высокую степень чего-либо: «круглый отличник», «круглый сирота» и даже «круглый дурак».</p> <p>Без понятия круга и окружности было бы трудно говорить о круговращении жизни. Круги повсюду вокруг нас. Окружности и циклы идут, взявшись за руки. Циклы получаются при движении по кругу. Мы изучаем циклы земли, они помогают нам разобраться, когда надо сажать растения и когда мы должны вставать.</p> <p>Представление об окружности даёт линия движения модели самолёта, прикрепленного шнуром к руке человека, также обод колеса, спицы которого соответствуют радиусам окружности.</p> <p>Термин «хорда» (от греческого «струна») был введён в современном смысле европейскими учёными в XII-XIII веках.</p> <p>По материалам книг:</p> <p>Г. Глейзер «История математики в школе», С. Акимова «Занимательная математика».</p>		Парами работают с информацией.

Задание 2. На основе прочитанного текста заполните таблицу «Инсерт» (достаточно распространенный прием в технологии критического мышления)

«V» – знаю	«+» – новое	«-» – думал иначе	«?» – во- просы

Задание 3. Изучив таблицу, сформулируйте геометрические определения понятий, используя ключевые слова.

Рисунок	Понятие	Используемые ключевые понятия
	Окружность	Точки плоскости, одинаковое расстояние, точка – центр
	Радиус	Точки окружности, центр окружности, отрезок
	Хорда	Отрезок, точки окружности
	Диаметр	Хорда окружности, центр окружности

Заполнение таблицы. Работа индивидуально. Заполняют таблицу индивидуально, затем работа в парах и озвучивают информацию.

Работа совместно с учителем. Ребята пытаются «собрать» термины, которые им уже знакомы.

4. Физкультурная минутка

В соответствии с деятельностью на уроке целесообразнее всего провести разминку для глаз.

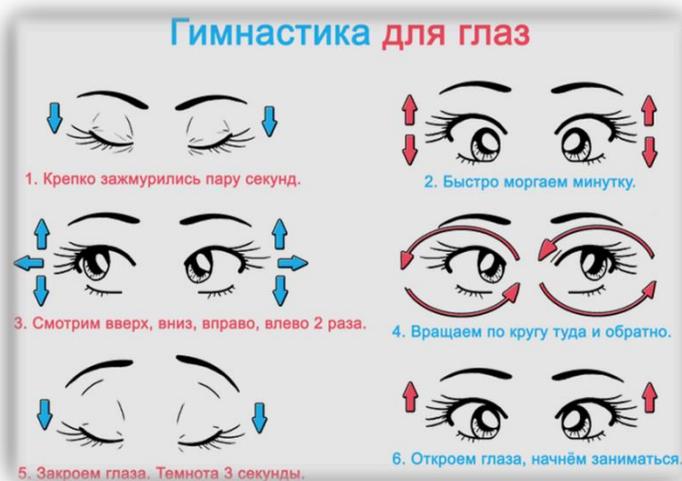


Рис. 1

<p>5. Практическая работа № 1</p>	<p style="text-align: center;"><i>Создание проблемной ситуации.</i></p> <p>Можно ли измерить длину окружности? С помощью какого измерительного прибора это можно сделать? Как это можно сделать?</p> <p>В далёкой древности было установлено, что также есть зависимость между длиной окружности и её диаметром.</p> <p>Давайте, сформулируем цель нашего урока.</p> <p>Цель урока: вывести формулу длины окружности, исследовав соотношения между длиной окружности и диаметром.</p> <p>Давайте же мы теперь попробуем установить эту зависимость, для этого вы выполните практическую работу, в которой будете использовать способ измерения длины окружности, предложенный вами, но для удобства будете пользоваться ниткой.</p> <p>У вас на столах находятся различные предметы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - стакан; - блюдце; - компакт-диск. <p>Работать вы будете по парам. Приготовили циркули, линейки и карандаши, нитки.</p> <p>Самостоятельная работа учащихся (заполнение таблицы).</p> <table border="1" data-bbox="402 1182 1167 1465"> <thead> <tr> <th>Предмет</th> <th>Длина окружности (C)</th> <th>Длина диаметра (d)</th> <th>$\frac{C}{d}$</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Стакан</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Компакт-диск</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Блюдце</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Если бы мы, ребята, еще более точно измерили длину окружности, ее диаметр и более точно выполнили вычисления длины окружности к ее диаметру, то получили бы число 3,14... Это число математики обозначают буквой π (пи).</p>	Предмет	Длина окружности (C)	Длина диаметра (d)	$\frac{C}{d}$	Стакан				Компакт-диск				Блюдце				<p>Учащиеся выполняют практическое задание и совместно с учителем обсуждают наблюдения и выдвигают гипотезу.</p> <p>Заполняем сравнительную таблицу.</p> <p>Далее ученики называют свои результаты и замечают, что, хотя окружности были у всех разные, отношения длины к диаметру получились примерно одинаковые - отношения больше 3, но меньше 4. Значит, можно записать:</p> $3 < \frac{C}{d} < 4$
Предмет	Длина окружности (C)	Длина диаметра (d)	$\frac{C}{d}$															
Стакан																		
Компакт-диск																		
Блюдце																		

		Происходит первичное осознание полученных результатов, а именно: <i>отношение длины окружности к ее диаметру есть число постоянное.</i> Первое знакомство с числом π (Пи).
6. Историческая справка	Число π - бесконечная десятичная дробь. Обозначение числа происходит от первой буквы греческого слова периферия, что означает "окружность". Общепринятым это обозначение стало, после издания одной из работ Эйлера. Текстовый фрагмент (история) На ранних ступенях человеческого развития пользовались неточным числом π . Оно было равно 3. Египетские и римские математики установили отношение длины окружности к диаметру не строгим геометрическим расчётом, как позднейшие математики, а нашли его просто из опыта. В III в. до н.э. Архимед без измерений, одними рассуждениями, вычислил точное значение числа $\pi = 22/7$ [2].	Просматривают, прослушивают и стараются запомнить
7. Практическая работа № 2	Вывод формулы длины окружности. Итак, мы имеем следующее соотношение: $\pi = \frac{C}{d}$ Выведем из этой формулы $C = \pi d$ или $C = 2\pi R$. Эта формула называется <i>формулой длины окружности</i> . Чтобы найти длину окружности, надо знать её радиус или диаметр. Задание. Вычислить по формуле длину своей окружности. Сравнить результаты, полученные опытным путем и с помощью применения формул.	Индивидуальная работа. Сравнивают результаты, полученные опытным путем и с помощью применения формул, делают выводы.
Стадия рефлексии		
8. Подведение итогов урока. Рефлексия	Подведение итогов. Рефлексия. Ответьте на вопросы Достигли ли вы своей цели на уроке? Что делали? Зачем делали? Как делали?	Отвечают на вопросы, поставленные на уроке.

	<p>Для чего делали? Постановка домашнего задания.</p> <p><i>Одним из альтернативных способов окончания занятия может быть составление кластера.</i></p>	<p>Учащиеся заполняют свои оценочные карты. Некоторым можно дать возможность высказать свое мнение, ассоциации, мысли.</p> <p>Сегодня я узнал... Было интересно... Я понял, что... Теперь я могу... Я научился... У меня получилось... Я попробую.... Меня удивило... Мне захотелось...</p>
--	---	--

В ходе проведения урока я:

- старалась использовать разнообразные приемы по развитию критического мышления у детей с ОВЗ (ЗПР);
- систематически меняла вид деятельности учащихся, чтобы избежать утомления;
- использовала на уроке групповые методы работы, позволяющие каждому ребенку выполнять посильную для него часть задания и вносить тем самым свой вклад в достижение общего дела;
- использовала игровые приемы с учетом индивидуально – возвратных особенностей;
- предоставляла детям возможность высказывать свои предположения и выдвигать гипотезы, доказывать их.

Список литературы

1. Загашев, И. О., Муштавинская, И. В. Учим детей мыслить критически. / И. О. Загашев, И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : Издательство Альянс «Дельта», 2003. – 192с. – Текст : непосредственный.
2. Бутенко, А. В., Ходос, Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно – методическое пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : МИРОС, 2002. – 176 с.– Текст : непосредственный.

Развитие межполушарных связей головного мозга посредством кинезологических упражнений у детей с ограниченными возможностями здоровья

Григорьева Т. А.

В настоящее время в России отмечается увеличение количества детей, поступающих в дошкольные образовательные учреждения, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Так, согласно статистическим данным, количество таких детей ежегодно увеличивается на 9,4 %.. Данная тенденция свидетельствует о необходимости поиска новых методов и технологий, направленных на интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие особого ребенка [1.]. Важно отметить, что дети с различными нарушениями в развитии требуют особого сопровождения при освоении образовательных программ, процессе адаптации к ступени образования и коллективам, в которые они помещены, определенной степени подготовки педагогов и специалистов, осуществляющих образовательную и коррекционно – развивающую деятельность.

Из анализа профессиональной деятельности педагогов и специалистов выявлено, что дети с ОВЗ, а именно с ТНР и ЗПР, испытывают недостаток в развитии таких психических процессах и их свойствах, как: восприятие, внимание, память, мышление. Непосредственно с этим связано созревание структур головного мозга, обеспечивающих реализацию ранее перечисленных высших функций психики.

Как известно, наиболее благоприятными периодами для созревания структур головного мозга являются раннее и младше дошкольное детство (период жизни ребенка от 1 года до 6 лет). За успешное развитие ребенка и освоение им образовательных программ отвечает мозолистое тело, которое представляет собой сплетение нервных волокон в головном мозге, отвечающее за передачу информации между правым и левым полушариями. Таким образом, при несформированности межполушарного взаимодействия не происходит полноценного обмена информацией между правым и левым полушариями, которые отвечают за разные стороны освоения внешнего мира. Так выявлено, что правое полушарие отвечает за чувственное восприятие мира, а именно дает необходимые образы для последующего формирования абстрактно – образного мышления левому полушарию. В нем формируется способность ребенка к сличению изображений и образов, явлений и событий, обрабатывается речевая (вербальная) информация.

Для детей с нарушениями речи и задержкой психического развития характерно нарушение единства работы полушарий, а именно нарушение межполушарных связей. Дети испытывают трудности в ориентации тела в пространстве, наблюдаются нарушения в запоминании и передачи вербальной информации, ярко выражены логопедические отклонения, формирование навыка письма осложнено, снижена познавательная активность, наблюдаются яркие эмоциональные вспышки и реакции. При этом, на фоне осознания детьми трудностей в освоении образова-

тельных программ, наблюдается снижение стрессоустойчивости, повышение тревожности и предполагаемое снижение самооценки. Актуальным решением данной проблемы является введение в структуру коррекционно – развивающих занятий с воспитанниками кинезиологических упражнений.

Основной целью кинезиологии в образовательном процессе является развитие межполушарного взаимодействия, способствующее развитию интеллектуальных способностей воспитанников. Современная кинезиология опирается на труды Н. А. Бернштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, И. П. Павлов, которые в своих работах исследовали влияние движений и мышечной деятельности на мыслительные процессы, поведение и психические процессы в целом.

Кинезиологические упражнения позволяют развивать у детей с ОВЗ координацию движений, крупную и мелкую моторику, высшие психические функции, повышает эмоциональный настрой. За внешней простотой данной здоровьесберегающей технологией, которой является кинезиология, скрывается глубинная нейрофизиологическая работа тела.

Многие специалисты, осуществляющие свою профессиональную деятельность по коррекции и развитию детей с ОВЗ используют игровые упражнения и сеансы, направленные на синхронизацию работы полушарий. Использование психографики, как эффективного способа развития пространственной ориентации у детей, когда графические задания выполняются ребенком только левой и только правой рукой, а затем двумя руками одновременно, что обеспечивает включенность в работу сразу левого и правого полушарий. Также активное использование комплекса кинезиологических упражнений способствует увеличению продуктивности, объема и устойчивости внимания, восстановлению нарушенных межполушарных связей, улучшению психоэмоционального состояния детей, снижению проявлений агрессивного поведения.

Основными требованиями к проведению с детьми кинезиологических упражнений является системность, особенно актуально это является для детей с ОВЗ. Важно учитывать, что освоению нового материала и закреплению уже ранее пройденному отводится особое место при работе с детьми с ЗПР и ТНР.

Так, в структуре коррекционно – развивающего занятия с детьми должно быть отобрано закрепление ранее пройденного материала, а именно кинезиологического упражнения, а также освоение качественного нового материала. При этом закрепление кинезиологического упражнения проходит не на одном, а в течение нескольких занятий с целью выявления устойчиво положительной динамики развития ребенка.

Также хочется отметить о постепенном усложнении материала, которое соответствовало бы концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, как о предъявлении ребенку задания которое он был способен решать практически самостоятельно, но с минимальной помощью взрослого.

Важно отметить роль педагогов и специалистов, при развитии межполушарных взаимосвязей у детей. Так, как рассматривалось ранее, структура коррекци-

онно – развивающего занятия должна иметь четкую и логичную последовательность упражнений и заданий, что требует от педагога и специалиста определенного уровня развития своих профессиональных компетенций. Также при включении кинезологических упражнений в образовательную деятельность важно помнить о точности выполняемых движений и приемов. Для стойкости положительных результатов развития ребенка в дошкольный период необходима совместная работа специалистов образовательной организации. При тесном взаимодействии учителя – логопеда, учителя – дефектолога, педагога – психолога и инструктора по физической культуре коррекционные кинезиологические упражнения и комплексы включаются как во фронтальные, так и в индивидуальные виды работ.

Список литературы

1. В России выросло число детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // РИА Новости. – Текст : электронный // URL: <https://ria.ru/20210430/deti-1730713092.html> (дата обращения: 13.11.2022).
2. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн — Москва : Книга по Требованию, 2012. – Текст : непосредственный.
3. Никитин, С. Н., Лопатин, М. В., Носов, Н. Ф. Кинезиология: взгляд с позиции ретроспективы и перспективы // Теория и практика физической культуры. — 2015. — № 2. — С. 47–49. – Текст : непосредственный.
4. Рузина, М. С. Пальчиковые и телесные игры для малышей – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – Текст : непосредственный.
5. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А. Л. Сиротюк — Москва : ТЦ. Сфера, 2008. – Текст : непосредственный.
6. Таштандинова, Ю. П. Кинезиологические методы в коррекции обучения и оздоровлении дошкольников и младших школьников / Ю. П. Таштандинова. – Текст : электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 24 (128). — С. 523-526. — URL: <https://moluch.ru/archive/128/35542/> (дата обращения: 13.11.2022).
7. Шипицына Л. М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Л. А. Данилова, И. А. — Санкт-Петербург : Образование, 2005. – Текст : непосредственный.

Безречевой ребёнок в классе детей

Фунтова Н. Ю.

Безречевые дети – это условное понятие, под которым мы понимаем детей с тяжелыми нарушениями речи, которые приступили к процессу обучения в школе с отсутствием активной речи, то есть развитие общения с помощью речевых средств для них невозможно, вследствие особенностей их психофизического развития.

В 1 «З» класс средней школы № 83 города Ярославля в 2017 году поступил Дима (имя изменено), с полным отсутствием речи, он издавал отдельные звуки, испытывал значительные затруднения в освоении школьной программы и общении. Учащийся имел значительную задержку психического развития, сочетанную с сенсорной алалией.

Предположительный диагноз: сенсорная алалия, для которой характерны симптомы:

- с трудом воспринимает информацию на слух;
- овладевая речью, говорит невнятно;
- неправильная постановка ударений, замены звуков, окончаний слов;
- слабая координация движений, плохая мелкая моторика;
- нарушение фонематического слуха, замена фонем на похожие;
- слияние нескольких слов в одно;
- трудности при связывании названия предмета с образом;
- амнестические явления, т. е. забывание уже известного слова;
- повышенная чувствительность к звукам, которые для большинства людей безразличны (гиперакузия): тихий скрип двери, шум сминаемой бумаги и т.д.
- резкие перепады настроения: импульсивен, то перевозбуждён, то заторможен;
- двигательное беспокойство – повышенная возбудимость, неусидчивость;
- выраженное отставание в интеллектуальном плане от сверстников;
- неврологическая симптоматика (небольшая асимметрия лица во время речи).

Также у Димы наблюдалось нарушение концентрации внимания. Из-за того, что ребенок не понимал обращенную к нему речь, он быстро терял интерес к каким-либо занятиям. Все это сопровождалось переменами в настроении, истериками, периодически мог вести себя достаточно агрессивно, отказывался идти на контакт со взрослыми и сверстниками. Необходимо отметить, что особенности личности мальчика: неуверенность в себе, сочетающаяся с болезненной чувствительностью, ослабляла и волю мальчика к преодолению дефекта. Эти черты составляли крайне неблагоприятный фон для преодоления речевой недостаточности и требовали, упорной перевоспитывающей работы.

Осложнялась ситуация тем, что мама недостаточно общалась с ребёнком, обеспечивая ему только бытовой уход. Мальчик прошёл полный курс обучения в детском саду № 140 в группе для детей с ЗПР. Логопедические занятия были 1 раз в неделю, в занятиях дефектолога он больше наблюдал, чем активно участвовал.

В течение первого года обучения проводились индивидуальные и групповые занятия.

На групповых занятиях Дима был пассивен. Индивидуальные занятия логопеда в первом классе были посвящены обогащению словаря и постановке звуков. В конце года запас слов у учащегося увеличился до 2500-3000, соответствовал словарному запасу пятилетнего ребёнка. Он употреблял обобщающие слова («одежда», «овоши», «животные» и т.п.), называл широкий круг предметов и явлений окружающей действительности, использовал в речи прилагательные. Были поставлены все звуки, кроме [р]. С учителем во время индивидуальных коррекционных занятий освоил буквы и цифры, получил первые навыки письма, чтения и счёта. Логопед, учитель и мама ребёнка работали в тесной взаимосвязи. Прогресс первого года обучения в школе позволил сделать вывод о первичности речевого дефекта, и вторичности умственной задержки.

В 1 дополнительном классе также проводились индивидуальные и подгрупповые занятия логопеда. Так же работали в плотном контакте с учителем и родителями. В результате логопедических занятий увеличился словарь существительных, значительно вырос словарь прилагательных и глаголов, появилась фразовая речь. Дима стал общаться короткими предложениями, мог обратиться к учителю или одноклассникам. Но уровень развития речи не позволял ученику овладевать школьной программой. Несмотря на значительный речевой прогресс, овладеть знаниями школьной программы на уроке было невозможно. Овладение учебным материалом происходило на индивидуальных коррекционных занятиях и в домашних заданиях.

Конфликт между желанием учебных результатов и возможностью овладения школьной программой привёл к выраженному психическому перенапряжению и невротическим реакциям. Мальчик стал плаксивым, истеричным, непослушным.

Предположительно ребёнок не смог усвоить школьную программу и полноценно развиваться из-за значительного речевого отставания. На этом основании маме было рекомендовано пройти городскую медико-педагогическую комиссию с целью перевода ребёнка в речевую школу в г. Петровск, так как в классе для детей с ЗПР невозможно обеспечить обучение в соответствии с индивидуальными особенностями ребёнка. Но мать восприняла негативно данное предложение. Мальчик продолжил обучение в том же классе.

Второй класс был посвящён развитию фразовой речи, обучению письму и чтению. Мальчик запомнил все буквы в письменном и печатном варианте, сформировался ровный, угловатый почерк без наклона. Достаточно быстро списывал тексты. Писал под диктовку очень медленно отдельные короткие слова, при

письме огромное количество акустических замен, пропусков и перестановок. В учебной деятельности значительно продвинулся благодаря образовательному portalу в интерактивной форме <https://uchi.ru/>, но продолжал значительно отставать от одноклассников по уровню усвоения школьной программы. И учитель поднял вопрос о постановке диагноза F70 и переводе на другую форму обучения. Городская медико-педагогическая комиссия поставила диагноз F70. Альтернативная городская комиссия поставила диагноз F-81\F-83 «Специфические расстройства развития школьных навыков». Обучающийся продолжил обучение в данном классе.

В 3 классе основной упор в логопедической работе был сделан на развитие навыков чтения и пересказе прочитанного, так же на формировании возможности писать под диктовку. К концу учебного года читал и пересказывал короткие тексты для учащихся 1 классов. Читал слитно с пониманием прочитанного. Полно передавал содержание прочитанных рассказов неописательского характера. Под диктовку писал элементарные тексты, писал медленно, делал огромное количество ошибок, затруднялся в использовании редко встречающихся букв, допускал большое количество пропусков, перестановки и акустические замены. Часть самостоятельно написанных текстов нечитаема. На уроках не понимал устных объяснений учителя, так как был способен понять, только простые короткие фразы, не усвоил учебные понятия. Речь была развита недостаточно для овладения учебным материалом.

Дима стал больше и лучше общаться и играть с одноклассниками, общаться с учителем по бытовым вопросам. Но невротические проявления у мальчика сохранились.

В планах логопедической работы на 4 класс: письмо под диктовку, преодоление дисграфических ошибок по материалам Ефименковой, чтение и пересказ учебных текстов по окружающему миру, текстов для чтения для 2 класса, самостоятельная речь при построении «Своего мира» в юнгианской песочнице.

Тяжелые нарушения речи – диагноз, который требует длительного и комплексного подхода.

Вывод по итогам обучения ребёнка с алалией и ЗПР.

1. Данный обучающийся имеет слишком большое отличие от детей с ЗПР, из-за этого обучение в данном классе не во всём ему полезно. Оно стимулирует его развитие, но объём логопедической работы существенно меньше, чем в специализированном учреждении для детей с ТНР. Мальчику учиться намного сложнее, программа лишь частично адаптирована под его способности. Основная образовательная нагрузка ложится на коррекционные занятия после уроков и на родителей.

2. Учитель недостаточно понимает особенности ученика с алалией. Часть урока школьник выполняет особые задания, а часть урока он сидит, не включаясь в образовательный процесс. И только небольшую часть урока воспринимает вместе с остальными учениками. Эмоционально мальчику некомфортно, требования в классе для него слишком высокие.

3. Присутствие такого ребёнка в классе развивает у детей терпимость, милосердие, взаимоуважение, способствует успешной социальной интеграции. Во 2 и 3 классе бытовую и учебную помощь оказывают не только взрослые, но и одноклассники.

4. Дима продолжает жить в семье, а не в интернате, потому как ближайшее учреждение данного профиля находится в другом городе. У него лучше навыки коммуникации, в отличие от обучающихся в интернатах закрытого типа, которые сталкиваются с проблемой взаимодействия со здоровыми людьми. Он имеет возможность получить более высокий уровень образования.

Список литературы

1 Игровые практики в логопедической работе: учебно-методическое пособие / Г. В. Отрошко и др. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. — 68 с. — Текст : непосредственный.

2. Отрошко, Г. В. Организация школьных логопедических занятий с учетом индивидуальных особенностей психики и деятельности обучающихся / «Современные аспекты организации и содержания образования детей с ограниченными возможностями здоровья»: материалы научно-практической конференции 30 мая 2019 г. – Липецк: ГАУ ДПО ЛО «ИРО», 2019. – 480с. – Текст : непосредственный.

Раздел 3. Инклюзивная методическая мастерская «Делимся опытом»

Коррекционно-развивающие упражнения на уроках немецкого языка в рамках инклюзивного образования ОО

Галактионова А. А.

На основании Федерального закона от 29.12.2012 г. (№ 273-ФЗ), на территории Российской Федерации закреплено право каждого человека на получение образования. В законе «Об образовании» так же указано, что получить образование могут все дети, вне зависимости от ограничений возможностей их здоровья. Появляется термин инклюзия, инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В последние годы в образовательных организациях всё больше появляется детей с ОВЗ, имеющих задержку психического развития, которые обучаются, в силу разных причин, в общеобразовательных классах. Таким образом, перед учителями ставится задача создания наиболее адекватных условий для подлинного и полноценного включения и участия данных детей в образовательном процессе.

Дети с ЗПР испытывают определённые трудности при изучении иностранного языка в силу специфики своего развития. А именно:

- медленнее происходит усвоение лексических единиц, синтаксических конструкций и их активное использование в устной речи;
- наблюдаются проблемы в восприятии грамматических категорий и их применение на практике;
- возникают проблемы при аудировании устной речи;
- появляются трудности в усвоении форм диалогической речи.

Таким образом, всю деятельность следует осуществлять на принципах коррекционно-развивающего обучения, реализация которых предполагает:

- выстраивание заданий от простого к сложному;
- использование упражнений, который задействуют различные анализаторы;
- оказание дозированной поэтапной помощи;
- включение в урок специальных упражнений по коррекции и развитию психологических процессов и видов речевой деятельности.

На своих уроках я использую коррекционно-развивающие упражнения, направленные на формирование лексических навыков. Эти упражнения можно использовать как в специальных коррекционных классах, так и в общеобразовательных классах, где обучаются дети с ОВЗ (ЗПР).

Например, учащиеся хорошо справляются с такими упражнениями на активизацию лексических единиц, как «Шифровка», когда учащиеся расшифровывают немецкое слово, а затем его переводят. Другой вариант – зашифровывают слова для своих одноклассников. Данный прием помогает развивать внимание, образное мышление.

Упражнение «Шифровка»

1	2	3	4	5	6	7	8	9
m	e	k	n	l	p	f	a	z

m e l k e n

6 7 5 8 4 9 2 4

Упражнение «Найди ошибку» направлено на ориентацию в пространстве, развитие внимания, памяти, мышления, помогает ориентироваться в изучаемом материале, развивать долговременную память, развивать операции анализа, синтеза.

Упражнение «Найди ошибку»

- die Ziege
- der Somerer
- mashen



Прием «Третий лишний» развивает умения видеть объекты со сходными свойствами, помогает устанавливать логические связи.

Упражнение «Третий лишний»

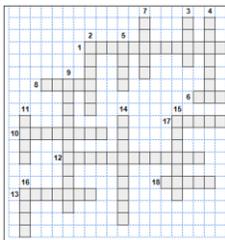
die Birne, der Apfel, ~~die Gurke~~
~~die Ente~~, die Kuh, das Schaf

Упражнение «Анаграммы» способствует концентрации внимания на объекте.

Упражнение «Анаграммы»

stehaufen **aufstehen**
 sich anezieh
sich anziehen
 Morgengymnastik ich mache
Ich mache

Учащимся нравится работать с разными видами кроссвордов, которые способствуют развитию ориентации в пространстве, глазомера, внимания, памяти, мышления, а также развивают умения распределять буквы в нужных клетках и в необходимом количестве, долговременную память, конкретное мышление.



1. бабочка 2. лаук 3. волк 4. сингуру 5. машь
6. корова 7. ласика 8. бизон 9. черепаха
10. ангилоня 11. лаяа 12. кааварейка 13. локмк
14. кролик 15. пингвини 16. собака 17. лошадь
18. тигр

Упражнение «Кроссворд»

- Waagerecht (по горизонтали)
- 1. кровать
- 3 шкаф
- 5 картина
- 6 кресло
- 7 лампа
- Senkrecht (по вертикали)
- 2. стол
- 3 стул
- 4 занавеси
- 6 диван, софа
- 8 светильник

1) Finde 14 Hobbys. Найди 14 увлечений.

A	C	M	U	S	I	K	H	O	R	E	N	E	J	T	G
H	R	A	D	F	A	H	R	E	N	J	L	N	O	E	P
R	T	L	V	X	Z	B	E	Q	W	E	R	T	N	L	Y
U	I	E	K	O	P	A	S	D	F	S	I	N	G	E	N
G	H	N	O	J	K	L	Z	X	C	V	B	N	L	F	M
Q	O	P	C	X	I	M	H	Z	Q	E	Q	W	I	O	E
W	S	C	H	I	F	A	H	R	E	N	R	T	E	N	Y
E	C	A	E	C	E	K	L	Z	X	C	F	J	R	I	O
R	H	S	N	V	R	E	I	T	E	N	C	V	E	E	A
T	W	D	J	B	N	A	B	A	S	T	E	L	N	R	B
Y	I	F	K	N	S	G	L	M	Z	A	E	R	T	E	L
U	M	G	L	M	E	G	L	M	Z	N	X	C	V	N	A
I	M	H	Z	Q	H	C	N	A	Y	Z	C	N	A	Y	D
R	E	I	T	E	E	M	S	P	I	E	L	E	N	M	F
C	N	A	Y	W	N	S	Q	O	M	N	K	I	F	D	B

Таким образом, можно сказать, что на уроках немецкого языка происходит смещение цели с развития иноязычных коммуникативных умений и языковых навыков на развитие детей, их познавательных процессов, речи, на активизацию их познавательной деятельности, обогащение их знаниями об окружающей действительности средствами иностранного языка. Немецкий язык становится инструментом, способствующим развитию детей с ОВЗ, имеющими ЗПР.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.06.2014, с изм. от 04.06.2014) «Об образовании в Российской Федерации». – Текст : непосредственный.
2. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с. – Текст : непосредственный.
3. Конева, Е. В., Пережигина, Н. В., Резниченко, М. Ю., Солондаев, В. К. Как помочь ребенку с проблемами в развитии. Учебное пособие. // Под общ. Ред. В. К. Солондаева – Ярославль: «Ремдер», 2007. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Пискарева, В. Ф. Обучение немецкому языку в классах коррекции / В. Ф. Пискарева // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – Текст : непосредственный.

Из практики работы с детьми с особыми образовательными потребностями

Гоголинская О. Н.

Работая в школе не первый год, все чаще встречаешься с учащимися с множественными нарушениями развития. Тяжелые и множественные нарушения развития – это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма. Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы (ЦНС), генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т.д [2: с. 3].

Но это не значит, что дети необучаемые.

С каждым ребенком нужно заниматься индивидуально, выделять и анализировать особенности познаний каждого ученика.

В своей работе использую несколько приемов и методов работы с такими учащимися.

Игротерапия.

Используя игровую форму, раскладываю иллюстрации растений, где нужно сгруппировать растения по цвету, по форме, по размерам. В результате данной работы учащиеся осознают понятие – цвета, формы, размеров. Понятия – сравнение, сопоставление.

Музыкальная терапия.

При нарушении вербального общения.

Нарушения речи, в той или иной степени, встречаются при всех формах аутизма. Речь может развиваться с задержкой или же не развиваться вообще [1: с.54].

Ребенок тяжело привыкает к учителю, идет внутреннее отторжение всего, не желание принимать и выполнять задания.

Во время звучания спокойной, чаще классической музыки (в моей практике), учащийся спокойно выполняет задание учителя – пишем буквы, слова – вначале – рука в руку, а в дальнейшем ребенок пишет самостоятельно. Есть категория детей, где приходится подбирать своеобразную музыку, под которую повышается работоспособность учащегося.

Использование пауз отдыха.

Нарушение чувства самосохранения, которое проявляется аутоагрессией, часто встречается у детей-аутистов. Агрессия — является одной из форм реагирования на различные не совсем благоприятные жизненные отношения, но поскольку при аутизме отсутствует социальный контакт, то негативная энергия проецируется на самого себя. Для детей-аутистов характерны удары по самому себе, укусы самого себя.

Во время небольшого отдыха – чаще использую пуф, где ребенок может спокойно полежать, отдохнуть.

Использование развивающих игр.

Мною используются игры на развитие зрительного внимания, делать по подражанию – показываю, как собирать куклу на прогулку, кто пришел в гости.

Последовательно показываю действия, ребенок повторяет. Первоначально вместе собираем куклу на прогулку, далее ребенок самостоятельно или последовательно подает одежду кукле, что за чем одеваем.

При использовании в своей педагогической деятельности данных приемов наблюдается положительная динамика развития ребенка, его заинтересованность учебным процессом, желание выполнять задания, длительное сосредоточение внимания на определенном предмете, желание делать по подражанию. Работа с данной группой учащихся необходима, важна, целесообразна. В ходе коррекционных занятий у ребенка появились не только достижения в познавательном, социальном и физическом развитии, но сформировано поведение, ориентированное на нового взрослого, что позволяло ему удерживать свое внимание на более длительное время при фиксации на таких обучающих приемах, как действия по подражанию и по показу [3: с. 59].

Список литературы

1. Ахметова И. Г. Актуальные вопросы современной педагогики. Казань : 2020 г. – Текст : непосредственный.

2. Битова А. Л. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. / А. Л. Битова. – Москва : 2017 г. – Текст : непосредственный.

3. Суслина А. Н. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития. / Суслина А. Н. – Москва : 2020 г. – Текст : непосредственный.

Развитие координации движений у учащихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами степ-аэробики

Голеухина Е. М.

В современном обществе отмечается тенденция увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Это констатируют специалисты различных областей: психологи, медики, логопеды, педагоги. Несмотря на прилагаемые усилия и прогрессивное развитие медицины, количество детей с ограниченными возможностями стабильно растет. Поэтому основные направления социальной политики направлены на решение проблем их обучения и пребывания в школьном учреждении.

Дети с ОВЗ отличаются сильно выраженным нарушением координационных способностей - точности движений в пространстве; координации движений; ритма движений; дифференцировки мышечных усилий; пространственной ориентировки; точности движений во времени; равновесия.

Для развития их координационных способностей используется широкий круг методических приемов, направленных на коррекцию и совершенствование согласованности движений отдельных звеньев тела, дифференциации усилий, пространства и времени, расслабления, равновесия, мелкой моторики, ритмичности движений.

Применение разнообразных форм, средств, методов физического воспитания дают единую целевую направленность – это адаптивное физическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.

В физическую активность таких детей школьного возраста можно внести много нового и интересного благодаря использованию современных фитнес-технологий, которые включают в себя адаптированные для детского организма системы занятий с применением новейшего инвентаря и оборудования. Поэтому фитнес гимнастика является интересным и актуальным средством развития координационных способностей.

Занятия элементами фитнеса создают благоприятные условия не только для физического, но и психомоторного развития. Дети с ОВЗ с удовольствием выполняют все задания, развивающие активность, самостоятельность, творческий подход и интерес к занятиям физкультурой.

Наиболее направленным видом фитнеса на развитие координационных способностей является степ-аэробика, так как упражнения степ-аэробики относятся к сложно-координационным двигательным действиям, требующим от ребенка развития координации, концентрации внимания. Идет согласованность движений рук и ног во время выполнения упражнений степ-аэробики.

Степ-аэробика – это комплекс танцевальных упражнений, выполняемых на специальной платформе под танцевальную музыку. Особенности степ-аэробики заключаются в том, что темп движений и интенсивность выполнения упражнений задается ритмом музыкального сопровождения. Умелое и выразительное выполнение движений под музыку приносит ребенку удовлетворение, радость.

Степы обладают для детей с ОВЗ особой привлекательностью как некоторые ограничители персонального пространства «домики». Для педагога подобные «ограничители» места являются действенным способом организации и управления группой таких детей. Степ требует от детей обострённого чувства пространства и равновесия. На нём сложнее двигаться, требуется контроль над собственными движениями, точная ориентировка. Но задача эта, если усложнять её постепенно, для детей с ОВЗ посильна и интересна. Занятия на степах приносят ощутимую пользу детям с ограниченными возможностями здоровья.

Привлекая эмоциональностью и созвучием современным танцам, степ-аэробика позволяет исключить монотонность в выполнении движений, поддерживает хорошее самочувствие ребёнка с ОВЗ, его жизненный тонус. Ритмичные движения выполняются легко и длительное время не вызывают утомления.

Восприятие у детей с ОВЗ отличается неустойчивостью и неорганизованностью. Малая дифференцированность восприятия, слабость анализа при восприятии отчасти компенсируются ярко выраженной эмоциональностью восприятия. Опираясь на нее, используя возможности степ-аэробики, детей с ОВЗ постепенно приучаем целенаправленно слушать и смотреть, развиваем у них двигательную наблюдательность.

Память у таких детей имеет преимущественно наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий. Однако дети с ОВЗ не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задачам обучения. Податливость и известная внушаемость детей, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется педагог, создают благоприятные предпосылки для формирования личности на занятиях степа-эробики.

Занятия степ-аэробикой с детьми с ОВЗ представляют собой не просто комплекс движений, помогающих исправлению осанки, постановке правильного дыхания, формированию движения и умения чувствовать ритм, но в первую очередь направлены на компенсацию ограничений в здоровье через элементарную творческую составляющую. Ритмичные танцевальные движения выполняют функцию психической и соматической релаксации, восстанавливают жизненную энергию ребенка с ОВЗ и его самоощущения как индивидуальности. Степ-аэробика способствует более успешной адаптации детей с ОВЗ в среде сверстников.

Структура танцевальных упражнений, их четкий ритмический рисунок формируют внешние опоры для личностного поведения ребенка с ОВЗ. Все это создает эмоциональное равновесие: собирает, успокаивает детей, облегчает переход от одного занятия к другому.

Выполняя музыкально-ритмические упражнения, дети с ОВЗ развиваются физически, укрепляют костно-мышечный аппарат, учатся владеть своим телом, готовятся к выполнению более сложных двигательных заданий в танцах и играх. Так же музыкальное сопровождение занятий имеет большую роль в социализации учащихся с ОВЗ.

Для всех детей с ограниченными возможностями здоровья важно, что на занятиях степ-аэробикой они учатся лучше осознавать свое тело и управлять им. Наряду с этим решаются задачи, направленные на укрепление здоровья детей и их полноценное психофизическое развитие.

Предполагается использование степ-аэробики в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, так как велико значение музыкально-ритмического воспитания для коррекции имеющихся у этих детей недостатков эмоционального, интеллектуального и физического развития.

Автоматизация звуков с помощью Су-Джок Технологии

Бобылёва Т. В.

Хорошо развитая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Но в последнее время наблюдается рост числа детей, имеющих нарушения общей, мелкой моторики и речевого развития.

Наряду с этим появляются и различные нетрадиционные формы работы с детьми, которые привлекают всё большее внимание. Это очень важно сейчас, в условиях инклюзии, где требуется особый индивидуальный подход к каждому ребёнку.

Одной из нетрадиционных логопедических технологий является Су-Джок терапия ("Су" – кисть, "Джок" – стопа).

Неоспоримыми достоинствами использования в логопедической практике элементов Су-Джок терапии являются:

-высокая эффективность – сокращаются сроки коррекционной работы; при правильном применении наступает выраженный эффект.

-абсолютная безопасность – неправильное применение никогда не наносит вред – оно просто неэффективно.

-универсальность – Су-Джок терапию могут использовать и педагоги в своей работе, и родители в домашних условиях.

-простота применения – для получения результата проводить стимуляцию биологически активных точек с помощью Су-Джок шариков /они свободно продаются в аптеках и не требуют больших затрат.

Хочу предложить свой практический опыт применения Су-Джок для автоматизации звуков.

Упражнения на автоматизацию звука –ш-

Упражнение1

Массаж рук мячиком в прямом и обратном направлении (первые две строчки), массаж круговыми движениями (вторые две строчки).

Мячик в руки мы возьмём,

Заниматься с ним начнём.

Слоги все проговорим,

Трудный звук проговорим.

Массаж пальцев колечком. Колечко по очереди надеваем и снимаем на каждый пальчик левой руки, проговаривая слоги (надеваем колечко – закрытый слог, снимаем-открытый).

Ша-аш

Шо-ош

Шу-уш

Шэ-эш

Ши-ыш

Аналогично проводим упражнение с правой рукой.

Колечко по очереди надеваем и снимаем на каждый пальчик левой руки, проговаривая слоги.

Аша-аша

Аша-ашу

Аша-ашо

Аша-ашэ

Аша-аши

Колечко по очереди надеваем и снимаем на каждый пальчик правой руки, проговаривая слоги.

Ашо-ашо

Ашо-аша

Ашо-ашу

Ашо-аши

Ашо-ашэ

Массаж рук мячиком в прямом и обратном направлении (первые две строчки), массаж круговыми движениями (вторые две строчки).

Звук знакомый повторили,

Слоги чётко говорили,

Помассируем ладошки,

Отдохнём теперь немножко!

Это упражнение можно использовать для автоматизации любых звуков, изменяя только звук.

Упражнение 2

Массаж ладошки левой руки мячиком, направляя мячик от основания ладони к кончику каждого пальчика.

Пошипим немножко –ш-
Ш-ш-ш – шумит камыш,
Ш-ш-ш –крадётся мышь,
Ш-ш-ш –ползёт змея
Ш–сверкает чешуя.
Аналогично с правой рукой.
Ш-найдем скорей слова,
Ш-качается трава,
Ш-опавшая листва,
Ш-в кроватке спит малыш,
Ш-совсем ты не шумишь.

Упражнение 3

Массаж мячиком круговыми движениями ладошек.

Мячик в руки мы возьмём,
С мячиком массаж начнём,
Пальцы дружно разминаем,
Имена все вспоминаем.

Массаж пальцев колечком. На каждую строчку стихотворения надеваем и снимаем колечко по очереди каждый пальчик левой руки.

Вот мизинчик, он Алёшка,
Безымянный брат Антошка,
Палец средний здесь Илюша,
Указательный Андрюша,
А Ванюшка здесь большой,
Он один у нас такой!

Аналогично с правой рукой.
Вот мизинчик, это Ксюша,
Безымянный здесь Валюша,
Средний будет пусть Наташа,
Указательный тут Даша,
А большой у нас Танюшка,
Всем любимая подружка.

Массаж мячиком продольными движениями ладошек.

Пальчики свои размяли,
Имена свои назвали,
А сейчас мы отдохнём
И опять играть начнём!

Список литературы

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии: учебно-метод. пособие. / В. М. Акименко. – Ростов н/Дону : Феникс, 2008. – Текст : непосредственный.
2. Уроки домашней логопедии. – Ростов н/Дону: Феникс, 2008. — 105 с.: ил. — (Сердце отдаю детям). – Текст : непосредственный.
3. Ивчатова Л. А. Су-Джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед – 2010. № 1. – с. 36-38. – Текст : непосредственный.

Артикуляционные перчатки для биоэнергопластики в работе учителя-логопеда

Зайцева Л. В.

*«Чем больше уверенности в движении детской руки,
тем ярче речь ребёнка!»*

В. А. Сухомлинский

Хорошая речь – важное условие всестороннего, полноценного развития детей. Чем правильнее у ребёнка речь и богаче словарный запас, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающего мира, раскрепощённые отношения со сверстниками и взрослыми. Однако в настоящее время количество детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи растёт. Одной из главных задач в коррекционной работе учителя-логопеда является развитие у детей мелкой и артикуляционной моторики. [1]

Известный педагог В. А. Сухомлинский сказал: — Источники способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли, "Рука – это инструмент всех инструментов", заключал ещё Аристотель. "Рука – это своего рода внешний мозг", – писал Кант. Большое стимулирующее влияние функции руки отмечают все специалисты, изучающие деятельность мозга, психику детей.

Учёные И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия доказали, что уровень развития речи во многом зависит от степени сформированности взаимосвязи общей и речевой моторики. [2]

По сведениям О. И. Лазаренко и А. В. Ястребовой: Движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они раскрепощены, пластичны и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме, Это оказывает чрезвычайно благоприятное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает мелкую моторику и координацию движений. [7]

Органы речевого аппарата принимают конкретное положение или артикуляционный уклад, при произнесении определенного звука, неправильное положение органов артикуляции приводит к нарушению звукопроизношения. Для формирования правильных артикуляционных укладов, необходима артикуляционная гимнастика, которая состоит из комплекса упражнений, направленных на развитие основных движений органов артикуляции. Ежедневные занятия артикуляционной гимнастикой, быстро надоедают детям и снижают интерес детей к этому процессу, что в свою очередь приводит к уменьшению эффективности выполнения данных упражнений. Поэтому в своей коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, я использую артикуляционную гимнастику с элементами биоэнергопластики.

«Биоэнергопластика» включает в себя три базовых понятия: био – человек как биологический объект: энергия — сила, необходимая для выполнения определенных действий; пластика — плавные движения тела, рук, которые характеризуется непрерывностью, энергетической наполненностью, эмоциональной выразительностью. Другими словами «биоэнергопластика» – это соединение движений кистей рук с движениями органов артикуляционного аппарата. Применение данной технологии активизирует мышление и внимание, развивает чувство ритма и пальцевую моторику, учит детей ориентироваться в пространстве. [3]

Основным принципом биоэнергопластики является сопряжённая работа артикуляционного аппарата с кистями и пальцами рук, где движения рук копируют движения речевого аппарата.

Главными задачами биоэнергопластики являются:

1. Укреплять мышцы артикуляционного аппарата;
2. Развивать точность движения и силу органов артикуляции;
3. Развивать координацию пальцев рук и мелкую моторику;
4. Развивать память, внимание;
5. Развивать межполушарную взаимосвязь;
6. Учить детей выполнять артикуляционное движение органов совместно с движением пальцев рук.

При регулярном использовании элементов биоэнергопластики синхронизируется работа полушарий головного мозга, улучшается уровень развития высших психических функций, улучшается общая и мелкая моторика, коррекция звукопроизношения и развития фонематического слуха проходит наиболее эффективно.

Использование игровых упражнений, с перчатками в виде любимого героя, способствует положительному эмоциональному состоянию детей, позволяет поддерживать интерес к артикуляционной гимнастике, тем самым, увеличивая эффективность артикуляционных упражнений.

Для изготовления данного логопедического пособия необходимо взять пару перчаток и различную фурнитуру (бисер, глаза, помпоны, нитки, бантики и т.д.) украсить их таким образом, чтобы получилась кукла-перчатка.

На начальном этапе работы дети тренируются в правильном выполнении упражнения перед зеркалом, затем у детей к артикуляции подключаются движения ведущей руки, через несколько занятий подключается вторая рука. После того, как дети освоили все упражнения, можно добавлять веселые стихи, сопровождающие упражнения.

При выполнении артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики дети сидят на стульчиках напротив учителя-логопеда. Руки согнуты в локтях и разведены в стороны. Каждое упражнение выполняется в течение 6-8 секунд. После выполнения каждого упражнения детям предлагается опустить руки и расслабиться.

Например, артикуляционное упражнение «Бегемотик» – дети открывают и закрывают рот, одновременно с этим, упражнение сопровождается сжиманием и разжиманием кистей рук; артикуляционное упражнение «Чашечка» – дети улыбаются, открывают рот и устанавливают язык наверху в форме чашечки, при этом кисти рук согнуты и принимают положение чашечки.

Применение данной технологии оказывает влияние на положительную динамику в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Биоэнергопластика для детей. – Текст : электронный – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2021/01/24/bioenergoplastika-dlya-detey> (начало)
2. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. (ученые). – Текст : непосредственный.
3. Бушлякова, Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. / Р. Г. Бушлякова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2011. (понятие). – Текст : непосредственный.
4. Крупенчук, О. И. "Биоэнергопластика и интерактивная артикуляционная гимнастика", издательство «Литера», 2020 г. – Текст : непосредственный.
5. Крупенчук, О. И., Воробьева, Т. А. Логопедические упражнения: артикуляционная гимнастика. – Санкт-Петербург : Издательский Дом “Литера”, 2004. – Текст : непосредственный.
6. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – Москва : Сфера, 2001. – Текст : непосредственный.
7. Ушакова, О. С., Струнина, Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: – Метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – Москва : Гуман. Изд. центр Владос, 2015 (по мнению). – Текст : непосредственный.

Опыт работы по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры

Зехина О. Н.

Традиционно при работе с дошкольниками с ЗПР основное внимание уделяется развитию познавательной сферы и учебных навыков. Тем не менее, практический опыт педагогов групп компенсирующей направленности для дошкольников с ЗПР показывает, что у данной категории детей выявляется выраженное отставание в развитии коммуникативных навыков. Учитывая тот факт, что в специальных научно-педагогических исследованиях обобщены научные данные о необходимости развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР, как важного фактора успешной социализации, я поставила себе задачей поиск путей решения данного противоречия. Так как имеющиеся на сегодняшний день программы развития коммуникативных навыков у дошкольников направлены на детей с нормой развития, а особенности работы с детьми с ЗПР прописаны мало, то передо мной встала проблема создания программы развития коммуникативных навыков, направленной на работу со старшими дошкольниками с ЗПР.

Начиная работу в данном направлении, изучила, обобщила данные о своеобразии коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР. Выявила, что это своеобразие проявляется:

- в сниженной потребности в общении;
- трудностях в вербальном взаимодействии, вызванных недоразвитием смысловой стороны речи;
- значительных трудностях в невербальном взаимодействии.

В отечественной педагогике имеется разнообразный материал по успешному формированию различных компетенций у детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре. Данный материал позволил предположить, что сюжетно-ролевая игра может послужить своеобразным «тренажёром» для формирования и отработки коммуникативных навыков дошкольников с ЗПР.

Учитывая результаты научных исследований о том, что игровая деятельность у дошкольников с ЗПР без специального обучения не становится ведущей, я постаралась выстроить коррекционно-развивающий процесс таким образом, чтобы он охватывал две взаимосвязанные сферы - игровую и коммуникативную.

На сегодняшний день мной разработана программа развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры [5].

Перед началом работы по программе предлагаю проводить первичное обследование уровня развития коммуникативных навыков детей по методике Г. А. Урунтаевой «Рукавички» [4].

На основании проведённого мной обследования, я выделила конкретные коммуникативные навыки, необходимые для развития у дошкольников с ЗПР:

- развитие интереса к взаимодействию, позитивного настроения на общение, совместную игру;
- развитие способности договариваться о предстоящей совместной деятельности, выработать совместный план игры, сюжет, аргументировать свою точку зрения и выслушивать чужую;
- развитие умения осуществлять взаимный контроль в процессе совместной деятельности, замечать отступления от намеченного первоначального плана, спокойно разрешать спорные ситуации;
- развитие умения оказывать взаимопомощь в процессе совместной деятельности;
- развитие умения доводить совместную деятельность до логического завершения.

Предлагаемая мной психолого-педагогическая программа по развитию коммуникативных навыков предназначена для старших дошкольников с ЗПР. Коррекционными методами работы являются сюжетно-ролевые игры, коммуникативные и словесные игры.

Цель программы: развивать коммуникативные навыки старших дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры.

Задачи программы:

1. Создание у детей потребности в общении.
2. Развитие умений договариваться, приходить к общему решению, решать спорные ситуации.
3. Развитие навыков сотрудничества как способа взаимодействия со сверстниками.

Развитие коммуникативных навыков зависит от психолого-педагогических условий реализации программы:

1. Наличие у детей мотивации к общению.

Важно обеспечить условия, способствующие проявлению интереса и желания детей с ЗПР к участию в совместной со взрослым и сверстниками игровой деятельности. Это следующие условия:

- материальные (оборудование, игрушки, элементы костюмов, атрибуты);
- первоначальная ориентировка ребёнка в деятельности, связанной с перевоплощением его в другой образ;
- расширение круга представлений детей о социальных взаимоотношениях людей, обогащение новыми впечатлениями об окружающем социальном мире, накопление опыта взаимодействия с окружающими (реального и игрового).

2. Пополнение лексического запаса, необходимого для обозначения речью действий, ситуаций в игре, ведения диалога с партнёрами по игре, вербализации правил игры, способности решать спорные ситуации путём переговоров.

3. Обеспечение возможности использовать накопленный на занятиях коммуникативный опыт на практике, а именно в сюжетно-ролевых играх.

Разрабатывая содержание психолого-педагогической программы, я опиралась на следующие принципы:

- принцип возникновения личной заинтересованности ребёнка;
- принцип стимуляции познавательной деятельности, активности ребёнка;
- принцип интегративности, характеризующийся связью: игровая и учебная деятельность;
- принцип постепенного накопления знаний, умений и формирования навыков;
- принцип повторения и усложнения задач.

Предлагаемая мной программа рассчитана на 3 месяца, строится с учётом тематических недель (лексическая тема дополняется игровой) и состоит из занятий по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, в структуру которых входят элементы сюжетно-ролевых игр (игры-ситуации), проблемные ситуации, игровые задания. Программа состоит из 11 занятий, продолжительность каждого из них 25-30 минут. Занятия проводятся один раз в неделю и рассчитаны на малую группу детей (6 человек). В интеграции с темой занятия осуществляется проведение тематических экскурсий; чтение детской художественной литературы, по содержанию отражающей мир социальных взаимоотношений людей (следует отметить, что особое внимание нужно уделять характеристике персонажей, выполнению норм поведения); рассматривание и обсуждение иллюстративного материала.

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия – направлен на сплочение группы и создание атмосферы доверия. Я использовала упражнение «Передай солнечный лучик».

2. Основное содержание занятия – совокупность упражнений и приёмов, направленных на решение задач данного занятия. Данный этап содержит также игру-ситуацию (отражающую лексическую и игровую тему), призванную формировать у детей необходимые коммуникативные умения и навыки.

3. Рефлексия занятия – подведение итогов.

Учитывая то, что дети с ЗПР имеют недостаточные представления о мире социальных взаимоотношений людей, развитие коммуникативных навыков проводится на материале ограниченного числа игр, поэтапно, от тем более близких личному опыту дошкольников и соответственно сюжетно-ролевых игр («Семья», «Детский сад»), к темам менее знакомым детям. Закрепление полученных на занятиях коммуникативных умений происходит в сюжетно-ролевых играх в вечернее время (индивидуально, подгруппами и далее группой из 6 человек).

В организованной, совместной и индивидуальной образовательной деятельности достаточное место должно отводиться словесным играм и упражнениям, направленным на расширение словарного запаса детей по лексической и игровой теме недели («Сочинительство», «Кто больше назовёт»), играм – придумываниям («Как Маша провела свой день», «Что сначала, а что потом»), играм с элементами пантомимики («В мире животных», «Где мы были, мы не скажем, а что делали по-

кажем»), играм на умение действовать слаженно («Поезд», «Встань в круг», «Небоскрёб»), игровым упражнениям («Давай поговорим», «Интервью», «Скажи что-то своё»).

Программа строится с учётом психофизиологических особенностей дошкольников с ЗПР. В программе используются адаптированные разработки игр и упражнений таких авторов, как: Е. С. Слепович, О. Хухлаева, О. Хухлаев, Н. Ключева, Н. Ф. Губанова [3],[6], [2], [1].

С целью апробации созданной мной психолого-педагогической программы развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры, мной было проведено обследование уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Базой проведения обследования выступало МДОУ № 18 «Сказка», группа «Веснушки» города Углич. В результате первичной диагностики уровня развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР было установлено, что у всех детей (100 %) уровень развития коммуникативных навыков низкий.

Я отобрала две группы испытуемых. В экспериментальную группу вошли шесть детей с ЗПР, в контрольную группу вошли дети с ЗПР также в количестве шесть человек.

С детьми экспериментальной группы в течение три месяцев велась работа по реализации программы, а с детьми контрольной группы работа по данной программе не проводилась. На контрольном этапе исследования я провела повторное диагностическое обследование детей экспериментальной и контрольной групп. Первичное и контрольное обследование уровня развития коммуникативных навыков у детей проводилось по методике «Рукавички» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной.

Я выявила, что у детей экспериментальной группы уровень развития коммуникативных навыков повысился.

У детей появилось эмоционально положительное отношение к совместной деятельности со сверстником, улучшились показатели параметра по умению договариваться, приходить к общему решению, аргументировать свою точку зрения, выслушивать чужую. Появилась ориентировка на слова и действия сверстника – партнёра по совместной деятельности, улучшились показатели продуктивности совместной деятельности.

У всех детей контрольной группы уровень развития коммуникативных навыков остался низким.

Таким образом, я установила эффективность применения данной психолого-педагогической программы развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры, так как дети экспериментальной группы показали положительную динамику.

Список литературы

1. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности: Младшая группа. – Текст : непосредственный. / Н. Ф. Губанова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – 144с.
2. Ключева, Н. В. Учим детей общению. – Текст : непосредственный. / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 321с.
3. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. – Текст : непосредственный. / Е. С. Слепович. – Минск: Академия Холдинг, 1989.
4. Урунтаева, Г. А. , Афонькина, Ю. А. Практикум по детской психологии. Москва : Просвещение, 2013.
5. Зехина, О. Н. «Программа развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры». – Текст : электронный. – Режим доступа: https://ds20-ugl.edu.yar.ru/lichnie_stranitsi_pedagogov/stranitsa_vospitatelya_zehi_46.html
6. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – Текст : электронный. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/prakticheskie-materialy-dlya-raboty-s-detmi-3-9-let-psihologicheskie-igry-uprazhneniya-skazki-read-472266-2.html>

Игровые методы обучения на логопедических занятиях в условиях инклюзии

Куликова А. А.

Категория детей, нуждающихся в логопедической помощи, в нашей школе разнообразна. Несмотря на то, что логопедические занятия посещают все дети с ограниченными возможностями здоровья, рекомендации ЦПМПК для них отличаются. И, следовательно, возникает необходимость осуществления индивидуального подхода к каждому, создавая условия инклюзивного образования.

Для этого мной и другими специалистами нашей школы проводится обследование ученика, определяется образовательный маршрут, разрабатываются пути решения имеющихся у обучающегося проблем при освоении образовательной программы. Такие меры позволяют достичь основную цель логопедической работы – создание системы комплексной помощи обучающимся в освоении АООП НОО, имеющим нарушения в устной и письменной речи, испытывающим трудности в общении и обучении.

С учётом использования в своей работе системно-деятельностного подхода составляю программы для занятий согласно специфике нарушений речевого развития со стороны фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя, связной речи, чтения и письма. Охватывая такие разделы, как «Предложение», «Слог», «Звуки», «Слова, обозначающие предмет, действия предметы и признаки предмета», «Словообразование».

Планируя темы разделов, определяю виды деятельности обучающихся. Основной из них – игровые методы. Так как они позволяют детям с ОВЗ достигать образовательных целей, объединяя игру и учебно-воспитательный процесс. А также способствуют концентрации внимания на учебной задаче, придавая ей интерес, позитивный настрой. Использую игровые методы как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых, сопровождая их дидактическим материалом, заменяя письменные задания устными. Стимулирующей помощью для детей становятся подсказки, наводящие вопросы, схемы. Придерживаясь стратегии предметной задачи, в начале игры создаю жизненную ситуацию, задавая наводящие вопросы.

1. Игры по разделу «Слова, обозначающие действия предметов»

Направлены на развитие лексико-грамматического строя, связной речи.

Учитель задал на дом повторить тему «Глагол». Что вы знаете про эту часть речи?

Глагол изменяется по временам. Играем «Вчера, сегодня, завтра».

В игре учувствуют 3 ученика. Один ученик достаёт картинку с действием и говорит про себя: «Вчера я пел», второй: «Сегодня я пою», третий – «Завтра я буду петь».

Играя, вы изменяли глаголы по временам: вчера – это прошедшее время, сегодня – настоящее, завтра будущее.

2. Представьте, что тебя оставили с младшей сестрой или братом. Вы уже поиграли и в конструктор, и в мячик, и в лото. Даже не знаете, во что ещё поиграть, но вот на глаза попадают карточки с животными и на ум приходит игра «Отгадай, кто это»[4].

Играю все. Каждый из ребят вытягивает карточку и придумывает 3 глагола, остальные пробую отгадать.

Количество детей не ограничено, поэтому в игре участвуют разные категории. Но все они учатся усидчивости, ведь нужно выслушать ведущего до конца, а также важно не допустить ошибку, ведь животные могут выполнять одинаковые действия. Этот факт может говорить об ограниченном словаре обучающихся, и в тоже время он даёт возможность увеличить глагольный словарь. Одно из условий игры – повторяться нельзя, то есть нужно сказать такое действие, какое ещё никто не говорил. Тогда помочь могут те, кто играл первым (на чей словарный запас можно опереться). И дети, испытывающие затруднения, играя последними получают выбор, пользуясь тем, что уже слышали. Стимулирующей помощью для детей становятся наводящие вопросы педагога или самих детей.

3. Если вам стало скучно на дне рождения, а взрослые попросили поиграть в тихую игру, то вам понадобится лист бумаги, ручка и твои верные друзья. Игра «действие-предмет»[5].

Участвуют все. Делятся на 2 команды, получают карточки с одинаковыми глаголами, подбирают как можно больше существительных к глаголам. Выиграла та команда, кто больше всех придумал слов без повторения.

В качестве помощи использую картинки существительных. Для детей с двуязычием в качестве подсказок использую местоимения или вопросы в нужной форме.

И так как это всё-таки игра, не упускаю момент соревнования, поощрения. Получаю от детей предложения играть ещё и ещё раз.

Результативность использования игровых методов позволяет оценить мониторинг, проводимый в конце учебного года, отражающий положительную динамику речевого развития в целом.

Список литературы

1. Матвеева, Е. И., Патрикеева, И. Е. Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения (из опыта работы). / Е. И. Матвеева, И. Е. Патрикеева //Серия «Новые образовательные стандарты». – Москва :ВИТА-ПРЕСС, 2011. – Текст : непосредственный.

2. Заенко, С. Ф. Игра и ученье / С. Ф. Заенко. – Москва : Владос, 2010. – Текст : непосредственный.

3. <https://infourok.ru/kartoteka-didakticheskie-igry-i-uprazhneniya-po-femp-orientirovka-vo-vremeni-5201692.html>

4. <https://infourok.ru/igri-na-razvitie-intellektualnih-sposobnostey-rebenka-1394283.html>

5. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/09/07/kartoteka-igr-po-poznavatelno-rechevomu-razvitiyu>

Метод маркировки цветом в тексте при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Сарофских И. В., Некрасова М. А.

Цвет способствует эмоциональному развитию и улучшению психологического здоровья детей. Как говорил великий русский педагог К. Д. Ушинский «Ребенок мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще». Творческая составляющая заданий, влекущая за собой снятие внутреннего напряжения и повышенную работоспособность, активность внимания и мышления, стрессоустойчивость в поиске решения трудных задач, – это очевидный и далеко не весь набор преимуществ ребенка, умеющего работать с цветом [1].

Метод маркировки цветом подготавливает учащихся к пересказу, написанию изложений, сочинений, может являться и профилактикой, и коррекцией дислексии. Его применение хорошо при подготовке к решению математических задач, поскольку задачу, прежде чем решить, надо осмыслить. Метод маркировки цветом можно рассматривать и как инструмент альтернативной коммуникации и визуальной поддержки [2].

Есть дети, воспринимающие информацию лучше в черном, сером, коричневом насыщении. А так же те, кто выбирает эти цвета. Чаще это эмоционально обедненные, тревожные дети, как правило, развивающиеся в условиях жесткой депривации. Использование арт-терапевтических приемов на занятиях отчасти компенсирует эмоциональный пробел и дает ученикам возможность выразить свои эмоции и чувства, которые им трудно определить словами, причем как позитивные, так и негативные. Среди основных ресурсов арт-терапии – использование цвета. Рассматриваемый в данной статье метод работы с текстом при помощи цвета способствует как обучению, так и компенсации недостающих умений, помогает формировать внутреннюю гармонию каждого ребенка.

В школьных принадлежностях ребенка присутствуют цветные карандаши, фломастеры, цветные ручки. Возможно, кто-то возьмет акварель. Выбор велик. Здесь главное, чтобы плотность покрытия текста (или его части) цветом стала незначительным и преодолеваемым зрительным барьером при чтении.

Нам больше нравится работать цветными карандашами. Мы рассматриваем использование цветных и простых карандашей как средство решения некоторых трудностей в обучении, связанных со снятием внутреннего нервно – психического напряжения учащихся, развитием их мелкой моторики, отработки регуляции силы нажима, - зависимо от того, какие цели и сопутствующие задачи прорабатываются педагогом. То есть мы берем текст, и поверх него создаем цветные линии, штрихуем, чиркаем, рисуем, чтобы в итоге на тексте появились, в том числе, и пересеченные полосы одного или нескольких цветов.

Воспринимая такое изображение, глаз преодолевает цветной фильтр, мозг отсортировывает свободные линии от образов букв, что в целом способствует еще и активации мозговой деятельности, и эмоциональному отклику.

Использование цвета на занятиях – это и стимулирование общего развития, и коррекция проблем сенсорной, познавательной, эмоциональной, коммуникативной сфер.

Работу цветом в тексте можно начинать уже при освоении первых навыков чтения, можно активировать в период знакомства учащихся с понятием текст, или в период наработки динамического стереотипа работы с текстом.

Работа в начальных классах может проводиться как на логопедических занятиях, так и на уроках литературного чтения, русского языка, на психологических занятиях, а так же на уроках математики при обучении решению задач. По форме занятий она может быть как групповой, так и индивидуальной, удобна при обучении онлайн.

Важно отметить, что для педагога, психолога или родителя, использующего рассматриваемый нами метод маркировки цветом, упрощает контроль как за выполнением задания, так и за пониманием прочитанного текста.

Применять цвет в работе с текстом целесообразно уже в начальный период обучения, когда ученики уже способны самостоятельно прочитывать тексты небольшого объема, по содержанию, – соответствующие возрасту.

Конечно, не все рассматриваемые здесь приёмы маркировки цветом, возможно использовать при работе с учебником, но рабочие тетради, распечатанные раздаточные материалы в черно-белом исполнении для каждого ученика, очень даже подходят.

В период обучения логическому высказыванию через навык работы цветом в тексте последовательность действий может быть такая:

- педагог читает текст вслух,
- дети читают текст самостоятельно,
- педагог обращает внимание на то, что после текста есть вопросы и они выделены разными цветами,
- вместе с детьми педагог читает первый вопрос, предлагает ученикам взять карандаш такого же цвета и найти в тексте слова, которые являются ответом на этот вопрос, выделить соответствующие слова цветом,
- еще раз совместно прочитывается вопрос и ответ, – проверка правильности,
- берется второй цвет, которым выделен второй вопрос. Читаем вопрос и ищем слова-ответ, выделяем их вторым цветом,
- еще раз прочитываем вопрос и ответ, убеждаемся в верности.

Таким же образом работаем над следующим вопросом.

Следующий этап в работе – усложнение освоенного навыка. Ученики получают раздаточные листы с текстом и вопросами, которые цветом не обозначены. После совместного прочтения учитель предлагает детям взять определенный цвет и выделить им первый вопрос. Далее выделить в тексте этим же цветом слова, отвечающие на него. Так же со вторым, третьим вопросом и т.д.

Так же можно дать задание на выполнение определенной части работы другой рукой, которая не является ведущей.

Следующим усложнением будет самостоятельный выбор цвета для вопроса и ответа. Далее эта работа переходит в самостоятельное ознакомление с коротким текстом и выделением вопросов и ответов выбранными цветами.

Понимание того, почему текст так называется, - входит в парадигму понимания текста.

Учитывая, что названия текстов бывают различны, от логических, идейных до иносказательных, на начальных этапах обучения мы, конечно, берем тексты с простым, логически понятным названием, или текст без заголовка.

Работая с цветом в тексте, заголовок текста так же может быть выделен, а в качестве домашнего задания - выполнен рисунок по прочитанному.

Обращаем внимание учеников на имя автора, на то, что имя и фамилия пишутся с заглавной буквы.

Как правило, вопросы после текста строятся таким образом, что при работе с телом текста, мы идем от его начала - к концу. Это совершенно оправдано в обучающих материалах. Кроме того, помогает учителю, попутно с поиском ответов

на вопросы, акцентировать внимание учеников на таких понятиях, как красная строка, абзац, начало текста, середина текста, конец текста.

Вышеперечисленные приемы в основном применяются при работе с текстами прозы, но и некоторые тексты стихов могут тоже подойти для этого.

Причем, в работе со стихотворными текстами, у нас появляются дополнительные возможности работы с использованием цвета. Мы выделяем маркерами рифмы, так же обращаем внимание на их чередование, которое легко отслеживается благодаря цвету. Здесь цветами выделяем хвостики крайних слов в строке, отмечаем их похожесть звучания, наблюдаем паронимы.

Нейропсихолог Л. С. Цветкова отмечала, что когда ребенок распознает известные ему буквы в различных начертаниях, у него активно включается в работу правое полушарие. Таким образом, используя маркировку цветом, мы вносим еще один творческий компонент, расширяющий развитие образного восприятия, лежащего в основе развития связного высказывания. Поэтому вполне оправдан тот момент, что раздаточный материал имеет разный шрифт. Так текст и вопросы к нему – имеют различие. Шрифт для разных заданий к урокам тоже может быть не одинаковым, как по стилю, так и по размеру [3].

Начинать работу цветом в тексте лучше с двух вопросов. Ученики достаточно быстро схватывают принцип цветового соответствия вопрос-ответ. Далее предлагаются тексты с тремя, четырьмя, пятью вопросами и т.д. А потом – проводится работа с текстом логических и математических задач.

Например, в пособии А. З. Зак «Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет», представлены бланки, где есть задачи на совмещение, отрицание, сопоставление. Пример аналогичной задачи: «Ваня, Лена и Соня рисовали. Кто-то рисовал птиц, кто-то зверей. Известно, что Соня рисовала рыб. Лена не рисовала птиц. Кто кого рисовал?» У нас три персонажа, значит, берем три цвета, маркируем цветом персонажей, и на каждый маркер собираем относящиеся к нему слова-условия. Совмещаем слова каждого цвета – и делаем выводы. Таким образом, последовательно находим искомое с опорой на маркировку цветом.

В принципе, ответы можно подчеркивать, закрашивать, заштриховывать, можно использовать цветовыделители. Э то уже вопрос имеющегося ресурса, времени и поставленных целей и задач.

Сама по себе штриховка позволяет дополнительно отработать глазомер, направленные движения руки вправо-влево, вверх-вниз, кривые или прямые линии, ритмичность сочетания штрихов и точек, но занимает много времени. Подобные задания можно дать для домашнего выполнения.

Удобно применять в работе с текстом обложечный лист: он не мнется, на него легко нанести изображение, например, маркером, лист бумаги к нему отлично прилипает, поэтому не требуются дополнительных средств крепления, потом обложечный лист легко протирается, а лист с заданием становится многократным.

Фотофильтры накладываются на часть текста, образуя цветной островок для работы. Задания могут быть такими, как корректурная проба, прочти только то,

что в цветном окошечке, чтение с перемещением фотофильтра, закрытие фотофильтром слов, отвечающих на вопрос и т.д.

Для дальнейшего усложнения по применению прозрачных цветных фильтров в работе с текстом, мы предлагаем совместить применение цветного или прозрачного фильтра с изображением линий, контуров фигур, в том числе и наложенных друг на друга.

Отметим, еще одно преимущество цветного светофильтра: он даёт ребенку ощутимые границы читаемого. Что весьма ободряюще воздействует на тех учеников, которым требуется заблаговременно определить границ задания как во времени, так и в количестве, объёме проделываемой ими работы.

Хочется отметить, что если мы на каком-то занятии выбираем поработать с верхом и низом строки, обозначив их условно прямыми линиями, то мы используем три цвета: один для прорисовывания границы верха строки, второй для обозначения низа строки, и третьим цветом выделяем середину.

Этот прием хорошо подходит для работы с учениками, у которых возникают ошибки искаженного чтения полевого характера: когда взгляд выцепляет буквы с другой строки и совмещает их с прочитываемыми словами. Подойдет он и для учеников, которые съезжают со строки, что может быть выражено как при письме, так и при чтении. Несомненно, этот прием добавит к основным задачам отработку пространственного восприятия.

Выделяем в тексте, или в абзаце текста, определенными, по-договоренности, цветами, например, все заглавные буквы, все гласные буквы, или все мягкие знаки, или те, над которыми надо поработать в плане дифференциации. Это задание может носить и индивидуальный характер на фронтальном занятии, где каждый выполняет свое задание.

Так мы назвали приём работы по составлению текста из отдельных предложений. Его отличие от традиционных – совмещение с элементами технологии плетения из бумаги.

Дети отстригают полоски с предложениями: одна полоска – одно предложение, – прочитывают их и последовательно приклеивают на бумажное основание сверху вниз так, чтобы основная часть полоски была подвижной, затем, отстригают цветные полоски, или берут готовые, наклеивают их сверху основания над составленным текстом. После проверки на правильность логической последовательности получившегося текста, ученики при необходимости исправляют ошибки, перемещая предложения, и в заключение выполняют переплетение полосок.

Позже, мы можем использовать этот приём для составления плана, когда на полосках будут написаны пункты плана, а перед учениками лежать текст без вопросов. Полоски могут быть белыми или цветными. Задача учеников – расположить пункты плана в соответствии с текстом.

Если используем полоски – пункты плана, цветные, то нужно промаркировать соответствующим цветом соответствующую часть текста. Если берем белые, то, их можно раскрасить, или обозначить цветом условно, например, небольшим мазком.

Обучая составлению плана, также удобно акцентировать внимание учеников на определенной части текста с помощью цвета.

Каждая микротема текста обозначается своим цветом. На промаркированных цветом соответствующим образом полосках или строчках в тетради записываем пункты плана.

После этого выполняем устный краткий пересказ текста с опорой на план. Далее уже предлагаем письменные ответы на пункты плана, сначала со зрительной опорой на текст, затем с опорой только на план.

Выводы. Метод маркировки цветом разнообразен в применении и позволяет педагогу осуществлять творческий подход. Он способствует сенсомоторной и смысловой интеграции учебных знаний, умений и навыков.

Цвет – хорошая стимуляция зрительной сенсорики, – все дети любят раскрашивать и рисовать, проявлять избирательную цветовую тактильность. А это в свою очередь, благоприятно отражается на коррекции невротических и психосоматических нарушений детей. Цвет помогает создавать эмоционально окрашенное пространство, легко сочетается с развитием познавательных процессов, участвует в стабилизации успешности, мотивации учебной деятельности ребенка. Данный метод доказал свою эффективность в нашей педагогической практике и мы рассчитываем на его активное применение в работе с особыми детьми нашими коллегами.

Список литературы

1. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. Предложение. – Текст : непосредственный. / Н. Г. Андреева. Москва : Изд-во «Владос», 2021. – 180 с.

2. Инклюзия для всех 2020: социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве: сборник материалов международной модульной научно-практической конференции (23 марта – 13 мая 2020). – Текст : непосредственный // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва" (Самарский университет) : под редакцией М. Н. Акимовой, О. В. Вороновой. – Самара : Издательство Самарского университета, 2020. – 249 с.

3. Философия инноваций социология будущего в пространстве культуры: научный диалог: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Уфа, 10 декабря 2020 г.). – Текст : непосредственный // Министерство науки и высшего образования РФ, Башкирский государственный университет : [редакционная коллегия: Р. М. Валиахметов (ответственный редактор) и др.]. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2020. – Ч. 2. – 2020. – 407 с.

Раздел 4. Инклюзивный потенциал дополнительного образования

Развитие и творческая самореализация детей с ограниченными возможностями здоровья через организацию внеурочной деятельности и досуговой занятости обучающихся

Ермакова Е. Ю.

«В человеке заключено много задатков, и наша задача – развивать природные способности и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего назначения».

И. Кант

Очевидно, что дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в особом подходе со стороны школы. Школа должна создать условия и среду, которая будет способствовать творческой самореализации детей, раскрытию их способностей и формированию личностных качеств – ценностных отношений учащегося к себе, другим людям, объектам познания.

Это главное, в Федеральных государственных образовательных стандартах личностные образовательные результаты стоят на первом месте. Их достижению способствуют занятия внеурочной деятельности и организация досуговой занятости детей с ОВЗ. Внеурочная деятельность рассматривается как проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями. Поэтому мы стали искать интересные формы привлечения ребят к различным видам внеурочной деятельности.

Дети с особенностями в развитии не простая категория, и чтобы вовлечь их в полезную деятельность, нужна постоянная целенаправленная работа. Немаловажную роль в этом должно занимать сотрудничество всех структур системы образования, привлечение социальных партнеров, а также родителей, братьев и сестер, сверстников и конечно, позитивный настрой детей.

Нами были определены направления и виды внеурочной деятельности.

Основные направления:

1. Социальное
2. Спортивно-оздоровительное
3. Общекультурное
4. Духовно-нравственное

Основные виды внеурочной деятельности:

1. Спортивно-оздоровительная
2. Игровая
3. Участие в проектах
3. Техническое творчество

4. Ручное творчество
5. Музыкальное творчество
6. Театральное творчество
7. Досугово-развлекательная деятельность
8. Туристическая деятельность

Педагоги нашей школы разработали и реализуют следующие программы внеурочных занятий: «Основы театральной игры», «Спортивные игры», «Здоровый образ жизни», «Наш край», «Формула правильного питания» и другие. Мы не стали ограничиваться школьными занятиями и привлекли для работы с этой категорией детей социальных партнеров. Расскажу о работе, которую проводим совместно с социальными партнерами.

Социальное и спортивно-оздоровительное направления реализуем совместно с конно-спортивным клубом «Кентавр» г. Ярославля, директор С. В. Смурыгина.

С 2016 г. наши дети посещают занятия по иппотерапии, игровые программы с лошадьми. Общение с лошастью приносит много радости взрослым и детям! Любим детям. Лошадь принимает человека таким, каков он есть. Занятия по иппотерапии являются эффективным методом психологической, физической, социальной реабилитации. Кроме того, верховая езда всесторонне развивает ребенка, делает его смелым, ловким, выносливым, решительным и находчивым. При этом у них активизируется мотивация достижения успеха и повышается самооценка.

Наши дети дважды стали участниками инклюзивного фестиваля творческих возможностей «Я –на коне! Командный приз». Это инновационный формат инклюзивного фестиваля, предполагающий объединение детей с ОВЗ и здоровых сверстников в команды для участия в коллективной творческой и познавательной деятельности. Целью этого фестиваля было снижение социальных барьеров между детьми с ОВЗ и их здоровыми сверстниками. Из нашей школы была представлена команда ребят из 10 человек 6 из которых обучающиеся с ОВЗ. В ходе фестиваля дети с ОВЗ получили опыт взаимодействия со здоровыми людьми, опыт творческой и интеллектуальной самореализации. Для здоровых детей участие в фестивале способствовало принятию инвалидов, повышению уровня гражданской солидарности, терпимому и уважительному отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья. Результатом фестиваля был Командный приз, наша команда «Аллюр» получила командный приз – поездку на игровую программу в боулинг и в «Кидбург» г. Ярославля.

После проведения фестиваля наши участники, провели в школе ряд мероприятий в рамках недели «В мире лошади». Ребята проводили классные часы, подготовили «Конную викторину» для обучающихся, конкурс рисунков и плакатов «Мир лошади глазами детей». Тем самым мы развивали познавательную деятельность, доброжелательность и эмоционально – нравственную отзывчивость детей. Школьники учились работать в команде, представлять результаты коллектив-

ного труда, нести ответственность за совместный продукт: развивались их коммуникативные компетенции.

Другим видом взаимодействия является участие наших детей, в проектах клуба «Кентавр», поддержанных президентскими грантами. В 2019 г дети совместно с родителями и педагогами школы приняли участие в проекте «Всей семьей на коне». Целью этого проекта было психологическое оздоровление и повышение социальной активности семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью. В 2020г. участие в проекте «Альфа Кентавра». Цель проекта содействовать комплексной реабилитации детей с ОВЗ средствами адаптивной верховой езды и инклюзивного иппотеатра.

Духовно-нравственное направление

В 2019 году при поддержке Департамента труда и социальной защиты населения Ярославской области наши ребята участвовали в проекте КСК «Кентавр» «Шире круг». Все лето в актовом зале школы, на конюшне клуба «Кентавр» и на сцене площади нашего города ребята совместно с родителями, молодыми людьми с инвалидностью, нормотипичными сверстниками и медийными лицами города готовили подарок к Дню города – спектакль «Небесный гость». В этом спектакле участвовал мер города, исполнивший одну из главных ролей в спектакле. Показан спектакль в августе на центральной площади города. История о милосердии, готовности помочь, посочувствовать чужой беде – про ангела, который ищет доброго человека в огромном городе, а встречает в людях только жадность, лень, уныние, чревоугодие, стяжательство, гордыню и другие пороки. В сказке, как, впрочем, и в жизни, находится добрый человек, и мечта девочки-сиротки покататься на лошади исполняется. Участие в спектакле помогло понять детям личную значимость и общее переживание успеха.

В 2021г. мы стали участниками проекта «КониЛенд». Цель проекта содействовать повышению социальной активности детей средствами иппотерапии, агротерапии и социокультурной деятельности. Ребята принесли пользу в благоустройстве нашего города. Дети и группа молодых людей с инвалидностью создали в городе клумбу на шахматную тематику, выпилили и раскрасили фигуры шахматных коней, затем все лето ухаживали за цветами. Активную помощь в воплощении наших задумок оказали администрация города, предприниматели и студенты политехнического колледжа, бывшие ученики нашей школы.

Общекультурное (Творческое направление)

Реализуем тоже с участием социальных партнеров. Оно включает в себя: техническое творчество, прикладное творчество, музыкальное творчество, театральное творчество

Три года школа сотрудничает с Ярославской региональной общественной организацией инвалидов "Лицом к миру» руководитель Н. Л. Жужнева и Даниловским отделением Всероссийского общества инвалидов, председатель

Л. А. Малышкина. Цель сотрудничества – развивать у детей творческие способности, через работу в инклюзивных группах и обеспечить детям с ограниченными возможностями здоровья равные с другими гражданами возможности. Сотрудничество не случайно, так как большая часть детей, состоящих в этих организациях, обучались или обучаются в нашей школе.

Ребята объединены в разновозрастную инклюзивную группу под названием «Импульс», руководителем которой я являюсь. С 2021 года наше взаимодействие вышло на новый уровень, оформлено документально и носит договорной характер. Для занятий используются ресурсы нашей школы – школьные мастерские, читальный зал, актовый зал, кабинеты Центра «Точка роста». Занятия проходят в соответствии с расписанием по субботам и воскресениям.

Творческое направление позволяет решить следующие задачи:

- развивать техническое и логическое мышление,
- снимать психологическое напряжение, формировать волевые качества,
- развивать мелкую моторику, глазомер, координацию движений,
- развивать творческие способности,
- формировать ответственное отношение к труду,
- формировать успешную и конкурентоспособную личность

Техническое творчество

На базе «Точки роста» открыты две мастерские – «Мастерская современных идей», где ребята осваивают легоконструирование и «Мастерская Чудес», в которой дети изготавливают модели с помощью 3-D ручки. Занятия проводят педагоги нашей школы.

Также на базе нашей школы проводят занятия педагоги организации "Лицом к миру», по следующим направлениям дополнительного образования: прикладное творчество, музыкальное и театральное.

Прикладное творчество

Мастерская "Волшебники", руководитель М. Н. Бородина – в этой мастерской девочки занимаются рукоделием;

«Столярная мастерская» руководитель И. И. Скрыгитель – в ней мальчики, а иногда и некоторые девочки, занимаются изготовлением различных изделий из дерева. Приобретают навык работы с инструментами, в дальнейшем необходимый для выполнения различных социально-бытовых действий в семье.

Музыкальное творчество

В Музыкальной мастерской» под руководством П. А. Румянцева и К. В. Тихомировой работают над развитием голосовых навыков, разучивают песни, с которыми выступают на различных мероприятиях.

Театральное творчество

Очень популярной у ребят является инклюзивная театральная студия «ДАР», которой руководит педагог-режиссер, доцент кафедры теории и педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Н. В. Румянцева. В рамках деятельности этой студии дети преодолевают психологические барьеры, развивают эмоциональную от-

зывчивость и эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, учатся выразительно читать стихи, работают над вниманием и плавностью движений. Театральная деятельность в школе помогает учащемуся приобретать и развивать компетенции, которые могут использоваться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций. Ребята подружились со студентами театрального института. До пандемии студенты приезжали к нам в школу, проводили мастер-класс и показывали кукольный спектакль. Наши юные артисты побывали и в театральном институте, посмотрели несколько спектаклей, пообщались со студентами и даже увидели закулисную сцену.

Самым главным достижением работы студии 2021 года стал общешкольный проект «Ёлочины сказки». Целью этого проекта было вовлечение детей-инвалидов, детей с ОВЗ, их братьев, сестер и нормотипичных сверстников в инклюзивный рождественский спектакль.

Для реализации проекта были намечены задачи и определены партнеры:

- Воскресный храм, протоиерей Михаил Гончарук
- ЯРОИ «Лицом к миру», руководитель Н. Л. Жужнева
- Даниловское ОИ, руководитель Л. А. Малышкина
- Управление СЗН и Т, руководитель Е. В. Фофанова
- МБУ ДО «Даниловская ДШИ», руководитель А. М. Сиднев

Очень часто от руководителя театральной мастерской «ДАР» и режиссера спектакля Натальи Валерьевны Румянцевой дети слышат: «Вхождение в мир спектакля должно начинаться с маленького события, раскрывающего его тему для ребят-артистов». Таким событием стало приглашение детей в Воскресную церковь, где нашим ребятам рассказали про празднование Рождества Христова, показали мультфильмы и угостили чаем с пирогами. Встреча с батюшкой Михаилом и матушкой Мариной, была очень информативна, способствовала духовному просвещению юных артистов.

Нашим артистам удалось показать 5 спектаклей для учащихся 1-2 классов школы!!! Это не просто спектакли, во время которых ребята сидят и наблюдают за происходящим действием, здесь наши младшие школьники мастерили подарочки на ёлочку, водили хороводы, рассказывали, как надо вести себя, чтобы с тобой дружили. Затем был показан сам Рождественский спектакль.

А в начале января в районном ДК наша инклюзивная театральная студия "Дар" открыла межмуниципальный фестиваль "Рождественское настроение" и еще раз показала рождественскую историю про то, как меняет сердце человека встреча с Любовью и Светом! И это был настоящий успех! Итогами проекта стало: показано спектаклей – 6; количество участников (артистов) — 30 человек; количество зрителей – 250 чел.

Досугово-развлекательная, туристическая деятельность.

Внеурочная деятельность включает и мероприятия, которые проходят на воздухе. Зимой мы все вместе (дети, педагоги и родители) ходим кататься

на лыжах, ледянках, жарим вкусности на костре, а летом ездим на природу устраиваем пикники, игры, поем песни у костра, рассказываем маленькие жизненные истории, шутим и смеемся, а главное общаемся в неформальной обстановке! Это формирует дружеские отношения между детьми, родителями и педагогами.

А еще, когда есть возможность, мы путешествуем! Это развивает у ребят познавательный интерес, расширяет знания о достопримечательностях близ лежащих городов. В 2021 году ездили в Ярославль и совершили пешеходную экскурсию по центру города, побывали в Московском планетарии и Зоопарке, были в Ростовском кремле и в Костроме на лосиной ферме.

2022 – Год культурного наследия народов России. Поэтому сейчас в школе реализуется образовательный проект на тему «Народное искусство и культурное наследие». В рамках реализации данного проекта наши дети готовятся к фестивалю народного искусства, который состоится в мае текущего года.

Мы хотим:

- приобщить детей к народной культуре через участие в реализации проекта.
- воспитать гражданина и патриота, любящего свою Родину через изучение культуры родного края.

Детям с ограниченными возможностями здоровья сложно адаптироваться в новой обстановке и выйти в самостоятельную жизнь. Поэтому их необходимо поддерживать, направлять, обеспечить «ситуацию успеха», дать возможность проявить свои лучшие личностные качества! Это возможно сделать путём вовлечения их в активную внеурочную и досуговую деятельность.

Список литературы

1. Воронов, В. В. Разнообразие форм воспитательной работы. / В. В. Воронов. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – №№ 6-10. 2001, № 5. 2002.
2. Волосовец, Т. В. Концептуальные подходы к созданию системы профессионального образования инвалидов в Российской Федерации. – Текст : непосредственный : / Т. В. Волосовец. – Москва : 2003.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте – Москва : Просвещение, 1967. – Текст : непосредственный.
4. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. – Текст : непосредственный / О. С. Газман // Новые ценности образования. – Москва : – 1999. – № 3. – С. 60.
5. Герасименко, О. А., Дименштейн, Р. П. Социально-педагогическая интеграция. Выработка концепции. – Текст : непосредственный / Социально-педагогическая интеграция в России / Под ред. А. А. Цыганок – Москва : Теревинф, – 2005. – С 7.

6. Григорьев, Д. В., Степанов, П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2011. – Текст : непосредственный.

7. Инклюзивное образование: практики дополнительного образования детей: методические рекомендации / Г. О. Рощина, Н. В. Румянцева Н. Ю. Холилова [и др.] / под общ. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. – 136 с. – Текст : непосредственный.

8. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно-отсталого школьника. / С. Я Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 1986. – Текст : непосредственный.

9. Румянцева, Н. В. Иппотеатр «Кентавр» как средство продвижения ценностей инклюзивного образования. – Текст : непосредственный // Образовательная панорама: научно-методический журнал. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2016. – № 2(6). – С.39 – 46

10. Коняева, Н. П. Воспитание детей с нарушением интеллектуального развития. / Н. П. Коняева. – Москва : Владос, 2010. – Текст : непосредственный.

Практика применения оздоровительных и дыхательных упражнений для детей с ограниченными возможностями здоровья

Балынин О. Э.

Увлекаясь с молодых лет восточными единоборствами, я всегда интересовался оздоровительными упражнениями разных школ единоборств, выполняемыми, как в статике, так и в динамике. Работая с детьми с ОВЗ в оздоровительных группах и основываясь на структурах занятий, принятых в школах восточной оздоровительной гимнастики, я решил выделить для себя 3 основных блока, на фундаменте которых выстраиваю любое оздоровительное занятие:

Регулирование тела;

Регулирование дыхания;

Регулирование сознания.

Забегая вперёд, следует уточнить, что применительно к детским группам, регулирование сознания – это создание для детей благожелательной психологической атмосферы, куда входят:

Безусловная любовь педагога к своим подопечным и как следствие благоприятный климат в коллективе;

Гармоничное цвето- и свето- оформление помещения;

Музыкальное сопровождение занятия;

Техники самомассажа, дыхательные упражнения.

Регулирование тела – это формирование правильной осанки, профилактика плоскостопия, умение расслаблять скелетную мускулатуру.

Один из вариантов **Регулирования тела** – это дыхание сидя. Сидя легче выстраивать гармоничное положение туловища, так как ноги не вносят дополнительную коррекцию в построение осанки, особенно если в нижних конечностях есть проблемы, например, плоскостопие (данное упражнение можно делать сидя со скрещенными ногами или просто сидя на стуле). На первом этапе ребёнок принимает вертикальное положение тела – подтягивает макушку, выпрямляет спину, старается расслабить мышцы всего тела и стараясь сохранять выстроенное тело, как основу, что, безусловно, потребует определённых волевых усилий и только после этого приступает к **Регулированию дыхания**.

Дыхание, как правило, диафрагмальное. Диафрагмальное дыхание обуславливает работу парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, что снижает частоту сердечных сокращений, снижает давление, уменьшает количество дыхательных актов, служит своеобразным массажем внутренних органов, регулирует состояние нервной системы, способствует лучшему засыпанию. Получив определённый прогресс в данном упражнении, мы сможем переносить данное умение на более сложные упражнения, в том числе динамические. **Очень полезно выполнять данный тип дыхания детям с ЗПР и СДВГ.**

Определить какой тип дыхания присутствует просто: надо положить одну руку на живот, другую руку на грудь. При диафрагмальном типе дыхания рука на груди будет неподвижна, а на животе, на вдохе будет выдвигаться вперед, а на выдохе отодвигаться назад, следуя за втягивающимся животом. Вдох можно делать через нос, а выдох через рот, дыхание спокойное, расслабленное.

Дети с ОВЗ, имея ослабленное здоровье, как правило, страдают нарушением осанки и как следствие этого у них нарушается кровоток и лимфоток, что, безусловно, отрицательно влияет на работу всего организма в целом. Для решения этой проблемы существуют определенные упражнения.

Вашему вниманию я хочу представить упражнение из оздоровительного раздела вьетнамской школы боевых искусств нят-нам, которое я активно применяю в своей практической деятельности, в том числе в работе с детьми с ОВЗ. Его описывает в своей книге «Нят-Нам. Основы. Том 3. Зыонгшинь-оздоровительная система», профессор боевых искусств Нго Суан Бинь. Это упражнение относится к типу вибрационных упражнений, которые благодаря специфики их воздействия восстанавливают кровообращение во всех частях тела, воздействуя, не только на крупных кровеносные сосуды, но и на капилляры тела. Вибрационные упражнения имеют широкий спектр воздействия на человеческое тело. Данное упражнение не требуют много свободного места, определённой одежды и специальной физической подготовки. Эти упражнения будут полезны не только детям, но и педагогам.

Выполняя упражнение с детьми, мы сначала **регулируем тело**, выстраивая правильную осанку и расслабляясь, делаем глубоко, расслабленно и растянуто диафрагмальные вдохи и выдохи – **регулируя дыхание** и только тогда упокои-

шись и расслабившись, **отрегулировав сознание**, мы приступаем к выполнению упражнения.

Исходное положение встать прямо, ноги на ширине плеч, руки свободно опущены ладонями назад, пальцы не сомкнуты.

Шаг 1. Медленный равномерный вдох через нос, постепенно поднимаемся на носках и поднимаем руки, поворачивая кисти рук вправо и влево, чуть растопырив пальцы, ось вращения проходит через лучезапястный сустав, предплечья, плечи и чем выше скорость вращения при максимально возможной амплитуде, тем больший эффект достигается от выполнения упражнения.

Шаг 2. Медленно выдыхаем через рот, одновременно опускаемся на пятки и опускаем руки, вращая их как в шаге 1.

Показания: заболевания сердца, кровеносных сосудов, почек, суставов; общая слабость; нестабильное артериальное давление; вегето-сосудистая дистония; онемения пальцев рук и ног; восстановительный период после перенесенных инсульта или инфаркта.

Противопоказания: развернутая стадия болезни Паркинсона. Осторожно применять упражнение после перенесенных инфаркта или инсульта.

Особенности выполнения: упражнение выполняется 5-10 раз, утром и вечером, со временем количество повторений можно увеличить.

Действие данного упражнения основано на определенном воздействии на стенки кровеносных сосудов, а именно на вибрациях, идущих вдоль всего тела и конечностей, не локально, а по всей протяженности кровеносной системы. Улучшившиеся при этом кровообращение во всем теле, а особенно в проблемных зонах, способствует лучшему функционированию организма. Данное упражнение можно использовать на оздоровительных занятиях, как в разминке, так и в заключительной части, в качестве физкультпауз и физкультминуток на уроке, включить их в домашнюю физзарядку. Его можно выполнять сидя, работая только руками и оно прекрасно подойдет детям, имеющим ограничения в подвижности нижних конечностей.

Практика инклюзивного образования в центре анимационного творчества «Перспектива»

Цыбаева М. А.

Модернизация системы образования привела к широкому внедрению инклюзии в учебный процесс. Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все обучающиеся, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками без инвалидности. [2]

Дополнительное образование предоставляет широкий спектр возможностей для социализации и адаптации детей с разными возможностями и особыми образовательными потребностями (ООП). Образовательное учреждение Центр анимационного творчества «Перспектива» – яркий пример разнообразия творческой деятельности, которую он может предложить всем детям, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В наш центр приходят заниматься около 3000 детей. Наряду с обычными детьми в Центр анимационного творчества «Перспектива» приходят на занятия и дети, имеющие какие-либо заболевания: диабет, нарушения речевого и умственного развития, слабовидящие и слабослышащие, дети с аутистическими расстройствами и т.д. Помимо занятий в основной школе такие дети приходят и в дополнительное образование, где занимаются по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам наравне с детьми, не имеющими ограничений здоровья. При подведении итогов обучения по программе у детей с ОВЗ используются те же показатели, что и у обычных детей, но делается больший акцент на процесс развития и воспитания, т.к. это влияет на социализацию обучающегося. Большую помощь в этом оказывают педагоги-психологи Центра.

Включение ребенка с ОВЗ в образовательный процесс происходит посредством создания специальных образовательных условий, исходя из его особенностей. Перед педагогом ставится задача адаптировать такого обучающегося к нормальной, стандартной образовательной среде на основе индивидуальной помощи. Крайне важно создать такие условия, при которых образовательный процесс был бы максимально комфортным, эффективным и продуктивным. Важную роль в формировании коммуникативной компетенции детей с ОВЗ играет создание сфер и ситуаций общения, отвечающих их опыту, интересам, психологическим особенностям.

В центре «Перспектива» широко применяются технологии мультимедиа. Создание мультфильмов, кинороликов, аудиозаписей требует знаний по работе с современной техникой, при подготовке к проектам мультимедиа служит источником дополнительной информации, учит ориентироваться в информационном

пространстве, мультимедийные технологии применяются и как средство снятия напряжения и усталости на занятиях, повышения концентрации внимания, да и для педагога сам компьютер служит отличным помощником в подготовке и проведении занятий. Учеными доказано положительное влияние введения мультимедийных технологий на эффективность личностно-ориентированного образовательного процесса, в том числе при организации работы с детьми по инклюзии. Мультимедийные технологии являются очень важным инструментом в процессе обучения, восприятия информации, управления вниманием всей группы и оценке эффективности работы.

При инклюзивном обучении неоценимую помощь педагогу оказывает использование цифровых инструментов, например, таких как LearningApps (составление упражнений, заданий), Wortwolken (создание облаков слов), онлайн-доски Padlet (задания для дистанционного обучения и обратной связи) и т.д. При создании и отборе материалов необходимо обратить внимание, чтобы материал был с одной стороны доступен, а с другой стороны должен иметь определенную новизну. Цифровые инструменты позволяют педагогу создавать большее количество вариантов заданий, обеспечивая тем самым индивидуальный подход к каждому обучающемуся и оказывая воздействие по различным информационным каналам, при этом ребенку отводится активная роль. По мере овладения материалом обучающиеся сами могут участвовать в создании упражнений, тренажеров, кроссвордов, квестов и т.д. Как показывает практика, учебный процесс, построенный таким образом, является более эффективным. У детей формируется интерес к познанию окружающего мира, способность к получению и обработке информации, умение использовать полученные навыки в реальной жизни, а работа в команде способствует социализации детей с ОВЗ. [5]

В центр анимационного творчества «Перспектива» часто обращаются родители детей с ДЦП. Обучение детей с двигательными нарушениями требует от педагогов особого внимания. Детский церебральный паралич составляет группу расстройств двигательной сферы, возникающих в результате поражения двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга. При ДЦП происходит недостаток или отсутствие контроля со стороны нервной системы за функциями мышц. [1]

При детском церебральном параличе наблюдается сочетание нарушений двигательных функций со своеобразной аномалией психического развития, часто отмечаются речевые нарушения и задержка формирования познавательных функций, пространственно-временных представлений и практических навыков. Однако если создать для таких детей благоприятные условия развития, можно помочь им достичь определенных успехов, преодолеть или нивелировать некоторые нарушения в их развитии. Обучение в инклюзивной группе дает возможность ребенку с ДЦП адаптироваться к социальной среде, наладить связи со сверстниками, реализовать свои возможности и способности.

Многолетний мировой опыт по преподаванию искусства детям с церебральным параличом и другими нарушениями психофизического развития показывает необходимость при лечении выйти за пределы узко терапевтических задач, обосновать социальную ценность детей с ДЦП, связанную с особенностями их художественного творчества. В настоящее время разработано множество приемов и форм творческих занятий с детьми с ДЦП с использованием различных материалов и техник. Уникальным является обращение для реабилитации и социальной адаптации к анимационному творчеству, которое создает исключительные условия для сотрудничества детей с ДЦП со здоровыми детьми. [3]

Один из ярких примеров инклюзивного образования – работа с ребенком с тяжелой степенью детского церебрального паралича и нарушениями речевого развития. Девочка пришла вначале заниматься по ДООП «Калейдоскоп природы». Эта программа предусматривает экологическое воспитание средствами прикладного творчества и анимации. Заметив творческие способности ребенка, было предложено включить в её индивидуальный образовательный маршрут занятия в творческих объединениях «Лепим вместе», «Веселые шахматы», «Введение в анимацию», «Эстрадная студия». Мама была заинтересована в разноплановой работе с дочкой, во всем поддерживала и ребенка и педагогов. У девочки проявились разнообразные творческие способности. Это ярко проявлялось при работе над анимационным фильмом и активным участием в различных конкурсах, выставках, фестивалях.

В летний период девочка успешно посещала оздоровительный лагерь с дневной формой пребывания. Там она сдружилась со многими детьми нашего Центра, переписывалась с ними в социальных сетях, когда не могла лично встретиться.

У Центра анимационного творчества «Перспектива» есть множество таких примеров, когда таланты ребенка раскрылись посредством анимационной деятельности, так как анимация – это комплексный вид творчества.

Несмотря на то, что обучение вызывает положительную динамику в развитии и социализации детей, педагоги сталкиваются с рядом трудностей (организация рабочего места с учетом физических возможностей ребенка, применение методик работы с такими детьми, создание благоприятного микроклимата в детском коллективе и др.). Для их решения в центре постоянно ведется обобщение и анализ работы с особыми детьми, ведется внутрифирменное обучение с педагогом-психологом и методистом.

Дополнительное образование детей предоставляет альтернативные возможности для проявления образовательных и социальных достижений детей, в том числе, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Таким особенным детям важно находиться среди сверстников, участвовать в общих делах, работать над проектами, создавать мультфильмы.

На занятиях по анимации для детей с ОВЗ педагог сопровождает не только образовательную деятельность обучающихся, но и способствует их социализации, что, при педагогически обоснованной организации, может значительно повысить эффективность образовательного процесса в целом и усилить его воспитательный аспект в частности.

Список литературы

1. Андресен, Бент. Б., 2007. Мультимедиа в образовании. / Бент Б. Андресен. – Москва : Дрофа, 221 с. – Текст : непосредственный.
2. Вернер, Д. Что такое детский церебральный паралич. / Д. Вернер – Москва : Просвещение, 2003. – 58 с. – Текст : непосредственный.
3. Вопросы инклюзивного образования : библиографический указатель В74 / сост. Н. Н. Казакова ; отв. ред. В. В. Портнягина ; отв. за вып. А. В. Зюзин. – Саратов : ЗНБ СГУ, 2019. – Вып. 4 : (статьи за 2017-2018 гг.). – 40 с. – Текст : непосредственный.
4. Красный, Ю. Е. АРТ – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусства. – Москва : – 2014. – 256 с. – Текст : непосредственный.
5. Шайхутдинова, Л. М. Обзор цифровых инструментов педагога для организации дистанционного обучения. Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». – Текст : электронный // Сайт научной литературы КиберЛенинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-tsifrovyyh-instrumentov-pedagoga-dlya-organizatsii-distantsionnogo-obucheniya> // Вопросы студенческой науки Выпуск No4 (56), апрель 2021.
6. Шипицына, Л. М., Мамайчук, И. И. Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – Москва : – 2004. – 123 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах

Алексеева Елена Михайловна, учитель-логопед МДОУ Детский сад № 16 «Ягодка» ЯМР

Аржанухина Ирина Александровна, учитель-дефектолог/тифлопедагог МДОУ «Детский сад № 83» г. Ярославль

Балынин Олег Эрлихович, педагог дополнительного образования МОУ ДО Детский центр «Восхождение»

Бобылёва Татьяна Викторовна, учитель-дефектолог МДОУ Детский сад № 19 «Берёзка» ЯМР

Быкова Екатерина Дмитриевна, МДОУ «Детский сад № 61» г. Ярославль

Галактионова Анна Андреевна, учитель немецкого языка МОУ СОШ № 5 г. Рыбинск

Голеухина Екатерина Михайловна, МОУ СОШ № 5 г. Рыбинск

Гоголинская Ольга Николаевна, учитель трудового обучения ГКОУ «Школа № 3 Костромской области для детей с ОВЗ» г. Кострома

Голкина Вера Александровна, педагог-психолог МОУ «Средняя школа № 44» г. Ярославль

Головицина Юлия Борисовна, учитель-логопед МДОУ Детский сад № 14 «Сказка» ТМР

Горденкова Анастасия Александровна, педагог-психолог высшей квалификационной категории МДОУ «Детский сад № 145» г. Ярославль

Григорьева Татьяна Александровна – педагог – психолог МДОУ «Детский сад № 185» г. Ярославль

Гулина Евгения Валериевна, учитель географии МОУ СШ № 48 г. Ярославль.

Дарбазова Ольга Львовна, преподаватель ГПОАУ «Ярославский педагогический колледж»

Данилова Полина Александровна, педагог-психолог МОУ "Туношенская средняя школа имени Героя России Селезнева А. А." ЯМР

Ермакова Елена Юрьевна, учитель-дефектолог МБОУ СШ № 1 г. Данилов

Ермолина Анна Александровна, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории МДОУ «Детский сад № 145» г. Ярославль

Зайцева Любовь Викторовна, учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 211» г. Ярославль

Закатова Оксана Геннадьевна, учитель-логопед первой квалификационной категории МОУ СОШ № 5 г. Рыбинск

Зехина Ольга Николаевна, воспитатель МДОУ № 20 «Умка» г. Углич

Иерусалимцева Ольга Васильевна, старший преподаватель кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» г. Ярославль

Комиссарова Ирина Владимировна, учитель начальных классов МОУ Семибратовская СОШ

Куликова Анна Андреевна, учитель-логопед МОУ СШ № 9 г. Переславля-Залесского

Лагоцкис Роландс Андрович, специалист по АФК, преподаватель высшей школы, аспирант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского кафедры медико-биологических основ спорта, генеральный директор ООО «ДОМ (а) Со-Вершение центра инноваций и оздоровительных технологий»

Некрасова Марина Анатольевна, педагог – психолог МОУ «Средняя школа № 83» г. Ярославль

Посысоев Николай Николаевич, кандидат психологических наук, профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО

Редькина Татьяна Александровна, учитель-логопед высшей квалификационной категории МДОУ «Детский сад № 145»

Руднева Елена Ивановна, учитель-логопед МОУ СШ № 9 г. Переславля-Залесского

Русанова Лилия Сергеевна, кандидат психологических наук, заместитель директора ГОУ ЯО «Центр помощи детям» г. Ярославль

Рыжикова Галина Романовна, учитель-логопед МДОУ «Детский сад 211», г. Ярославль

Сарофских Ирина Валентиновна, учитель-логопед, олигофренопедагог, учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя школа № 83» г. Ярославль

Семенова Ольга Николаевна, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» г. Ярославль

Седышева Наталья Борисовна, учитель-логопед первой квалификационной категории МДОУ «Детский сад № 145» г. Ярославль

Смирнова Елена Владимировна, заведующий МДОУ Детский сад № 16 «Ягодка» ЯМР

Солнцева Алла Александровна, учитель математики МОУ СОШ № 5 г. Рыбинск

Фунтова Наталья Юрьевна, учитель-логопед МОУ «Средняя школа № 83» г. Ярославль

Чиркова Наталия Николаевна, воспитатель МДОУ «Детский сад № 83» г. Ярославль

Харитоновна Ирина Борисовна, учитель-дефектолог МОУ СШ № 9 г. Переславль-Залесский

Цыбаева Марина Адольфовна, педагог дополнительного образования МОУ ДО ЦАТ «Перспектива» г. Ярославль

Чистова Вера Константиновна, педагог-психолог высшей квалификационной категории МОУ СОШ № 5 г. Рыбинск

Шарова Елена Александровна, старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 211» г. Ярославль

Шарова Ольга Владимировна, педагог-психолог МОУ Семибратовской СОШ

Учебное электронное текстовое (символьное) издание

Инклюзивное образование

**Создание эффективного образовательного пространства
при инклюзивном обучении**

Сборник материалов

Электронное издание

Компьютерная верстка Г. А. Соболевой
Подписано к публикации 05.12.2022. 1,97 Мб.
Заказ 43

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 23-06-42
E-mail: rio@iro.yar.ru