

**Министерство просвещения
Российской Федерации**

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

**БОУ Чебоксарская начальная общеобразовательная школа
для обучающихся с ОВЗ № 3 Минобразования Чувашии**



**КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Сборник научно-методических статей

**Чебоксары
2021**

УДК [376.1–056.26 : 008] (082)
ББК 74.502я431
К 637

Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научно-методических статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – 447 с.

Печатается по решению ученого совета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Ответственный редактор
кандидат педагогических наук, доцент *Т. Н. Семенова*

В сборнике научно-методических статей представлены материалы VI Международной научно-практической конференции «Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья», состоявшейся 27 сентября 2021 г. на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Научное событие прошло под эгидой двух масштабных проектов: в рамках реализации плана мероприятий федеральной инновационной площадки «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования в условиях цифровизации образования» и инновационного социального проекта «Чиперкке» по созданию комплексной службы семейного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, поддерживаемого Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

© Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л.В. Андреева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, pushistya@list.ru

Аннотация: в данной статье рассматриваются результаты исследования особенностей гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: гендер, гендерные представления, дети старшего дошкольного возраста.

Одной из актуальных проблем в педагогике и психологии продолжает оставаться проблема гендерной идентичности у детей дошкольного возраста.

Несмотря на то, что в настоящее время имеются новые тенденции развития образования, определяются новые направления развития ребенка, гендерной проблематике достаточно мало уделяется внимания в Федеральном государственном образовательном стандарте. Как следствие, у части современных дошкольников не формируются традиционные гендерные представления и мальчикам становится характерна женственность, хрупкость и нежность, а девочкам наоборот – сила и агрессивность.

Проблемой формирования гендерной идентичности занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как В. С. Агеев, Ш. Берн, В. Е. Каган, М. Киммел, Д. В. Колесов, И. С. Кон, и др.

Ш. Берн определил четыре стадии определения гендерной идентичности:

- 1) гендерная идентификация (отнесение ребенком себя к тому или иному полу),
- 2) гендерная константность (понимание, что гендер постоянен и изменить его нельзя),
- 3) дифференциальное подражание (желание быть самым лучшим мальчиком или девочкой),
- 4) гендерная саморегуляция (ребенок сам начинает контролировать свое поведение используя санкции, которые он применяет к самому себе) [1].

По мнению исследователей, уже к старшему дошкольному возрасту, дети должны правильно идентифицировать свой пол, знать о том, что он неизменен, иметь определенные представления о внешних атрибутах мальчиков и девочек, о том, какими качествами обладают дети обоих полов, какие игрушки и игры им свойственны, а также различия в одежде, личностных качествах, занятиях мужчин и женщин.

В настоящее время имеется определенный круг исследований, посвященных изучению гендерной идентичности у дошкольников, однако недостаточно изученными остаются эти аспекты в отношении детей с особенностями в развитии, в частности у детей с нарушениями речи. В связи с этим было проведено исследование гендерных представлений у детей 5-6 лет данной категории.

Исследование проводилось на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 112 комбинированного вида» города Чебоксары Чувашской Республики. В рамках исследования была использована методика «Назови чьи вещи» (автор Я. С. Коломинский) [2], и модифицированный опросник «Беседа с ребенком» (авторы А. М. Щетинина и О. И. Иванова) [3].

Первая методика была направлена на определение представлений детей о разделении предметов труда и быта взрослых на мамины (папины), мужские (женские) и специфики их использования. В качестве стимульного материала использовались такие предметы, как: пена для бритья, галстук, гвоздь, молоток, отвертка, лак для ногтей, бигуди, помада, духи.

Ребенку предлагалось разделить вещи на «мужские» и «женские» (мамины или папины) и объяснить свой выбор.

При диагностике дошкольников по данной методике были получены следующие результаты. Большинство детей показали средний уровень сформированности представлений детей о разделении предметов труда и быта взрослых (44%). Чуть меньшему количеству детей оказался свойственен низкий уровень (33%). И наименьшее количество детей относятся к высокому уровню (22%).

Анализируя данные, полученные при проведении методики, можно отметить, что часть предметов, которые ранее традиционно относились к «мужским», дети относили к «женским», например галстук, духи и молоток. В то время как лак для ногтей, бигуди и помаду все дети относили только к «женским».

В целом, детям, показавшим высокий уровень сформированности представлений детей о разделении предметов труда и быта взрослых было свойственно то, что они работали быстро, самостоятельно, не прося помощи у взрослого. При выборе объясняли свои действия. Особых сложностей при выборе мужского или женского предмета у них не возникало.

Дети, у которых был выявлен средний уровень сформированности представлений детей о разделении предметов труда и быта взрослых также достаточно хорошо справились с заданием. Однако дети этой группы иногда обращались за помощью к взрослому, ждали от него подсказок. Часть детей при

выборе не давали пояснения своим действиям, сомневались в правильности своего решения.

Дошкольники, оказавшиеся на низком уровне сформированности представлений детей о разделении предметов труда и быта взрослых, при выполнении задания демонстрировали неуверенность в правильности своего выбора. Им была необходима помощь взрослого. Дети искали подтверждение своего выбора взрослым, уточняли, правильно ли они положили предметы. При этом практически не объясняли, почему сделали тот или иной выбор. Сложным вопросом для детей оказался о том, откуда ребенок знает что он мальчик или девочка. Большинство детей долго молчали перед ответом, и часто ограничивались словами, что «просто знают» или «сказали родители».

Рассмотрим данные, полученные при диагностике дошкольников по второй методике – модифицированному варианту опросника «Беседа с ребенком». К стандартному опроснику были добавлены вопросы о том, в какие игры играют мальчики и девочки, какими качествами они обладают, кем работают мужчины и женщины, а также кем может работать сам ребенок, когда вырастет.

Анализируя данные, можно отметить, что большинство детей в группе относятся к низкому уровню сформированности гендерной идентичности (49,5%). Средний уровень, по результатам проведения методики, показали 33% детей. Наименьшее количество детей оказалось на высоком уровне сформированности гендерной идентичности, всего 16,5%.

В ходе проведения беседы дошкольники проявляли значительный интерес к протоколу исследования, интересовались что это и зачем там что-то фиксируется (при проведении первой методики протокол заполнялся после ее окончания, когда ребенок уходил). Большинство детей переспрашивали, уточняли вопросы. Многие долго думали перед тем, как ответить.

При анализе особенностей выполнения методики детьми с высоким уровнем гендерной идентичности, можно отметить, что у них не возникло с ней сложностей. Дошкольники четко определяют свою и чужую половую принадлежность, их ответы на вопросы достаточно подробные. В ответах на вопросы об особенностях мальчиков и девочек, дети указывали на разницу в одежде, в игрушках, в личностных качествах.

Дети, которые показали средний уровень гендерной идентичности, также не допускали возможности смены своего пола после пробуждения. Они достаточно четко отвечали на вопрос о том, кем могут работать взрослые мужчины/ женщины, но при этом иногда затруднялись с ответом, если профессия была общей для мужчин и для женщин. Также сложности вызывали вопросы о том, какие отличия есть в одежде и личностных качествах у

мальчиков и у девочек. Сложности вызывали общие виды одежды и игрушек, дети начинали путаться в ответах.

Дошкольники, оказавшиеся на низком уровне развития гендерной идентичности, все правильно ответили на вопрос о собственном поле, однако некоторые из них допускали возможность, что когда они проснутся утром, их пол может измениться. Дети испытывали сложности при ответах на вопрос о профессиях мужчин и женщин, не могли дать четкие ответы на вопросы по профессиям в зависимости от пола, иногда даже вовсе отказывались отвечать. Также трудности вызвали вопросы об особенностях одежды мальчиков и девочек, их личностных характеристиках.

Анализируя полученные в результате проведения двух методик результаты, можно сделать вывод, что у большинства детей уровень развития гендерной идентичности находится на среднем уровне, однако имеются определенные трудности в описании внешних признаков мальчиков и девочек, выявлении особенностей в личностных качествах, определении «мужских» и «женских» предметов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – Санкт-Петербург : Прайм, 2001. – 320 с.
2. Коломенский, Я. Л. Поло-ролевое развитие ребёнка в дошкольном возрасте : Генетические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский. – Минск : Юнипресс, 1985. – 310 с.
3. Щетинина, А. М., Иванова, О. И. Формирование позитивной половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста / А. М. Щетинина, О. И. Иванова. Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006. – 124 с.

ЛОГОРИТМИКА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Н.А. Арюхина, Е.В. Бутузова

МБДОУ «Детский сад №14 «Солнышко» г. Шумерля, detskysad014@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены потенциальные возможности логоритмики, направленные на преодоление речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье определены пути взаимодействия специалистов для коррекции нарушений у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: логоритмика, дети с ОВЗ, нарушения речи.

Комплексная диагностика воспитанников группы комбинированной направленности МБДОУ «Детский сад № 14 «Солнышко» выявила, что большинство детей с ОВЗ имеют речевые нарушения. Это и малоподвижный артикуляционный аппарат, и сниженный фонематический слух, и нарушенный ритмический слух. У детей отмечается грудное дыхание, затруднения при ориентации в пространстве. Дети данной категории малообщительные, замкнутые, все имеют нарушения общей и мелкой моторики.

Коллектив пришел к выводу, что дети нуждаются в особых программах воспитания, где сочетаются проблемы не только психомоторного, но и речевого, эмоционального и общего психического развития. Специалисты ДОУ решили, что проблемы речевой патологии у дошкольников с ОВЗ, наиболее успешно можно решить путем использования логопедической ритмики.

Логопедическая ритмика обладает большим оздоровительным потенциалом, необходимым для успешного обучения и воспитания детей. Развитие движений в сочетании со словом и музыкой — это целостный воспитательно-коррекционный процесс.

Главной задачей мы выделили преодоление речевого негативизма у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях группы комбинированной направленности дети с различными речевыми и психофизическими диагнозами, поэтому мы выбрали индивидуальный и подгрупповой подход к построению занятий с детьми с ОВЗ. При реализации работы мы сформировали 2 группы детей, в первую вошли дети с тяжелыми нарушениями речи и здоровые дети, во вторую дети с задержкой психического развития и здоровые дети, работа с ребенком с диагнозом ДЦП проводилась индивидуально.

Учитель-логопед подобрал речевой материал, пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие артикуляционной и мимической моторики. Музыкальный руководитель скоординировал этот материал с музыкой и движением.

Учителем-логопедом разработано планирование логоритмических занятий согласно лексическим темам, которые сочетаются со специалистами всего ДОУ, которые совместно с воспитателями объединенными усилиями решают коррекционные задачи.

В структуру занятий по логоритмике включены следующие виды работы: ритмическая разминка, упражнения на координацию движений с речью, артикуляционная и мимическая гимнастика, дыхательные и голосовые упражнения, речевые игры, релаксационные упражнения.

Речевая нагрузка распределена равномерно, исходя из учетов возрастных и психомоторных особенностей детей с ОВЗ. Быстрому усвоению материала

способствует чередование видов деятельности, новизна занятий.

Учитель-логопед проводила консультации для родителей и воспитателей, музыкальный руководитель подготавливала материалы по музыкальной деятельности для использования воспитателями и родителями при взаимодействии с детьми в дальнейшем.

В результате работы мы отметили, что логоритмика способствовала пополнению пассивного и активного словаря, содействовала умственному и эстетическому воспитанию детей, играла роль в оздоровлении детей с ОВЗ.

Ожидаемым результатом стало, что у детей с ОВЗ возникла потребность в общении и сотрудничестве с детьми в коллективе.

Таким образом, логоритмика в образовательном процессе способствовала расширению познавательного интереса, общения детей, возросло умение творчески исполнять роли детьми, импровизировать в играх, развилась пластичность, ритмичность, выразительность движений детей с ОВЗ. Главное - уверенность в собственных возможностях. Выстроенная нами работа привела к положительным результатам в речевом, умственном и музыкальном развитии детей ОВЗ, занятия по логоритмике позволили скорректировать нарушенные речевые функции у детей и не дало развиваться данным нарушениям у детей с тяжелыми речевыми проблемами.

Подводя итоги, можно отметить, что коррекционная деятельность специалистов имеет большие возможности, может способствовать эффективным изменениям в речевом развитии дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. - М., 1985. -191с.
2. Картушина М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5–6 лет. – М.: Сфера, 2008. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Т. Н. Астраханцева, К. В. Герасимова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Kris_di@bk.ru,

Аннотация. В статье раскрываются трудности при освоении математических представлений у дошкольников. Рассмотрены основные подходы к формированию элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: математические представления, дошкольный возраст,

ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из важнейших теоретических и практических задач коррекционной педагогики является совершенствование учебного процесса у детей с ограниченными возможностями здоровья с целью обеспечения эффективных условий для более благополучной подготовки к школе и социальной адаптации.

Под математическим становлением дошкольников понимаются качественные изменения познавательной деятельности детей, возникающие в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций.

Математическое развитие - одна из важнейших составляющих формирования целостности «картины мира» детей. Термин математическое развитие включает в себя следующие категории: представления о пространстве, форме, величине, времени, количестве, понятия о свойствах этих категорий и их отношениях.

Замечено, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют наиболее деформированные пространственно-временные представления. Дети неправильно ориентируются в пространстве, в собственном теле, на листе бумаги.

Дети испытывают трудности и с усвоением количественных представлений. В деятельности детей с ОВЗ выделяются: неосознанный счет при движении вперед и отсутствие обратного счета или обратного отсчета производится отражённо с педагогом; значительная зависимость счетной деятельности от качественных характеристик предметов и их пространственного расположения; низкий показатель сформированности обобщенных представлений о количестве; трудности в усвоении правил пересчета объектов, «безытоговый» счет; неспособность осуществлять действия на сложение и вычитание.

У этой категории детей прерываются процессы обобщения и абстрагирования, анализа и синтеза, наблюдается инертность мышления. Трудности в мыслительных операциях, которые мешают пониманию элементарных математических представлений, заключаются в том, что они выполняются прямо, а не косвенно. Трудно приобретать знания и привыкать к новым условиям. Развитие у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья математических представлений в значительной степени зависит от качества педагогических условий, в которых ребенок учится, нежели у хорошо развитых сверстников с ограниченными возможностями здоровья. Ни одна из конкретных видов деятельности дошкольников не разработана полностью без специальной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья.

Овладение математическими представлениями - эффективный способ исправления недостатков в интеллектуальном развитии, так как преобразование множеств означает выполнение целенаправленных умственных действий [1].

Постепенное формирование математических знаний оказывает значительное влияние на умственную работоспособность детей, способствует развитию различных аспектов мышления и, следовательно, всей познавательной деятельности в целом. Без развития математических представлений невозможно сенсомоторное развитие ребенка, его ориентация в окружающем пространстве, речевых навыков. Детям, как правило, не хватает интереса выполнять математические задания, нет целенаправленности в решении, самостоятельности, недостаточной критичности к результатам своей работы, низкое внимание к содержанию заданий.

Основной целью детской деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья является формирование взаимодействия дошкольников и взрослых в дошкольном возрасте, с помощью которого ребенок сможет овладевать средствами и способами развития элементарных математических знаний, а также проявлять самостоятельность.

Формирование математических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в различных видах деятельности детей: в повседневной жизни; привлечении внимания детей друг другу, оказание помощи (в известных пределах), участием в коллективной деятельности с математическим содержанием, выражение общих чувств по поводу общего результата; участием в специальных играх и упражнениях; в обучении сюжетно-дидактическим и театрализованным играм, в которых устанавливаются пространственно-временные отношения для вычленения, осознания и воссоздания; участием в специальных занятиях по формированию математических представлений.

При разработке подходов к развитию математических представлений следует учитывать, что развитие математического опыта у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья происходит двумя путями: под руководством воспитателя; в процессе самостоятельной деятельности по инициативе ребенка. В процессе коррекционно-развивающей работе с детьми эти пути обычно всегда пересекаются и дополняют друг друга [2].

В процессе коррекционно-развивающей работы реализуется индивидуальный подход к каждому ребёнку в соответствии с его психофизическими особенностями. Индивидуальный и дифференцированный подход включает в себя: снижение скорости обучения; структурная простота содержания знаний и умений; повторность в обучении; самостоятельность и активность ребенка в образовательном процессе; наглядность; поэтапное

математическое развитие в предметно-практической, трудовой, игровой и речевой деятельности. Важным моментом коррекционно-развивающей работы является продуманный уровень помощи (стимулирующей, направляющей или обучающей). Стимулирующая помощь необходима, если ребенок не может участвовать в работе (не может работать самостоятельно) или, когда работа завершена, но выполнена неправильно. При построении занятий по формированию математических представлений учитываются основные методологические принципы обучения детей с ОВЗ, например, такие как: игровая форма обучения; смена видов деятельности; повторяемость программного материала; обеспечение переноса полученных знаний и умений в новые условия.

Математическая подготовка детей с ОВЗ очень важна, так как человеку в повседневной жизни приходится работать с арифметическими выражениями, вычислять и выполнять различные операции с числовыми величинами. Овладение ребенком математическими представлениями является важным фактором его социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева, Л. Б. Математическое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева. – СПб, 2003.
2. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Методическое пособие для педагогов, психологов, родителей / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евсигнеева. – СПб, 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЫХ УСЛОВИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ОВЗ

О.В. Афанасьева, А.В. Сотникова, О.Н. Тайгачкина

МБДОУ «Детский сад №118» г. Чебоксары, afanasevaolga@mail.ru

Аннотация. В статье освещается опыт работы по планированию и использованию педагогических методов и приемов в речевой деятельности дошкольников, как средство развития интеллекта ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: речевое развитие, интеллектуальное развитие, дошкольник.

Главная функция речи у человека состоит в том, что она является инструментом мышления. В слове как понятии заключено гораздо больше

информации, чем может в себе нести простое сочетание звуков.

Значительный вклад в исследовании и решение этой проблемы внес Л. С. Выготский. «Слово, писал он, так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. Слово — это не ярлык, наклеенный в качестве индивидуального названия на отдельный предмет. Оно всегда характеризует предмет или явление, обозначаемое им, обобщенно и, следовательно, выступает как акт мышления» [1]

Но слово — это также средство общения, поэтому оно входит в состав речи. Будучи лишенным значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи; обретая свое значение, оно сразу же становится органической частью и того и другого. Именно в значении слова, завязан узел того единства, которое именуется речевым мышлением» Л. С. Выготский.

«Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией, процесс принятия и передачи сообщений» (И.А. Зимняя). [2]

Психологическая природа речи раскрыта А.Н. Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л.С. Выготским):

1. Речь занимает центральное место в процессе психического развития, развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом;

2. Речь имеет полифункциональный характер: речи присущи коммуникативная функция (слово – средство общения), индикативная (слово – средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово – носитель обобщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом;

3. Речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую;

4. В речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, форму и ее семантическую, смысловую сторону;

5. Слово имеет предметную отнесенность и значение, т. е. является носителем обобщения;

6. Процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова (Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность).

Эти характеристики речи указывают на необходимость большего внимания педагогов к содержательной, понятийной стороне языковых явлений, к языку как средству выражения, формирования и существования мысли, к целостному развитию всех функций и форм речи.

Существует несколько основных направлений развития речевой деятельности дошкольников: расширение и активизация словарного запаса детей на основе углубления представлений об окружающем; формирование и совершенствование грамматического строя речи, умений в словообразовании и словоизменении; звукопроизношение: совершенствование звукопроизносительной, слоговой и фонематической стороны речи; фонетические представления — формирование умения звукового анализа и синтеза слогов и слов, подготовка к овладению элементарными навыками чтения и письма; связная речь – формирование у детей самостоятельной фразовой диалогической и монологической речи; ознакомление с художественной литературой—формирование умения слушать текст, понимать его содержание, рассуждать.

Все эти направления речи неразрывно связаны с развитием мышления ребенка. Активное расширение словарного запаса ребенка происходит неравномерно, скачкообразно. Словарный запас ребенка пополняется в связи с расширением представлений об окружающей действительности. Ребенок начинает часто задавать взрослым вопрос: как это называется? Идет увеличение коммуникативного словаря, активного словаря общения.

По мере развития мышления ребенка, его речи лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется, т. е. упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле — это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее — слова обобщающего характера.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как

ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Звукопроизношение у детей совершенствуется к 5 годам, при норме в общем развитии ребенка, дети овладевают правильным звукопроизношением. Правильное звукопроизношение одно из условий понимания речи при общении с окружающими людьми.

Опыт работы показал, что условием для благоприятного развития мышления является системное развитие и активизация речевой деятельности. Необходимо системно пополнять пассивный словарь детей и активизировать его в процессе направленной обучающей и совместной деятельности ребенка. С этой целью, самым проверенным и оправданным методом, является метод погружения в лексическую тему.

В своей работе по лексическим темам, педагоги использую не только традиционные занятия по развитию речи с использованием демонстрационного, раздаточного картинного материала, конкретных натуральных предметов, но обучающие презентации.

Обучающие презентации расширяют возможности педагога при формировании представлений у дошкольников об окружающей действительности. Свой рассказ по лексической теме педагог сопровождает показом презентации. На этом материале можно показать не только рисунок - предмет, но и фотографию натуральной образ объекта или явления. У детей повышается интерес к обучающей деятельности. У детей активизируется и расширяется словарь.

В течение года были составлены и продемонстрированы дошкольникам с ТНР следующие обучающие презентации по лексическим темам: «Осень», «Зима», «Перелетные птицы», «Зимующие птицы», «Домашние птицы», «Домашние животные и их детеныши», «Звери – Дикие животные и их детеныши», «Дикие животные Севера», «Дикие животные жарких стран», «Деревья», «Ягоды лесные», «Грибы», «Игрушки», «Дом, его части» и т.д. Также у педагога есть возможность использовать и готовые презентации из Интернета: Серия презентаций – аудиэнциклопедия «Африка» (Дикие животные Жаркий стран); «Мебель», «Морские обитатели» и т.д.

Таким образом, используя различные педагогические методы и приемы по активизации и планированию речевой деятельности, у дошкольника в ОВЗ формируется интеллектуальная зрелость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – Спб.: Изд. «Лань», 2003.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ

С. Е. Александрова, И.М. Горина, Н.Г. Расстригина

МБДОУ «ЦРР-детский сад №134» г. Чебоксары, sve94777690@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт использования инновационных технологий в логопедической практике.

Ключевые слова: психокоррекция, музыкотерапия, коррекционная ритмика.

Воздействие музыки на нашу жизнь является всеобъемлющим. А как чудодейственно она влияет на наш организм? Музыка может умиротворять, расслаблять и активизировать, облегчать печаль и вселять веселье; может усыплять и вызывать приток энергии. Великолепные и приятные эмоции, вызванные мелодией, благотворно влияют на кровообращение, стимулируют дыхательные процессы, повышают тонус коры головного мозга, улучшают обмен веществ, а положительное эмоциональное возбуждение при звучании приятных мелодий усиливает внимание, тонизирует центральную нервную систему, и т.д. Ведь недаром, в народе говорят, что музыка – это панацея от всех нервно-психических заболеваний.

Во многих практиках исцеление музыкотерапией, считается одним из самых эффективных средств, для улучшения физического и психического состояния человека, а особенно малыша. Начиная с перинатального периода, до рождения плод очень чутко воспринимает звуки, и музыка приносит огромную пользу, как маме, так и будущему малышу. Поэтому очень важно продолжать музыкотерапию в дальнейшем.

Дети с речевой патологией нуждаются в коррекции недостатков базовых психических процессов и помощи специалистов. Именно на логопедических занятиях можно осуществлять интегрированный подход к решению проблем, используя инновационные методы коррекции. В настоящее время особое место коррекции различной структуры нарушений - занимает музыкотерапия. Многими специалистами, занимавшимися психотерапевтической практикой, подчеркивается необходимость проведения музыкотерапии, на коррекционных занятиях с целью профилактики и лечения нервно-психических заболеваний. Музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением, имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое и

психотерапевтическое. В работе логопеда с детьми дошкольного возраста музыкотерапия используется для развития у детей слухового внимания, чувства темпа, ритма и времени, мыслительных способностей и фантазии, вербальных и невербальных коммуникативных навыков, воспитание волевых качеств, тренировки общей и артикуляционной моторики, тонкой моторики пальцев рук. Музыкальная ритмика – отлично помогает в устранении тиков, заикания, расторможенности, чувства ритма, развитии речевого дыхания. Исследования показывают, что ребенок с проблемами развития, в частности, с заиканием, «входящий» в мир музыки, действуя в этом уникальном мире, позитивно, качественно меняется в своем развитии. На время общения с музыкой он уходит от травмирующих его ситуаций, тревожности, страхов. Помимо этого реабилитационная направленность музыкотерапии при работе с заикающимися детьми выражается в следующем: терапия психоэмоциональной сферы; развитие мелкой моторики при исполнительстве; снятие «зажимов»; развитие слуха, образного мышления; расширение кругозора, общения.

Музыкотерапия как учебный процесс включает: прослушивание музыкальных произведений; пение песен; ритмические движения под музыку; сочетание музыки и рисования, артикуляционной, пальчиковой гимнастики. А так же музыкотерапия заключается в музыкальном оформлении игр, дыхательной гимнастикой, воспроизведением заданного ритма. Музыка используется во время выполнения самостоятельной работы, когда исключается речевое общение.

Необходимо учитывать следующие рекомендации: использовать для прослушивания нужно те произведения, которые нравятся и знакомы ребенку. Они не должны привлекать их внимания своей новизной; продолжительность прослушивания – не более 10 минут в течение всего занятия; громкость звучания – обязательно умеренная. В рамках музыкотерапии используется коррекционная ритмика, как вид активной музыкальной терапии и кинезотерапии, в основе которой лежит синтез музыка-ритмо-двигательного воздействия. Коррекционная ритмика подразделяется на несколько видов в зависимости от того, с каким видом нарушений осуществляется работа посредством ритма: логопедическая ритмика, фонетическая ритмика, коррекционная ритмика для детей с ЗПР. Задача лечебной, коррекционной ритмики состоит в том, чтобы с помощью ритмо-физических упражнений под музыку развивать чувство ритма. Занятия проводятся по подгруппам, используются ритмические игры, дыхательная гимнастика, воспроизведение заданного ритма как в ускоряющемся, так и в замедляющемся темпе.

Социально-педагогическое воздействие музыки на ребенка с нарушениями речи связано с предоставлением ему неограниченных возможностей для

самовыражения и самореализации, как в процессе творчества, так и в познании и утверждении своего Я. Создание ребенком продуктов музыкальной деятельности (пение, игра на инструментах) облегчает процесс коммуникации, с взрослым и сверстниками на разных возрастных этапах. Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих, принятие ими продуктов его художественной деятельности повышает самооценку ребенка. Музыка формирует представления ребенка об окружающем мире, расширяет музыкальный кругозор. В процессе музыкальной деятельности дети прислушиваются к звучанию, сравнивают звуки сходные и различные, знакомятся с их выразительным значением, отмечают характерные смысловые особенности художественных образов, учатся разбираться в структуре музыкального произведения, передавая ее в пении, движениях. Отвечая на вопросы педагога, ребенок делает первые обобщения и сравнения, и т.д.

Структура коррекционного музыкально-игрового занятия:

I. Вводная часть предполагает внесение дисциплины и организованности в занятие: а) упражнения на развитие произвольного слухового внимания; б) упражнения на развитие и совершенствование чувства ритма.

II. Основная часть занятия:

а) слушание музыки; б) пение (включает в себя работу над развитием артикуляционного аппарата); в) музицирование на музыкальном инструменте привлекает даже самых робких и инертных детей к активности в выражении своих чувств радости от возможности играть. Участие в оркестре сочетает навыки игры на инструменте с развитием общей музыкальности, с воспитанием чувства ответственности и своей значимости. Во время игры на музыкальном инструменте заикающийся ребенок чувствует себя равноправным партнером, солистом или лидером в определенной сфере, где его возможности по сравнению с другими сферами могут быть выше. Таким образом, моделируется и закрепляется положительный опыт ребенка - чувствовать себя полноценным человеком.

III. Заключительная часть включает разучивание танцев или хороводов, драматизацию песен, проведение подвижных игр и соревнований. Проводятся упражнения на релаксацию, снимающие эмоциональное напряжение, успокаивающее детей.

Как показывает опыт, музыкотерапевтическое направление работы способствует: улучшению общего эмоционального состояния ребенка (повышает мотивацию к учебе); улучшению исполнения качества движений (развиваются выразительность, ритмичность, координация, серийная организация движений); коррекции развитию ощущений, восприятий, представлений; стимуляции речевой функции; нормализации просодической

стороны речи (тембр, темп, логическое ударение, мелодика, ритм, интенсивность, дикция и т.д.), а главное приносит удовлетворение и исцеляет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьякова Е. А. Речевые ошибки и особенности процесса речеобразования у заикающихся // Заикание. Проблемы теории и практики. Под ред. Л.И.Беляковой. М. - 1992.
2. Казакова Л.А. Нетрадиционные воспитательные технологии для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. - Ульяновск, 2008. - 38 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. — Спб.: Речь, 2007. — 336 с, илл.
4. Клезович О. В. Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей: пособие для дефектологов, музык. рук. и воспитателей / Авт.-сост. О.В. Клезович. – Мн.: Аверсэв, 2005. —152 с.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2003. – 387 с.
6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / Под ред. Е. А. Медведевой. – М.: Издательский центр Академия, 2002. — 224 с.
7. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968 – 367с.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ С СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫМ ТРУДОМ НА ПРИМЕРЕ ВЫРАЩИВАНИЯ КАРТОФЕЛЯ

*Т.Г. Андрюшкина, Н.М. Елагина, И.М. Павлова,
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
Минобразования Чувашии pavlovai.73@mail.ru*

Аннотация. В статье обосновано значение трудовой деятельности для детей с ОВЗ. Статья актуализирует процесс приобщения старших дошкольников с ОВЗ к сельскохозяйственному труду в условиях городской среды. Представлен перспективный план работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ по ознакомлению с процессом выращивания картофеля на участке детского сада.

Ключевые слова: трудовая деятельность, сельскохозяйственный труд,

выращивание картофеля, старший дошкольный возраст.

Интерес ребенка с первых лет его жизни к труду, желание принять участие в труде взрослых, действовать самому пробуждают семья, дошкольная организация. Особенно это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. Важно, чтобы они чувствовали себя полноценными участниками совместного труда, когда их усилия поддерживают взрослые. Трудовая деятельность дошкольника с ОВЗ, его интерес к труду укрепляет только взрослый, умеющий создать в своем подопечном эмоционально-положительный настрой для выполнения задания, поддерживающий его усилия, вовремя помогающий и подчеркивающий полезность осуществленной работы.

Чтобы привить ребенку желание трудиться, немаловажное значение имеет содержание труда. В детских садах, особенно городских, оно, к сожалению, отличается однообразием, надуманностью. Замечено, что обедненное содержание труда снижает интерес детей, их волевые усилия. В итоге дети становятся ленивыми, «ничего не хотят делать». Чтобы этого избежать, следует возродить интерес специалистов дошкольных организаций к организации труда детей и его обогащению.

Следует отметить, что изменившиеся социально-экономические условия оказали существенное влияние на содержание трудового воспитания подрастающего поколения. В современных дошкольных организациях дети знакомятся с несколькими видами труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, ручной труд и труд в природе. К большому сожалению, особенно в городе, давно утерян интерес к сельскохозяйственному труду, к людям, которые трудятся на селе. Хотя продуктами, которые выращены в сельской местности, мы все пользуемся и мало задумываемся над тем, какими невероятными усилиями это дается людям, которые их выращивают. Да, у многих есть дачные участки или дома в деревне. Многие родители сами выращивают овощи на огороде. Дети, конечно, хорошо знают названия овощей, однако, у них отсутствуют представления о последовательности их выращивания.

На основании сказанного, коллектив нашей образовательной организации в текущем учебном году решил возродить интерес обучающихся с ОВЗ к сельскохозяйственному труду на примере выращивания картофеля.

Воспитание у старших дошкольников интереса к сельскохозяйственному труду во многом зависит от четкого планирования воспитателями своей работы. Поэтому, составляя план ознакомления с процессом выращивания картофеля, мы предусмотрели различные формы работы с воспитанниками: работа на участке, рисование, лепка, рассматривание иллюстраций, разучивание пословиц,

поговорок, чтение художественных произведений и т.д.

Работа по ознакомлению с процессом выращивания картофеля клубнями и рассадой будет проходить в несколько этапов.

Так, на первом этапе в апреле предполагается организация ООД по теме «Здравствуй, милая картошка», задачами которой является: 1) ознакомление детей с происхождением и историей выращивания картофеля, появлением его в России; 2) расширение представлений о значении картофеля в жизни человека: в питании «второй хлеб»; используется в лечебных целях; 3) ознакомление с различными способами выращивания картофеля: клубнями, глазками, ростками, рассадой. В ходе ООД предусмотрена активизация словаря детей: клубень, глазки, росток, рассада. Педагог сообщает ребятам, что они попробуют проращивать картофель рассадой. Каждый ребенок должен положить клубень в полиэтиленовый пакет и сбрызнуть его водой из пульверизатора. Все пакеты будут размещены на подносе, который выставляется на окне, смотрящем на юг, запад или восток. Ребятам предстоит каждый день сбрызгивать и переворачивать клубни, чтобы равномерно их озеленить для появления ростков. Эта работа на втором этапе будет длиться одну неделю. На третьем этапе через три-четыре недели после появления ростков дети будут засыпать клубень землей, наполнив пакет до половины (снизу в пакетах должны быть отверстия для стока воды). Нужно будет смачивать землю (полив следует производить до конца первой декады мая). На четвертом этапе ребята будут высаживать рассаду и клубни картофеля в открытый грунт в конце первой декады мая. В ходе этого процесса будет активизирован словарь детей: рассада, клубень, лунка, полив, перегной, зола. Воспитанникам предлагается разделить картофельную делянку на два участка: на первом будет посажен картофель клубнями, на другом – рассадой, чтобы потом сравнить, где быстрее будет созревать урожай. В каждую лунку, расположенную на расстоянии 30-40 см, следует добавить перегной и золу. Нужно показать детям, как разрезать сбоку полиэтиленовый пакет, чтобы достать рассаду, не повредив ее. Затем следует опустить ком земли с рассадой в лунку и засыпать ее, оставив на поверхности небольшой кустик высотой 10 см. Такой способ посадки должен дать больше клубней. Под каждый кустик следует вылить 3-5 литров воды. На пятом этапе в конце июня уже можно собрать урожай картофеля, посаженного рассадой. Следует отметить, что картофель, посаженный клубнями, только зацвел и его нужно будет окучивать, а собирать его можно будет только в сентябре. После сбора урожая можно организовать праздник «Картофельный пир» с участием родителей, на котором будет дегустация приготовленных совместно с детьми блюд из выращенного ими картофеля.

Процесс ознакомления с сельскохозяйственным трудом на примере

выращивания картофеля может предусматривать игры: «Вершки – корешки», «Возьми ложку – перенеси картошку», «Огородник» и пр.

В итоге предполагается, что реализация вышеуказанного процесса позволит приобщить старших дошкольников с ОВЗ к труду, чтобы понять и оценить его значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихолат, Т. Учим детей выращивать картофель / Т. Лихолат, В. Звягина, Е. Фролова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 61–66.
2. Куликова, Т. Учите детей трудиться! / Т. Куликова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 7. – С. 101–105.
3. Никитина, Э. Ознакомление дошкольников с сельскохозяйственным трудом / Э. Никитина // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 2. – С. 29–32.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

О.В. Андреева

*МБОУ «СОШ № 53 с углубленным изучением отдельных предметов»,
г. Чебоксары, olyathebets@list.ru*

Аннотация: в статье рассматривается актуальность применения игровых технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, игровые технологии, коррекционно-воспитательная работа.

В последнее время значительно увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому одной из приоритетных задач в процессе воспитания и обучения является сохранение здоровья детей. В стандарте нового поколения говорится о том, что необходимо создать организационно-педагогические условия для детей с ОВЗ, которые ориентированы на полноценное и эффективное получение начального общего образования, при котором необходимо применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий.

Одна из особенностей обучающихся с проблемами в развитии - недостаточный уровень активности всех психических процессов. Такие дети часто застенчивы, нерешительны, а, следовательно, пассивны к учебной и внеучебной деятельности. Поэтому обучение и воспитание детей с ОВЗ

необходимо строить таким образом, чтобы у них проявился интерес к знаниям, появилась потребность в глубоком усвоении учебного материала, развивалась инициатива и самостоятельность.

Работая с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, необходимо применять особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, которые позволяют добиваться положительных результатов в обучении и воспитании. Одной из таких технологий являются **игровые технологии**.

Игра учитывает психофизические особенности ребёнка с проблемами в развитии, направлена на формирование жизненной компетенции школьника, способствует полноценной коррекции и развитию ученика. Игровая форма пробуждает интерес к уроку и направляет внимание детей к изучению и восприятию материала. Именно через игру происходит естественный индивидуальный личностный рост ребенка.

Игровая деятельность выполняет следующие функции:

- **развлекательная** (создание благоприятной атмосферы на занятии);
- **коммуникативная** (диалектика общения);
- **самореализация**;
- **диагностическая**;
- **релаксационная** (снятие напряжения);
- **социализация**.

Роль игры в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) велика, так как с ее помощью можно корректировать, развивать важнейшие психические свойства, личностные качества ребенка (ответственность, активность, творчество, самостоятельность), физические и творческие способности.

Особое значение в коррекционно-воспитательной работе с детьми с ОВЗ имеют дидактические и развивающие игры, в которых ставится конкретная педагогическая задача. Для **коррекции психических процессов** используются следующие игры:

- на развитие восприятия

«**Выложи сам**». Ребенку дается контурное изображение предмета, составленного из нескольких геометрических фигур, и набор этих фигур. Необходимо выложить из них изображение.

«**Волшебная палитра**». Предлагается нарисовать красками осенние листья, цветы на лугу, восход солнца и т.д.

- на коррекцию внимания

«**Запомни порядок**». Пока учитель считает до 30, ребёнок должен найти в комнате, например, все круглые предметы и запомнить их. При произнесении

последнего числа «30» ребёнок закрывает глаза и начинает перечислять всё, что запомнил. После того, как он перечислил всё, что запомнил, он открывает глаза и считает, сколько предметов пропущено.

- на развитие памяти

«Запомни движение». Дети повторяют движения рук и ног за учителем. Когда запомнят очередность упражнений, повторяют их в обратном порядке.

«Художник». Ребенок играет роль художника. Он внимательно рассматривает того, кого будет рисовать, потом отворачивается и дает его словесный портрет.

«Собираем овощи и фрукты». Педагог предлагает собрать одну корзину с названиями овощей, другую – с названиями фруктов. Кто быстрее соберёт, тот победил. Дети подводят итог, называя все овощи и все фрукты.

- на развитие воображения

«Возьми и передай». Дети стоят в круг и передают друг другу воображаемые: предметы, называя их.

- на коррекцию эмоциональной сферы

«Давайте поздороваемся». Детям предлагается поздороваться плечом, спиной, рукой, носом, выдумать свой собственный необыкновенный способ приветствия и поздороваться им.

Особое внимание необходимо уделять развитию речи, как основному средству общения со сверстниками. В работе по коррекции звукопроизношения, слоговой структуры, активизация словаря используются игры:

«Чего не стало?». Педагог выставляет на стол игрушки (предметы). Затем с помощью определенного метода: составление сюжета; методом ассоциаций предлагает ребенку запомнить игрушки. Педагог считает до трех, дети закрывают глаза. Далее убирает одну или более игрушек и предлагает детям вспомнить, чего нет? Дети называют или показывают предмет.

«Чудесный мешочек». Педагог даёт каждому ребёнку мешочек. Дети опускают в него руку и определяют на ощупь фигуру. Каждый ребёнок должен определить не менее четырёх фигур.

Игровые приёмы эффективны, когда задание оказывается трудным для детей, или в тех случаях, когда учебная задача требует многократных повторений.

Использование технологии игрового обучения в учебном процессе снижает утомляемость, повышает эмоциональный настрой и работоспособность, способствует сохранению и укреплению здоровья обучающихся с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002.

2. Кудимова Т. В. Игровые технологии как средство всестороннего развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы) // Образование и воспитание. – 2017. – № 5. – С. 129-131

3. Тверская Н. В. Здоровьесберегающий подход в развитии успешности ученика. // Образование в современной школе. – 2005. – № 2. – С.40-44

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР

Алексеева Н. Л., Николаева Е.А., Шавкина М.С.

МБДОУ «Детский сад № 130» г. Чебоксары, Detocka05@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о том, как с помощью нетрадиционных техник рисования можно развить мелкую моторику и тем самым скорректировать речь у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, коррекция, мелкая моторика, нетрадиционные техники рисования.

Работая учителем-логопедом в детском саду, я заметила, что уровень развития связной речи, у детей с общим недоразвитием речи не соответствует возрасту. У таких детей недостаточно сформированы такие компоненты речи как лексика, грамматика и фонетика. Дети испытывают трудности в оформлении своих мыслей, высказываний. Развитие речи детей с ОНР тесно связано с состоянием мелкой моторики рук, поэтому постоянная тренировка движений пальцев рук играет важную роль в коррекции речи детей. Мелкая моторика взаимосвязана с речевой моторикой. У детей затруднено воспроизведение артикуляционных укладов, язык «не слушается», вследствие этого, конечно же, страдает звукопроизношение. Поэтому, целью моей работы стало – развитие речи детей с ОНР с помощью нетрадиционных методов рисования, а именно рисование: пальчиками, ладошками, ватными дисками и палочками, зубной щёткой, вилками, природными материалами (листьями, ветками, палочками), поролоном, песком, скомканной бумагой, нитками, свечой и т.д.

Также использую разнообразные нетрадиционные техники:

Штампование, набрызг, пластилинография, тычkovание, эбру, монотипия, кляксография, каракулеграфия, батик, граттаж и другие.

Каждая из этих техник – это маленькая игра, которая позволяет:

- Стимулировать речевую активность, расширять пассивный и активный словарь;
- Развивать лексико-грамматические категории;
- Развивать сенсорную сферу за счёт работы с разными изобразительными материалами;
- Осуществлять стимуляцию познавательного интереса ребёнка: можно использовать самые разные предметы, которые окружают малыша каждый день. А сколько дома ненужных вещей: расчётки, ватные диски, пробки от бутылок, свечи, зубные щётки и т.п.? На прогулке можно найти много интересного: веточки, листья, шишки и др.;
- Развивать уверенность в своих силах;
- Развивать наглядно-образное и словесно-логическое мышление ;
- Формировать элементы самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- Развивать чувство ритма, колорита, композиции, цветовосприятия;
- Развивать мелкую моторику рук;
- Развивать воображение и творческий потенциал ребёнка;
- Испытывать чувство удовлетворённости от выполненной работы.

Использование нетрадиционной техники рисования позволяет детям:

- Чувствовать себя увереннее, смелее. Необычные материалы и оригинальные техники привлекают детей тем, что здесь не присутствует слово «нельзя», можно рисовать тем, чем хочешь и как хочешь, и даже можно придумать свою необычную технику.

Детям кажется, что они не умеют рисовать, и у них ничего не получится. Однако, в процессе изодейтельности, ребёнок сам того не замечая, начинает творить чудеса. Данные методы они настолько интересны и разнообразны, что будут по силам любому ребёнку.

Очень важно даже в маленьком человечке разглядеть индивидуальность, принять и поддержать его интересы, потребности, развить его творческие способности

- Формировать активный и пассивный словарь. Это происходит, когда мы с ребёнком используем слова, обозначающие свойства, качества того или иного материала, способов действия с ним.

Чтобы активизировать внимание детей на занятии, побудить их к деятельности, активно использую игровые приёмы, сюрпризный момент, художественное слово: стихи, скороговорки, чистоговорки, потешки, загадки, прибаутки, рассказывание сказок, рассказов, музыку.

В процессе занятий по изобразительной деятельности, в процессе работы с различными инструментами и материалами развивается:

- координация;
- дифференцированность;
- согласованность движений пальцев рук;
- регулируется сила мышечных усилий;
- рука приобретает уверенность и точность;
- пальцы становятся гибкими и пластичными.

Мы не только развиваем мелкую моторику, но также помогаем развить все компоненты речи, что особенно важно для детей с ОНР.

В итоге можно сделать следующий вывод: чем лучше будут работать пальцы и вся кисть, тем лучше будет ребёнок говорить. А работы «юных художников» будут радовать родителей и нас педагогов.

В дальнейшем планирую продолжить работу над этой темой, так как вижу её актуальность и положительный результат в развитии и коррекции речи детей с ОНР. Своим опытом с удовольствием поделюсь с коллегами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Часть 1. – М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2007. – 80 с.
2. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова Е.М. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. – М.: Сфера, 2005. – 331 с.
3. Рузанова Ю. В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности. – Санкт - Петербург, Издательство КАРО, 2009. – 161 с.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КАРТЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

О.В. Алексеева, Е.В. Антонова, З.В. Данилова

МБДОУ «Детский сад №122 «Солнечный лучик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей», г. Чебоксары, d14lena@mail.ru

Аннотация. В настоящее время актуальным является вопрос использования метафорических ассоциативных карт (МАК) в психологической коррекции. В данной статье приводятся рекомендации по применению МАК в коррекционно-развивающем взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, ребенок с ОВЗ,

дошкольный возраст, психокоррекция, техника.

Метафорические ассоциативные карты (сокращенно – МАК) — это колода картинок с изображенными на них предметами, животными, персонажами, разными жизненными ситуациями. В настоящее время – это популярный инструмент психолога, помогающий проникнуть в тайны подсознания человека. Эти карты называются так, потому что каждый рисунок — ассоциация или метафора чувств, воспоминаний, переживаний. Метафорические карты относятся к проективным психологическим методикам.

Первую колоду МАК нарисовал художник Э.Раман. В 1983 году карты увидел психотерапевт М.Эгетмейер и применил в психологической практике.

Традиционно считается, что работать с метафорическими картами можно начинать с возраста, когда у ребёнка появляются свободные ассоциации (младший школьный возраст).

Но все чаще появляются статьи, в которых описана психокоррекционная работа с детьми дошкольного возраста [1]. На наш взгляд, метафорические карты можно успешно использовать в коррекционно-педагогическом взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

За основу были взяты «Интерактивные психологические сказки для детей с ОВЗ» [2] и созданные на основе их метафорические карты.

Основная цель применения МАК: социальная адаптация детей с ОВЗ (вхождение ребенка в коллектив сверстников; принятие норм, правил поведения, существующих в обществе; приспособление к условиям пребывания, в процессе которых формируются самосознание и ролевое поведение, способность к самоконтролю, самообслуживанию, адекватных связей с окружающими).

Модель организации образовательного процесса: совместная деятельность детей с ОВЗ и взрослого в процессе психокоррекционной игры.

Психокоррекционные игры проводятся в форме различных техник и направлены на:

- развитие внимания,
- коррекцию эмоциональной сферы,
- развитие воображения,
- снижение тревожности.

Возрастная категория: старший дошкольный возраст.

Техника 1. «Сказка» (с использованием «Интерактивных разноцветных сказок для детей с ОВЗ»).

Игра начинается ритуалом «Шаг и круга».

Дети до начала игры договариваются, какой цвет сказки они выбирают

(зеленый, желтый, синий).

Затем дети встают в круг, берутся за руки, ходят по кругу и произносят слова:

Вот по кругу мы идем
И секрет с собой несем.
Раз, два, три –
Из круга выходи!
Цвет любимый назови!

После того, как дети произнесли слова, они отпускают руки, делают шаг назад и хором называют выбранный цвет.

Этот цвет становится ведущим в ходе реализации игры. Игра проводится по сценарию с использованием метафорических карт. Карты выкладываются детьми по мере обыгрывания сюжета сказки.

Техника 2. «Радость».

Детям предлагается ряд карт из разных сказок. Ребенку необходимо выбрать одну карту, которая изображает радость. Если ребенку сложно правильно расшифровать метафорический рисунок радости, то педагог помогает ему: приводит примеры радости (солнце, море, конфеты, мама). Можно помочь ему выбрать карту о его радости, проговаривая ее. Затем необходимо карту рассмотреть, заметить, какие цвета изображены на ней, найти краски таких же цветов. Далее нужно положить карту в центр листа и начать от нее дорисовывать весь лист.

Техника 3. «Мне нравится животное» (по зеленой, синей и разноцветной сказке).

Для этой игры нужны карты с изображением животных из сказок: лягушонка, слоненка и павлина.

1. Предложите ребенку выбрать среди карт самое понравившееся животное. Когда ребенок выберет карту, спросите, почему ему нравится это животное, за какие качества он его любит?

2. Затем предложите выбрать карту с животным, которое ребенку тоже нравится, но не так сильно как первое. Спросите, за что ему нравится это животное, какие качества в нем его привлекают?

3. Пришла очередь выбрать третье животное, условно на третьем месте. Задайте ребенку те же вопросы: за какие качества ребенок выбрал это животное?

Хорошим результатом будет, если ребенок обоснует свой выбор без привязки к знакомой разноцветной сказке, т.е. абстрагируется от сюжета.

Это лишь небольшая часть примеров игр, которые можно проводить с детьми с ОВЗ.

Метафорические карты для детей с ОВЗ – хороший помощник коррекционного педагога. Дети не имеют достаточного опыта, чтобы словами описать весь спектр переживаний, которые они испытывают. Понятийный аппарат ребенка находится в процессе развития, поэтому часто ребенок не способен дать необходимую информацию о себе, своих чувствах и мыслях. МАК для работы с детьми поможет устранить эту проблему.

Можно рекомендовать метафорические карты для детей с ОВЗ не только педагогам, но и родителям. С их помощью интересно проводить совместный семейный отдых, развивать понятийный аппарат ребенка, эмоциональный интеллект, лучше узнавать его. Такие карты служат неисчерпаемым источником тем для разговоров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буравцова, Н.В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. – Новосибирск: НГПУ, 2017. -200с.
2. Добрынина, Е.В. Интерактивные разноцветные психологические сказки для детей с ОВЗ // Особый ребенок – обычное детство. – Чебоксары: МБУ «Гармония», 2020. – С.26-28.

ИГРАЕМ С ДЕТЬМИ

О. Н. Белова, Е. В. Васильева

МБДОУ "Детский сад № 27 "Рябинка", г. Новочебоксарск,

olgasokolovabelova@mail.ru

Наиболее характерным для старшего дошкольного возраста является активное освоение ребёнком речевых конструкций разного типа. Ребёнок осваивает форму монолога. И его речь становится контекстной, независимой от наглядно представленной ситуации общения. Параллельно с развитием связной речи происходит совершенствование грамматического строя, освоение смысловой стороны слова.

На шестом году в основном завершается освоение системы родного языка, однако многие единичные традиционные формы пока ещё остаются не усвоенными. По-прежнему активно протекает словотворческий процесс.

В совершенствовании навыков построения высказываний важную роль играет целенаправленное обучение, которое может осуществляться в игровой форме.

Игровую форму обучению могут предавать специально организованная игровая ситуация, включение задания "рассказать" в сюжетно-ролевые игры типа "Фотовыставка", "Магазин", "Киоск открыток", "Музей посуды",

"Экскурсия по городу", "Почтальон принёс открытку (посылку)" и др. В играх используются такие приёмы: вопрос (проблемные вопросы почему? когда? а что если?..), распространение взрослым высказывания ребенка, обобщение взрослым начала фразы, образец по аналогии (педагог рассказывает по одной игрушке или картине, а ребёнок - по другой). Коммуникативную мотивацию задает предложение педагога рассказать о чем-либо игрушке: Петрушке, утёнку Кряку, кукле.

Совершенствование синтаксической стороны речи способствуют игры - инсценировки и игры - драматизации по мотивам сказок и литературных произведений. Дети старшего дошкольного возраста охотно играют в русские народные сказки «Лиса, заяц и петух», «Кот, петух и лиса», в сказку К. Чуковского «Муха-цокотуха». Нравятся им сказки для малышей: «Волк и семеро козлят», «Репка», «Колобок». Дети заимствуют из сказок образные выражения, меткие слова, обороты речи. К этому циклу средств примыкают загадывание и отгадывание загадок, толкование пословиц и поговорок, народные игры «Гуси-лебеди», «Где мы были – мы не скажем» и др.

Обогащению речи сложными синтаксическими конструкциями способствует «ситуация письменной речи», при которой ребенок диктует свое сочинение, а взрослый записывает. Этот прием можно изготавливать при изготовлении детских книжек, альбома детского творчества.

В старшем возрасте в игровой форме используются упражнения на распространение предложений, согласование подлежащего и сказуемого, постановку логопедического ударения, составление предложения по заданному слову, по структурной схеме.

Навыки согласования подлежащего и сказуемого ребенок может приобретать с помощью такого упражнения. Педагог спрашивает: "Можно сказать: малыш веселый? А кому или о чём ещё можно сказать веселый? (День, праздник, мальчик, папа, Буратино.) О ком или о чём можно сказать веселая? (Песня, история, девочка. мама.)".

Для грамматических игр и упражнений используют уже знакомые детям сюжеты: «Чего не стало?», «Чего не хватает Мише, чтобы пойти на прогулку?», «Что изменилось?» и др. Словарь в этих играх расширяется. Отбираются слова с непродуктивными формами словоизменения.

Освоения способов словообразования проявляется в овладении ребенком большим количеством производных слов, в интенсивности словотворчества.

В этом возрасте словотворчество наблюдается практически у всех детей. Это период словотворчества. Оно имеет форму языковой игры, что проявляется в особом эмоциональном отношении к экспериментам со словами.

В играх с детьми полезно создавать ситуации, стимулирующие поисковую

активность в сфере словообразования. С детьми старшего дошкольного возраста можно также проводить игры и упражнения на образование названий лиц по профессии, по роду деятельности.

«Подбираем рифмы»

Цель: Образовывать формы родительного падежа множественного числа существительных (ботинок, чулок, носков, тапочек).

Предметные картинки: ботинки, чулку, носки, тапочки, две сороки, два щенка, две синички.

Ход игры:

Читаем шуточно стихотворение:

Даю вам честное слово,

Вчера в половине шестого

Я видел двух свинок

Без шляп и ботинок.

Даю вам честное слово! (английская народная песенка).

- Понравилось вам стихотворение? Носят ли свинки ботинки? А может быть, свинки носят чулки? Мы с вами вместе тоже можем сочинить веселые шутки про разных птиц и животных. Я буду начинать, а вы продолжайте.

Даю вам честное слово,

Вчера в половине шестого

Мы видели двух сорок

Без ... (ботинок) и ... (чулок),

И щенков

Без ... (носков),

И синичек

Без ... (тапочек) и ... (рукавичек).

Мы видели сорок без ботинок и ... (чулок),

Без носков - ... (щенков),

Без тапочек и рукавичек - ... (синичек).

Веселые шутки у нас получились!

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушакова О. С. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников/ О.С. Ушакова - М.: ЗАО "Институт психотерапии", 2001.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

О.Н. Быкова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, olyabykova@rambler.ru

Аннотация. В статье отражен ряд теоретических положений, связанных с раскрытием специфических особенностей социальной составляющей готовности детей с нарушенным слухом к школе.

Ключевые слова: социальная готовность к школе, дети с нарушениями слуха.

Проблема особенностей становления отдельных компонентов социальной составляющей готовности к школьному обучению у детей с нарушениями слуха затрагивалась в работах таких исследователей как: Т.Г. Богданова [1], Л.А. Головчиц [2], Н.В. Мазурова [3], Е.Г. Речицкая [4], Ж.И. Шиф [5] и других. В данных работах прослеживается путь развития взаимоотношений и общения ребенка со взрослыми и сверстниками – двух важнейших систем, определяющих школьную зрелость в социальном плане.

Исследования в области специальной психологии и педагогики Т.Г. Богдановой показали, что наличие сенсорного дефекта у детей с нарушениями слуха отрицательно влияет на развитие межличностных отношений и общения, приводит к значительным изменениям в формировании социометрического статуса ребенка с патологией слуха, сложностям в установлении контактов с окружающими людьми [1].

Согласно взглядам Е.Г. Речицкой глубокие нарушения слуха и речи способствуют изоляции аномальных детей, так как ограничено их участие в различных видах деятельности совместно с нормально слышащими детьми, затрудняют формирование межличностных отношений [4]. Л.А. Головчиц также считает, что неполнота восприятия устной речи, отставание в речевом развитии затрудняют контакт с партнером, заставляя человека с нарушенным слухом прибегать к интенсивному использованию невербальных средств общения, вносят специфические особенности в осознание и осмысление отношений [2].

По утверждению Т.Г. Богдановой дети с нарушенным слухом не всегда адекватно оценивают свое место в общей системе личных взаимоотношений в группе; недостаточно глубоко понимают всю сложность социальных отношений. У них происходит замедленное формирование социально зрелых межличностных отношений. Это обусловлено объективными трудностями акта коммуникации, которые ведут к недостаточному обобщению и дифференциации

социальных контактов. У них слабо формируются положительные отношения к товарищам, отзывчивость, чуткость, внимательность, взаимопомощь [1].

Ж.И. Шиф указывает на то, что глухие дети делят окружающих людей на слышащих, с которыми надо общаться словесной речью, и глухих, с которыми проще и легче общаться мимико-жестикulatoryными средствами. Они ценят язык жестов как средство общения в среде глухих, но, не желая изолировать себя от слышащих, стремятся к возможно большему контакту с ними, считая мимико-жестикulatoryное общение недостаточным. Однако такое стремление к общению со слышащими наблюдается не у всех лиц с нарушениями слуха. Оно напрямую зависит от уровня адаптации, умения общаться, умения предъявить себя обществу, что чаще всего наблюдается у слабослышащих людей и глухих с хорошо развитой речью. У глухих с низким уровнем развития речи преобладает желание общаться с людьми только своего круга [5].

Л.А. Головниц отмечает у глухих детей возрастную динамику развития интереса к сверстникам и потребности в общении с ними. Неслышащие дети 2-3 лет в детском саду недостаточно вступают в контакт с другими детьми, предпочитая игры в одиночку или общение со взрослыми. У детей среднего дошкольного возраста появляется больший интерес к другому и потребность в общении с ним. У старших дошкольников потребность в межличностном общении резко возрастает. Между детьми возникают привязанности. В этом возрасте в процессе общения глухие дети уже способны к информационному обмену, организации совместных действий, распределению обязанностей в игре [2].

В исследовании Т.Г. Богдановой и Н.В. Мазуровой были получены сведения об особенностях социального развития детей разных категорий: слышащие дети, глухие ребята глухих родителей, глухие из семей слышащих. В работе было установлено, что все дети с удовольствием рассказывают о своих друзьях, о желании общаться с ними, играть, отдыхать. Самый высокий показатель стремления к лидерству, доминирования в группе сверстников обнаружили глухие дети из семей глухих. Они избирали себе место в центре группы сверстников, либо во главе ее. Самым низким был показатель в группе глухих детей слышащих родителей. Свой выбор места среди играющих сверстников они объясняли стеснительностью, неумением хорошо говорить и т.д., т.е. не хотели лидировать в группе. Глухие дети из семей глухих имели показатель конфликтности 22,5%. Практически таким же (25%) был показатель в группе глухих детей слышащих родителей. У глухих детей из семей глухих этот показатель сочетался со стремлением к лидерству, а у глухих из семей слышащих – со стремлением занять позицию подчиненного [3].

По мнению Л.А. Головниц особенности развития коммуникативной

деятельности со взрослыми и сверстниками глухих детей обусловлены рядом причин: обеднением или недостатком звуковых ощущений; трудностями возникающим в общении с окружающими и невозможностью полноценного освоения социального опыта посредством речи; существенным недоразвитием разных видов деятельности (предметной, игровой, элементарной трудовой), в процессе которых идет усвоение социального опыта и индивидуальных достоинств. Установлено, что бедность эмоциональных проявлений у детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте непосредственно зависит от характера общения со взрослыми. Поведение родителей влияет на эмоциональную сферу детей, в особенности неумение взрослых слышащих людей эмоционально общаться с глухими дошкольниками [2].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие социальной готовности к школе у детей с нарушениями слуха характеризуется специфическими особенностями: дошкольники недостаточно глубоко понимают сложность социальных отношений. У них происходит замедленное формирование социально зрелых форм взаимоотношений и общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Это обусловлено объективными трудностями акта коммуникации, которые ведут к недостаточному обобщению и дифференциации социальных контактов. У таких детей слабо формируются положительные отношения к товарищам, отзывчивость, чуткость, внимательность, взаимопомощь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – Москва : Академия, 2002. – 203 с.
2. Головчиц, Л.А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Л.А. Головчиц. – Москва, 2006. – 27 с.
3. Мазурова, Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Н.В. Мазурова, Т.Г. Богданова // Дефектология : научно-теоретический и методический журнал. – 1998. – № 3. – С. 40-44.
4. Речицкая, Е.Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е.Г. Речицкая, Е.В. Кулакова. – Москва : Владос, 2014. – 200 с.
5. Шиф, Ж.И. Психология глухих детей / Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев. – Москва : Педагогика, 1971. – 501 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.С. Брыкова

ИИО БГПУ им. М. Танка, г. Минск, brykava_als@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт организации коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в рамках экспериментальной деятельности автора. Описаны этапы, направления и педагогические условия повышения эффективности работы учителя-дефектолога по формированию навыков коммуникации, взаимодействия и социального поведения.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, социальные навыки, коррекционное занятие

Отсутствие игровых навыков, предпочтение однообразных действий (стереотипии в поведении), нежелание вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, непонимание правил игры и взаимодействия приводят к трудностям в организации воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в учреждениях дошкольного образования.

Ведущим направлением в системе коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с РАС является формирование социального поведения, навыков коммуникации и взаимодействия. Дефицит специфических навыков необходимо устранять в определенной последовательности, двигаясь от простого посылного взаимодействия, ориентированного на сосредоточение и элементарное социальное восприятие к сложному, обучающему взаимодействию с правилами; от частного действия к общему интегрирующему умению; от взаимодействия с объектами к социальному взаимодействию; от знакомства с отдельными частями игры к целому игровому взаимодействию в правильной последовательности, а, следовательно, к разностороннему развитию дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

Учитель-дефектолог и педагог-психолог на диагностической основе определяют уровень сформированности социального поведения, навыков коммуникации и взаимодействия, затем выбирают методы и приемы, которые соответствуют индивидуальным потребностям ребенка, его возможностям и уровню функциональности. Данные диагностических обследований составляют основу для выбора содержания, определения цели, задач и формы реализации коррекционных занятий (групповая, подгрупповая, индивидуальная), выбора

оборудования.

В процессе диагностического взаимодействия с ребенком, определяется, какие именно навыки ребенок тренирует спонтанно, затем к ним добавляются задания и игры, близкие по содержанию, вызывающие эмоциональный отклик ребенка. На данном этапе целью становится не столько обучение, сколько установление контакта с ребенком. Отсутствие отклика или негативизм со стороны воспитанника не должны приводить к сокращению попыток взаимодействия, наоборот, негативные реакции должны провоцировать учителя-дефектолога на создание все новых и новых условий для сенсорного, моторного, речевого и социального обогащения.

Главная задача методического обеспечения коррекционных занятий с ребенком дошкольного возраста с РАС – повысить степень его включенности в предметный и социальный мир. Стимулирующими факторами здесь становятся подсказки, визуальные расписание, социальные истории. На данном этапе коррекционно-развивающего процесса важно правильно выбрать систему подкрепления, соответствующую потребностям и интересам ребенка с РАС.

На втором этапе формирование навыков усложняется, успешное взаимодействие со взрослым, в данном случае учителем-дефектологом, – основа для дальнейшего обучения социальному поведению. Обучение должно сопровождаться единством слова и действия, что является условием формирования словесного опосредствования деятельности ребенка с РАС. Для невербальных детей можно добавлять к слову и действию карточку PECS или пиктограмму.

Необходимо совершенствовать взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников с целью единообразия воздействия, преемственности коррекционно-педагогического процесса и закреплению полученных навыков в естественной среде (генерализации). В сложившейся эпидемической ситуации учреждения дошкольного образования могут реализовывать консультативную деятельность с законными представителями посредством социальных сетей, мессенджеров, онлайн-общения.

В 2020-2021 учебном году на базе пяти учреждений дошкольного образования Республики Беларусь был реализован экспериментальный проект «Апробация содержания коррекционных занятий по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра». Коррекционно-педагогическая работа осуществлялась в течение учебного года в двух направлениях. Содержание по направлению «Формирование навыков коммуникации и социального взаимодействия» было разделено на два блока: коммуникация и взаимодействие. В блок «Коммуникация» были включены

разделы по формированию базовых коммуникативных умений, формированию социоэмоциональных умений, формированию диалоговых умений. В блок «Социальное взаимодействие» вошли разделы по формированию умения обращения внимания на окружающих людей и инструкции, умения инициирования взаимодействия, привлечения внимания целевого собеседника и умения действовать в ситуации обучения и игры. Содержание коррекционных занятий по направлению «Формирование социального поведения» включало блоки: социальная осведомленность; социальное контактирование; социальное научение.

К условиям эффективной реализации содержания коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с РАС относятся насыщенность образовательной среды, адаптация дидактических материалов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, согласованность действий и влияния всех участников образовательного процесса, своевременность и адекватность подкреплений, посильность заданий и учет функциональных возможностей воспитанников.

В соответствии с результатами промежуточной и итоговой диагностики у всех воспитанников, участвовавших в экспериментальной деятельности, отмечается положительная динамика в развитии навыков коммуникации, взаимодействия и социального поведения. Результативность коррекционных занятий носит индивидуальный характер и зависит от ряда факторов: когнитивных и поведенческих особенностей ребенка; возраста, с которого ребенок начал посещать учреждение дошкольного образования; времени определения нарушения и начала реализации коррекционно-развивающей работы. Более высокие результаты показали дети, имеющие первый уровень речевого развития, и дети с редкими проявлениями нежелательного поведения.

Опрос законных представителей несовершеннолетних и педагогических работников показал высокий уровень удовлетворенности результатами экспериментальной деятельности (98 % педагогических работников и 70,7 % родителей). Таким образом, решено продолжить коррекционно-педагогическую работу в 2021-2022 учебном году.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Е. Ю. Брусянина

МБОУ "Ибресинская средняя общеобразовательная школа № 2"

Ибресинского района ЧР

Под надомной формой обучения мы понимаем многофункциональную систему обучения и воспитания, осуществляемую в условиях семьи, оказывающую коррекционно-развивающую, социально-педагогическую, медицинскую и психологическую помощь детям и подросткам. Анализ показал, что в современной педагогической литературе авторы пользуются разными синонимическими понятиями: «семейное образование», «домашнее обучение», «индивидуальное обучение на дому», «надомное обучение», хотя каждый термин несет определенную смысловую нагрузку (Л.Н. Авдеева, А.И. Антонов, Г.М. Иващенко, А.Ю. Исаев, К.Н. Поливанова, В.В. Полищук, С.Цымбалюк и др.) [7].

Целью надомного обучения является освоение учеником содержания государственного образовательного стандарта.

Диагностика при надомном обучении включает три этапа: начальный, сопровождающий процесс обучения (сопровождающий) и завершающий. Каждый этап диагностики преследует свои задачи. Начальный этап решает задачу овладения учителем той информацией, которая дает знания об особенностях болезни, об особенностях ее протекания и психических процессах (память, внимание, умственные операции, представление, воображение, ощущение и т.д.). Сопровождающая диагностика решает задачу отслеживания динамики изменений в когнитивной сфере. Заключительная диагностика дает возможность получить высокие результаты обученности ученика-надомника.

Надомное обучение организуется на основе реализации следующих принципов: дифференциации, индивидуализации, принципа конструктивизма, гуманизма, опоры на положительное. Эти принципы являются значимыми для данного вида обучения.

Содержание учебного материала для надомного обучения ограничивается усвоением государственного образовательного стандарта.

Методами организации надомного обучения являются: беседа, рассказ, объяснение, показ, метод работы с компьютером, самостоятельная работа, демонстрация, письменная работа и т.д.

Надомное обучение строится на преимущественном использовании индивидуальной формы организации учебной работы учителя с учеником, в основе этой деятельности лежит самостоятельная работа ученика.

Реализация первого педагогического условия – реализация индивидуального подхода в надомном обучении учащихся с ограниченными возможностями – осуществлялась в ходе изучения индивидуальных особенностей, относящихся к физическим и умственным показателям возрастного развития, к психоэмоциональной сфере школьников-надомников. Создание педагогических средств, отвечающих цели образования, возможно с учетом принципов и закономерностей современной педагогической науки. Основной такой закономерностью, отражающей объективные причинно-следственные связи ученика с внешним миром, является гуманизация образования. Цель гуманистического образования – создание условий саморазвития каждого человека. Идеи гуманистического развития личности ребенка сформулированы в трудах Б.Г. Ананьева, В.И. Андреева, Е.В. Бондаревской, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, И.Б. Котовой, А.Н. Котовой, А.Н. Леонтьева, З.Г. Нигматова, С.Л. Рубинштейна, П.А. Сорокина, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, Е.Н. Шиянова и др [4].

Второе педагогическое условие – осуществление мониторинга результатов надомного обучения учащихся с ограниченными возможностями, предполагало, на основе изучения психологической литературы, отбор соответствующих методик для диагностирования уровня развитости психических процессов учеников-надомников.

Учебный процесс строится путём составления индивидуального учебного расписания ребёнка, которое обязательно согласовывается с родителями с учётом активности и периода работоспособности ребёнка. Индивидуальный учебный прогресс обеспечивается постоянной корректировкой и образовательной программы, учебного плана каждого учащегося и мониторингом его учебных успехов и достижений. Помощь по коррекционно-развивающей работе синхронизируется со всем остальным объемом учебной нагрузки ребенка.

Педагогическое сопровождение родителей и семьи ребенка с особыми потребностями - это особенная проблема. Без родителей учебного процесса не происходит. Они выступают тьюторами и лицами, сопровождающими своего ребенка. Необходимо сделать родителей партнёрами в обучении ребёнка, опираясь на их опыт успешного сотрудничества и эффективной мотивации.

Так как дети в силу своих ограничений вынуждены получать образование в форме надомного обучения, следовательно, родители (или лица их заменяющие) играют большую роль в подготовке детей к самостоятельной

жизни. Поэтому учителю важно сделать родителей партнёрами в обучении и воспитании ребёнка. Конечно чаще всего, семьи, у которых есть ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, не подготовлены и не могут дать ребёнку необходимый запас знаний для самостоятельной жизни, а порой показывают только отрицательный пример, жалея и «погружая» его в болезнь [2]. С такими родителями учителю необходимо постоянно проводить соответствующую разъяснительную работу. Необходимо дать почувствовать им, что их «особенный» ребёнок является не только личным делом семьи. Процесс образования должен строиться с учётом особенностей ребёнка, образа жизни ученика и его семьи [4]. Мы вместе с родителями должны максимально приближать учащихся к реальной жизни, поддерживать ребёнка в его самостоятельных действиях, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и адаптироваться в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М.: Знание, 1992-80 с.
2. Аркатова, Л.Р. Инновационные технологии в надомном обучении / Л.Р. Аркатова // Качество математического образования: проблемы, состояние, перспективы: сб. материалов респуб. научно-прак. конф., 23-24 октября 2007. Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест: Изд-во БрГУ, 2007. – С.141-145.
3. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. М.: Академия, 1999.- 280с.
4. Коновалова А.П. Социально-педагогическая защита детей-инвалидов во взаимодействии семьи и других институтов воспитания. Дисс. . к.п.н. Ярославль, 2002.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом.М.,1996.
6. НО. Об организации образовательных учреждений надомного обучения (школ надомного обучения). Письмо Министерства Образования Российской Федерации от 30 марта 2001 г. № 29/1470-6 // Вестник образования. № 2001. 12 июня. С. 13-21.
7. Полщук В.В. Надомное обучение: организация, содержание, перспективы развития. / Практические рекомендации по организации индивидуального надомного обучения больных детей в общеобразовательных школах. Барнаул. 1996. 95 с.
8. Филина Т.М. Особенности индивидуальной коррекционной работы с детьми со сложным дефектом //Дефектология. 2001. № 1. с.52-56.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА РЕЧЕВОЙ ГРУППЫ В ФОРМИРОВАНИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Борисова Т. В., Сергеева Е. А., Никонорова А. А.

МБДОУ «Детский сад «11», Чебоксары, tabor879@mail.ru

Аннотация: Формирование регулятивной функции поведения в процессе осуществления познавательного развития детей с ОВЗ в настоящее время определяется тем, что с каждым годом увеличивается число детей с ОВЗ, у которых на первый план в структуре нарушений личностного и интеллектуального развития выступают: импульсивность действий; низкий уровень самоконтроля при выполнении задания; отсутствие целенаправленности в работе и т.д. Перечисленные особенности обуславливают несформированность произвольной регуляции деятельности и поведения. А произвольная регуляция является основой социальной зрелости ребенка, без которой активность его в школьном микросоциуме невозможна.

Ключевые слова: саморегуляция, самоконтроль, синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, нейропсихологическая коррекция, элиминация, компенсация, когнитивные и поведенческие нарушения.

Формирование регулятивной функции поведения в процессе осуществления познавательного развития детей с ОВЗ в настоящее время определяется тем, что с каждым годом увеличивается число детей с ОВЗ, у которых на первый план в структуре нарушений личностного и интеллектуального развития выступают: импульсивность действий; низкий уровень самоконтроля при выполнении задания; отсутствие целенаправленности в работе и т.д.

Перечисленные особенности обуславливают несформированность произвольной регуляции деятельности и поведения. А произвольная регуляция является основой социальной зрелости ребенка, без которой активность его в школьном микросоциуме невозможна.

Данная проблема является важной и для обеспечения личностной готовности ребенка к дошкольному, и далее, школьному обучению, так как в школе ему придется действовать целенаправленно и осознанно, оценивая результаты и последствия своих действий.

Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации

своих действий, что формируется в процессе воспитания.

Однако, у детей с ОВЗ в целом регулятивная функция поведения недостаточна и требует интенсивного формирования в процессе осуществления познавательного развития.

На основе вышесказанного, в нашем дошкольном учреждении ведется комплексное взаимодействие всех специалистов.

Среди детей с ОВЗ выделяется особая категория – дети с синдромом СДВГ.

У детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) есть определенные нейропсихологические особенности развития. У таких детей наблюдаются нарушения при формировании высших психических функций, трудности в формировании школьных навыков и социальной адаптации.

Существует несколько теорий возникновения СДВГ у детей. К самым распространенным относят:

- генетическую;
- социально-психологическую (неправильное воспитание, условия проживания в семье, алкоголизм родственников);
- биологическую (травмы при родах, органические повреждения мозга в период беременности).

Дети с СДВГ гиперактивны, невнимательны, неусидчивы и импульсивны. Для решения данных проблем эффективно применять нейропсихологическую коррекцию.

Нейропсихологическая коррекция детей с ОВЗ должна включать в себя:

- растяжки,
- дыхательные упражнения,
- глазодвигательные упражнения,
- упражнения для языка и мышц челюсти,
- перекрестные (реципрокные) телесные упражнения,
- упражнения для развития мелкой моторики рук,
- упражнения для релаксации и визуализации,
- функциональные упражнения,
- упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы,
- упражнения с правилами.

Растяжки нормализуют гипертонус и гипотонус мышц. Оптимизация тонуса является одной из самых важных задач нейропсихологической коррекции. Любое отклонение от оптимального тонуса является как причиной, так и следствием возникших изменений в психической и двигательной активности ребенка, негативно сказывается на общем ходе его развития. Наличие гипотонуса обычно связано со снижением психической и двигательной активности ребенка, с высоким порогом и длительным латентным периодом

возникновения всех рефлекторных и произвольных реакций.

Гипотонус сочетается с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью, низкой мотивацией и слабостью волевых усилий.

Наличие гипертонуса проявляется в двигательном беспокойстве, эмоциональной лабильности, нарушении сна. Для таких детей характерно отставание в формировании произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций, что придает психомоторному развитию своеобразную неравномерность и может спровоцировать возникновение синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Все двигательные, сенсорные и эмоциональные реакции на внешние стимулы у гиперактивного ребенка возникают быстро, после короткого латентного периода, и так же быстро угасают. Такие дети с трудом расслабляются. Именно поэтому в самом начале занятий ребенку необходимо дать почувствовать его собственный тонус и показать варианты работы с ним на самых наглядных и простых примерах.

Дыхательные упражнения улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольность. Единственным ритмом, которым произвольно может управлять человек, является ритм дыхания и движения. Нейропсихологическая коррекция строится на автоматизации и ритмировании организма ребенка через базовые многоуровневые приемы. Нарушение ритма организма (*электрическая активность мозга, дыхание, сердцебиение, перистальтика кишечника, пульсация сосудов и т. д.*) непременно приводят к нарушению психического развития ребенка. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением. Особенно эффективны дыхательные упражнения для коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Отработку дыхательных упражнений лучше всего начинать со стадии **выдоха**, после чего, выждав естественную в цикле дыхания паузу и дождавшись момента, когда появится желание вдохнуть, сделать глубокий вдох ртом или носом так, чтобы было приятное, легкое, без напряжения ощущение вдоха. Нужно внимательно следить за тем, чтобы двигалась диафрагма и оставались спокойными плечи, хотя при глубоком вдохе обязательно будет двигаться верхняя часть грудной клетки.

На этапе освоения глубокого дыхания ребенку также предлагается положить руку на область движения диафрагмы, чувствуя, как на вдохе рука поднимается вверх, а на выдохе - опускается вниз. Дыхание (различные его этапы) можно сочетать с разнообразными вариантами упражнений глаз и языка. Эффективным приемом является подключение к

дыхательным упражнениям визуальной и сенсорной системы ("надувание" цветных шаров в животе, "вдыхание" солнечного света и золотистой энергии и т. д.).

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Известно, что разнонаправленные движения глаз активизируют процесс обучения. Дело в том, что многие черепные нервы, идущие от продолговатого мозга, включая тройничные, лицевой, отводящие, глазодвигательный и блоковый, соединяются с глазом. Они активизируют движение глазного яблока во всех направлениях, сокращают или расслабляют мышцы зрачка, чтобы регулировать колебания сетчатки, и изменяют форму хрусталика для того, чтобы видеть вблизи и вдали. В трехмерной среде глаза находятся в постоянном движении, собирают сенсорную информацию и строят сложные схемы образов, необходимые для обучения. Мозг объединяет их с другой сенсорной информацией для построения визуальной системы восприятия. Трехмерное визуальное восприятие является необходимым условием успешного обучения. К сожалению, в учебной деятельности чаще всего используется двумерное пространство (книга, таблица, тетрадь, компьютер и т. д.), что существенно снижает качество обучения. Большая часть двигательной (моторной) коры больших полушарий участвует в мышечных движениях гортани, языка, рта, челюсти и глаз, которые формируют речь.

Коррекционные движения тела и пальцев обеспечивают развитие межполушарного взаимодействия, снятие синкинезий и мышечных зажимов. Кроме того, развитие "чувствования" своего тела способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела (дополнительная афферентация тела). Известно, что центром тонкой моторной координации является лобная доля мозга, отвечающая также за внутреннюю речь и самоконтроль.

В процессе развития детей миелинизация нервных сетей происходит при условии их высокой двигательной активности. Известно, что дети, которые пропустили жизненно важную стадию развития - ползание, испытывают трудности в обучении. Дело в том, что во время ползания используются перекрестные движения рук, ног и глаз, активизирующие развитие мозолистого тела.

При регулярном выполнении реципрокных движений образуется и миелинизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что обеспечивает развитию психических функций. Медленное

выполнение перекрестных движений способствует активизации вестибулярного аппарата и лобных долей мозга. Кроме того, выразительные движения являются неотъемлемым компонентом эмоциональной, чувственной сферы человека, так как нет такой эмоции, переживания, которые бы не выражались в телесном движении. В результате дети лучше чувствуют и осознают свое тело, свои чувства и переживания, могут более адекватно их выразить.

Функциональные упражнения целесообразнее проводить по трем основным направлениям:

- развитие внимания, произвольности и самоконтроля;
- элиминация гиперактивности и импульсивности;
- элиминация гнева и агрессии.

Коррекцию следует проводить поэтапно, начиная с одной отдельной функции. Гиперактивному ребенку невозможно быть одновременно внимательным, неимпульсивным и спокойным. Когда будут достигнуты устойчивые положительные результаты по развитию одной функции, можно переходить к развитию одновременно двух функций, а затем и трех. Например, развивая произвольное распределение внимания, необходимо снизить нагрузку на самоконтроль импульсивности и не ограничивать двигательную активность. **Снижая импульсивность, не стоит работать над концентрацией внимания и ограничивать подвижность.** Развивая усидчивость, можно допустить импульсивность и рассеянное внимание. Оптимальным для развития произвольности являются подробные инструкции, подразумевающие постепенное формирование у ребенка способности к построению собственной программы. **Очень важны четкая повторяющаяся структура занятий, неизменное расположение предметов,** что является дополнительным организующим моментом при формировании произвольности. **Еще одним условием развития произвольности является соблюдение детьми правил, ритуалов и временного регламента.** Кроме того, **поочередное приписывание каждому участнику группы роли лидера** автоматически повышает степень его доминантности, а следовательно, уровень его произвольной саморегуляции, программирования и контроля над собой и происходящим вокруг.

Коммуникативные упражнения делятся на три этапа:

1. Индивидуальные упражнения направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом, невербальное выражение состояний и отношений.

2. Парные упражнения способствуют расширению "открытости" по отношению к партнеру - способности чувствовать, понимать и принимать его.

3. Групповые упражнения через организацию совместной деятельности дают ребенку навыки взаимодействия в коллективе. Визуализация является репрезентацией в уме несуществующего объекта, явления или события (зрительные, слуховые, знаковые, осязательные, обонятельные и другие образы). Визуализация происходит в обоих полушариях головного мозга, что эффективно развивает мозолистое тело и, следовательно, интегрирует работу мозга. Упражнения могут выполняться с закрытыми глазами.

Релаксация может проводиться как в начале занятия с целью настройки, так и в конце - с целью интеграции приобретенного в ходе занятия опыта. Интеграция в теле (релаксация, самонаблюдение, воспоминание событий и ощущений) является частью единого процесса. За ней следуют интеграция в движении (невербальный компонент) и в обсуждении (вербальный компонент). Эти три составляющие создают необходимые условия для рефлексии ребенком ощущений и навыков, приобретенных в ходе занятия.

Коррекционная работа должна включать в себя различные виды массажей (дополнительная афферентация тела). Особенно эффективным является массаж пальцев рук и ушных раковин. Специалисты насчитывают 148 точек, расположенных на ухе, которые соответствуют различным частям тела. Точки на верхушке уха соответствуют ногам, а на мочке - голове. Необходимым условием любого коррекционного процесса является **система наказаний и поощрений**, которая разрабатывается всей группой в начале занятий. Наказанием может служить выбывание из игры на "скамью запасных", лишение роли лидера и т. д. В качестве поощрений могут служить различные призы, выбор любимой музыки для сопровождения занятий, ведущая роль в игре и т. д.

При коррекционной работе также необходимо учитывать, что гиперактивные дети не могут длительное время подчиняться групповым правилам, быстро утомляются, не умеют выслушивать и выполнять инструкции. Рекомендуется начинать работу с ними с индивидуальных занятий, поэтапно включая их в групповую деятельность. Кроме того, для каждого ребенка необходимы индивидуальная стратегия и тактика взаимодействия. Кроме предложенной ниже нейропсихологической коррекционно-развивающей программы с элементами психотерапии для детей с ОВЗ:

1. Осуществление гиперактивным ребенком контроля за другими детьми (дежурный на занятии, ведущий в игре, помощник инструктора и т. д.).
2. Использование часов на занятиях и осуществление контроля гиперактивным ребенком за временем (хранитель времени).
3. Использование ритмов с большими паузами или ритмичной музыки.

Следует помнить, что возможности компенсации когнитивных и поведенческих нарушений существенно ограничиваются при отсутствии понимания родителями причин и проявлений этих нарушений. Коррекционно-развивающая работа наиболее эффективна при участии родителей в проведении занятий в группе и дома. Дополнительными приемами, которыми родители могут воспользоваться для коррекции ребенка, могут служить:

1. Ритмирование правого полушария - занятия ритмикой, хореографией, лыжами, теннисом, верховой ездой.
2. Активизация работы стволовых отделов головного мозга - плавание, ныряние, прыжки на батуте, дыхательная гимнастика.
3. Развитие межполушарного взаимодействия - восточные единоборства (особенно ушу-таолу), кинезиологические упражнения, вязание.
4. Снятие импульсивности и гиперактивности - упражнения с песком, водой и глиной; контрастный душ, обливания.
5. Развитие устойчивости внимания:
 - а) длительная сортировка и нанизывание бусинок;
 - б) развитие способности к произвольному переключению внимания - чтение алфавита, перемежающегося со счетом;
 - в) прослеживание взглядом линии от начала до конца, когда она переплетается с другими линиями.

Занятия для детей с ОВЗ проводят один-два раза в неделю на протяжении семи-девяти месяцев. В дальнейшем полученные навыки закрепляются в домашних условиях. Необходимость длительности цикла обусловлена тем, что работа церебральных блоков осуществляется заново и происходит исправление сформировавшихся аномальных взаимодействий систем мозга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотерапевтические упражнения коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1995. – 144 с.
2. Картотека игр по саморегуляции и снятию психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста (технология Н.Л. Кряжевой «Игротерапия - развитие эмоционального мира детей»). Ярославль: Академия развития, 1996. 208 с.
3. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова.—2-е изд.- М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М., 2000

5. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). — СПб.: Издательство «Речь», 2006.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Н.А. Борисенко, Д.В. Кибиткина

МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, nat-1971@tut.by

Аннотация. В статье рассматривается возможность эффективного воздействия на полноценное развитие речи детей раннего дошкольного возраста с использованием пальчиковых игр.

Ключевые слова. Речь, мелкая моторика, пальчиковые игры.

Современные тенденции в развитии образования предъявляют все более высокие требования ко всем участникам педагогического процесса, начиная уже с дошкольного возраста. Подготовка ребенка к учебной деятельности выявляет необходимость своевременного и полноценного формирования речи, ведь речь является связующим звеном в остальных видах деятельности дошкольника. Чтобы эффективно организовать работу по развитию речи малыша, следует не только тренировать его артикуляционный аппарат, но и использовать все возможные методики для плодотворной работы в этом направлении.

Так, все специалисты, изучающие деятельность мозга, психику, механизмы развития речи детей отмечают большое влияние функции руки на обозначенные процессы. Н.И. Новиков утверждал, что «натуральное побуждение к действию над вещами у детей есть основное средство не только для получения знаний об этих вещах, но и для всего умственного развития» [1, 63]. В наше время всё чаще встречаются дети с отставанием или нарушениями в речевом развитии. Представляется актуальным важность своевременного выявления данной проблемы у детей дошкольного возраста, нахождение путей ее решения с использованием различных методик.

Как же связаны между собой процессы двигательной деятельности рук и развитие речи? Если обратить внимание на историю становления человечества, то можно выявить тесную связь между движением рук и развитием речи. Хорошо известен тот факт, что изначально общение наших предков происходило путём жестикуляции. Различные движения руки являлись основой первичного языка, с помощью которого люди изъяснялись. С течением времени развилась словесная речь.

В становлении детской речи прослеживается аналогичная ситуация. Первоначально совершенствуются движения пальцев рук, а после того, как мелкая моторика малыша достигает необходимого уровня точности, начинается процесс развития речевой деятельности ребёнка. В развитии речи хорошо известен сензитивный период, охватывающий жизнь ребёнка от рождения до шести лет. Л.С. Выготский разделил этот период на пять подпериодов, первым и ключевым из которых является период пополнения словарного запаса в возрасте от полутора до трех лет, характеризующийся наибольшей степенью восприимчивости ребёнка к усвоению информации, поступающей из социального окружения. Именно в этот период необходимо уделять большое внимание совершенствованию мелкой моторики рук ребёнка и соответственно становлению его речевой деятельности.

В статье рассмотрим некоторые методические приемы развития речи у детей раннего дошкольного возраста с использованием пальчиковых игр и упражнений, которые могут быть использованы во всех видах деятельности, чтобы достичь необходимого результата.

Игровую деятельность такого рода можно организовать в любых условиях, как с использованием материала, так и без него, как в групповой форме, так и в индивидуальной. При этом будет задействован каждый ребёнок. Следует отметить, что ключевой задачей в ходе организации названной деятельности является привлечение и фокусировка внимания детей. Стимуляция интереса и мотивации к предстоящей деятельности.

В раннем возрасте у детей ещё слабо развита мелкая моторика рук, поэтому им затруднительно сразу приступить к сложным предметно-манипулятивным действиям. Для того чтобы подготовить руки детей к дальнейшей деятельности необходимо использовать в практике *разминку для рук*. Её можно проводить перед лепкой, рисованием, как в раннем детстве, так и на более поздних этапах дошкольного возраста. Осуществляется разминка для рук как с предметами, так и без их использования. В ходе разминки мы постепенно разогреваем, а затем даём нагрузку на все пальчики обеих рук ребёнка. Заключительным этапом разминки может являться усложнение движений. Такого рода действия позволят не только подготовить пальцы ребёнка к дальнейшей работе с предметами или к пальчиковым играм, но и сделает эту деятельность более лёгкой и доступной для ребёнка, а соответственно и более продуктивной.

В упражнении «*Пальчиковые дорожки*» ребёнку предлагаются более усложнённые задания, направленные на действия не всей кисти руки, а на работу только нескольких пальцев. Первый уровень сложности упражнений заключается в том, чтобы дать ребёнку возможность научиться самостоятельно

передвигать пальчики по дорожке. У большинства малышей это вызывает трудности, но они с интересом справляются с данным упражнением уже спустя некоторое время. Как только ребёнок усваивает первичное упражнение на пальчиковой дорожке, ему предлагается выбрать себе *тантамарески* в виде животных. Далее ребёнок должен изобразить пальчиками, как ходит то или иное животное. После успешного усвоения этого упражнения ребёнку предлагается сопровождать свои действия словами, короткими песенками, стишками: *Я иду, весело пою..., побежали ножки по узенькой дорожке*. Также при участии взрослого на пальчиковой дорожке можно организовать игру между двумя или несколькими детьми. При этом каждый из них будет выполнять свои действия и сопровождать их словами. Это побудит ещё больший интерес к деятельности, а также поможет детям в полноценном общении друг с другом и со взрослым. Пальчиковые дорожки выполняются из различных материалов и цветов. Дети в ходе игры могут развивать тактильные навыки, называя, какой, по их мнению, является поверхность, которой они касаются пальчиками [2].

Интерес в деятельности по развитию мелкой моторики представляет пособие «*Бизиборд*» – развивающая доска или умный планшет для детей, на котором расположены различные предметы из повседневной жизни: замочки, дверцы, ручки, выключатели, ключи, защелки, шнурки, веревочки и многое другое. На наш взгляд, этот вид игровой деятельности является не только очень познавательным, интересным, но и продуктивным в работе по развитию речи детей раннего дошкольного возраста, поскольку большая часть составляющих компонентов данной игры в обычной жизни ребёнку не доступна для его же безопасности. А в этом игровом пособии ребёнок учится обращаться со всеми представленными предметами, так как в таком виде они не представляют опасности для жизни и здоровья, одновременно развивается мелкая моторика, а соответственно и речь. В ходе игры ребёнок успевает пополнить словарный запас, изучая названия новых предметов, их свойств и функций [3].

Таким образом, рассмотренные методики являются очень эффективными и действительно помогают детям в их речевом, умственном развитии и стимуляции психических процессов. При своевременном выявлении поверхностных проблем с речью их можно скорректировать, а в некоторых случаях и полностью решить путём совершенствования мелкой моторики рук малыша в процессе организации пальчиковых игр и упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи // Дошкольное воспитание. – 2010. – №8. – С. 62–65.

2. Белая, А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. – М.: Астрель, 2009. – 143 с.

3. Борисенко, М.Г. Наши пальчики играют. – Екатеринбург: Паритет, 2005. – 204 с.

МЕТОДЫ УСТРАНЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.В. Борисова

*БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования
Чувашии, г. Чебоксары, marinaborisova08@mail.ru*

Аннотация. В статье актуализирована проблема дислексии, возникающая у учащихся начальной школы. Рассмотрена сущность дислексии, подробно представлено описание одной из ее форм, а именно семантической дислексии. Представлены направления работы по коррекции семантической дислексии у младших школьников, особое внимание уделено описанию способов развития слогового синтеза.

Ключевые слова: дислексия, семантическая дислексия, слоговый синтез, младший школьный возраст.

Трудности чтения являются одной из сложных проблем, с которыми сталкиваются преподаватели начальной школы. Расстройства чтения отрицательно сказываются на всем процессе обучения, оказывая влияние на формирование личности и характер психического развития ребенка. Поэтому очень важно своевременно выявить и точно определить нарушения чтения, их признаки и механизмы возникновения у детей, научиться отличать дислексию от других ошибок чтения.

Дислексия начинает проявляться в младшем школьном возрасте в период интенсивного усвоения навыков письменной речи. Дислексия достаточно распространена и, согласно данным Н.Н. Заваденко, составляет у школьников от 5 до 10% [1]. Дети с дислексией испытывают трудности при декодировании (расшифровке, опознавании) написанных слов и поиске их разговорных аналогов, в итоге читают они очень медленно, с ошибками, искажениями и угадыванием, без понимания смысла прочитанного. В результате такие школьники не могут достичь такого уровня развития навыков чтения, который бы соответствовал их интеллектуальным возможностям.

Н.Н. Заваденко подчеркивает, что дети не «перерастают» дислексию. По данным исследования, которые приводятся в статье указанного автора, у 70%

школьников с дислексией проявления этого расстройства сохранялись и во взрослом возрасте [1]. Следовательно, чтобы течение дислексии не приобрело длительный, хронический характер, необходимо принять меры для своевременной ее коррекции и адекватного лечения когнитивных функций мозга.

В связи со сказанным, обратимся к определению искомого понятия.

Дислексия (от греческих «dys» – «сложность с» и «lexis» – «слова», «словарь») понимается как частичная неспособность освоить навык чтения, что связано с нарушениями функций или недоразвитием определенных участков коры головного мозга [1].

Р.С. Нагапетян определяет дислексию как частичное нарушение процесса чтения, которое проявляется в стойких и повторяющихся ошибках чтения, вызванных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения [3].

В научной литературе рассматривается несколько форм дислексии: фонематическая, аграмматическая, семантическая, оптическая, мнестическая. В рамках данной статьи мы рассмотрим сущность семантической дислексии и пути ее коррекции.

Итак, семантическая дислексия проявляется в нарушении понимания читаемого при технически правильном чтении. Данное нарушение связано с недоразвитием звукослогового синтеза, в итоге дети читают механически без понимания смысла той информации, которую они расшифровывают. Дети читают предложение как сумму изолированных слов, не улавливая связи между ними, не понимая читаемого или понимание не соответствует содержанию прочитанного [3]. Нарушения понимания читаемого слова отмечаются в основном при послоговом чтении. Школьники не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, который связан со значением хорошо им известного слова. Нарушения понимания читаемых предложений и текста могут наблюдаться и при синтетическом способе чтения, то есть при чтении целыми словами, но гораздо реже, чем при послоговом чтении [2].

Согласно рекомендациям Р.И. Лалаевой, логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста по коррекции семантической дислексии может быть организована по трем направлениям: 1) развитие слогового синтеза; 2) развитие грамматического строя речи, уточнение синтаксических связей между словами в предложении; 3) расширение и уточнение лексики [2]. Так как в рамках одной статьи невозможно описать все методы коррекции семантической дислексии, мы остановимся на описании некоторых способов развития слогового синтеза.

Следует отметить, что развитие слогового синтеза проводится в случае,

если семантическая дислексия проявлена на уровне отдельного слова при послоговом чтении. Для развития слогового синтеза можно использовать следующие упражнения: 1) назвать слово, произнесенное по отдельным звукам (*с, у, п; к, о, ш, к, а*); 2) назвать слитно слово, произнесенное по слогам (*пе-ту-хи, де-душ-ка, са-мо-вар*); 3) составить слово из беспорядочно данных слов; 4) назвать слитно по слогам произнесенное предложение (*Де-ти и-дут в шко-лу*). Следует отметить, что в начале коррекционной работы по развитию слогового синтеза паузы между слогами должны быть короткими, постепенно их нужно увеличивать. Затем паузы между слогами заполняются словами. Например: «Сначала *де*, потом *ти*, потом *и*, потом, *дут...*».

Итак, зная, что дислексия до конца не может быть устранена, можно однако принять меры, чтобы уменьшить выраженность ее проявлений. Это задача не только родителей, но и специалистов, работа которых связана со школьниками с диагнозом дислексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заваденко, Н.Н. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения / Н.Н. Заваденко, М.В. Румянцева // Русский журнал детской неврологии. – 2008. – Том III. – Выпуск 1. – С. 3–9.
2. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Лениздат; Издательство «Союз», 2002. – 224 с.
3. Нагапетян, Р.С. Дислексии у детей младшего школьного возраста / Р.С. Нагапетян // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 153–157.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОВЗ (ЗПР) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Большова С. В., Ильина В. А., Карпачева Е. П.
МБОУ СОШ № 55 города Чебоксары bolshova.7878@mail.ru

Аннотация: В статье отражены особенности организации учебного процесса детей с ОВЗ в начальной школе.

Ключевые слова: «особенный» ребёнок, интеграция, инклюзивное образование, принципы работы с детьми ОВЗ.

Возникает множество организационных вопросов у родителей и у образовательных учреждений об организации учебного процесса детей с ОВЗ. В какую школу ходить, возможность обучаться вместе со здоровыми

сверстниками, предоставляемые условия в школе, доступность образовательного процесса – на все эти вопросы не сразу можно найти ответ.

Каждый ребёнок особенный по своей природе. Однако среди общей массы обучающихся есть и «особенные» дети, дети с ОВЗ. Эта аббревиатура обозначает, что ребёнку нужны особые условия и потребности для получения знаний. В настоящее время «особенным» детям не обязательно обучаться в специализированных организациях, они могут получить знания и в общеобразовательных школах наравне с обычными ребятами. Такой подход помогает им лучше адаптироваться к жизни, а здоровым детям развить в себе толерантность и ответственность.

При работе с «особенными» и здоровыми детьми надо чётко уметь различать такие понятия как «интеграция» (ребёнок сам должен адаптироваться к среде, школьная система не меняется ради него; если не получается, то он уходит в специальную школу) и «инклюзия» (среда адаптируется под ребёнка: АОП, организация доступных условий; обучение вместе со здоровыми сверстниками). Инклюзивное образование даёт возможность обучающимся разных категорий участвовать в школьной жизни и развивать способности, необходимые для общения. Достигается наиболее полный прогресс в социальном развитии. Именно этот уровень становится основой системы психолого – педагогической помощи детям с ОВЗ.

В последнее время появляется необходимость в понимании и решения проблем детей с ЗПР. Ребята с таким заключением испытывают частые трудности в усвоении обычной школьной программы, у них нарушена ценностно – личностная ориентация, есть отклонения в интеллектуальном и личностном развитии, педагогически запущены, заметны отставания в развитии психических функций.

Получая образование по месту жительства «особенные» дети активно контактируют со своими здоровыми сверстниками, что стимулирует его способность к получению знаний и работоспособности.

Если даже для них созданы адаптированные образовательные программы, маршруты у детей с ЗПР очень часто возникают проблемы с усвоением преподносимого материала. Каждому такому ребёнку требуется индивидуальный подход. Это связано с тем, что их недостаток заключается в психической сфере, в отставании познавательных процессов: памяти, мышления, внимания, восприятия; они не умеют слушать и слабо «слышать» прочитанное, сказанное; очень часто утомляются, даже от незначительной работы или действий; низкие показатели долговременной и кратковременной памяти; резко снижено непрерывное запоминание (наглядный материал удерживается в памяти лучше, чем вербальный).

Работая с «особенными» детьми очень важно определить принципы организации деятельности: по максимуму использовать слуховые, зрительные, тактильные, речевые и двигательные анализаторы; оптимизация психических процессов; постоянное использование наглядности; активное использование игры на всех этапах урока; стимулирование получения знаний путем использования в своей работе приемов занимательности (шуточные задачи, занимательные упражнения, разнообразные мыслительные игры и задания и многое другое).

Толерантная атмосфера, создание социальных условий, доверительное общение и соблюдение ряда правил помогает «особенным» детям быстрее влиться в учебно – воспитательный процесс: проявлять настойчивость и всегда доводить начатую работу до конца; не показывать пренебрежение к слабостям и ошибкам детей, иметь терпение объяснять материал по несколько раз; говорить с детьми спокойно, отчетливо, иметь выдержанный и ровный тон; не использовать расширенное объяснение материала, иначе дети перестанут думать; «особенных» детей надо научить учиться начиная с самых простых вещей.

Так как дети с ОВЗ любую информацию воспринимают медленно педагоги должны донести до них материал предельно развёрнуто, дозированно, детализировать объяснение нового материала. Объяснение лучше строить через рассуждение и наглядно – образную опору: рисунки, таблицы, схемы, условные обозначения, обобщения, памятки. Важно привлекать детей на уроке к практической части (работа с алгоритмами, памятками). Материал, использованной в практической части, должен быть чётким, лаконичным, конкретным, с достаточной наглядностью:

- Русский язык и чтение: тренировочные упражнения, направленные на чёткость произношения; упражнения, вырабатывающие внимание к слову, его частям и являющиеся предпосылкой правильного и скоростного чтения; упражнения, развивающие оперативную память, устойчивость, внимание; упражнения, развивающие гибкость и скорость чтения про себя и вслух.

- Математика: дифференциация заданий (решение и составление задач через различные картинки, использование наводящих вопросов); использование сигнальных карточек; устный счёт; восприятие информации на слух; кинезиологические упражнения.

Благодаря использованию инклюзивной формы образования у «особенных» детей и родителей появляется возможность чувствовать и считать себя полноценной частью общества. Главное – осознавать себя активным участником важного процесса в жизни подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М.: Энас», 2003.
2. Староверова М. С. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. - М.: Владос, 2011.

ЛЕГО-КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ И ИНТЕРЕСА К КОНСТРУИРОВАНИЮ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

А.Н. Буланкова

*МБДОУ «Детский сад № 118 г. Чебоксары», г. Чебоксары,
detskiysad118@mail.ru*

Аннотация. В статье автор описывает систему работы по развития познавательной сферы и интереса к конструированию слабослышащих детей 5-6 лет. Подробно раскрывает этапы работы по использованию лего – конструктора в группах детского сада для детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: слабослышащие дети, познавательная сфера, конструирование, Лего - конструктор

Слабослышащие дошкольники составляют весьма неоднородную группу (по состоянию слуха, речи и по многим другим параметрам). Дефицит слуховой информации порождает различные отклонения в речевом развитии, которое зависит от многих факторов, таких как степень и сроки снижения слуха, уровень общего психического развития, наличие педагогической помощи, речевая среда, в которой находился ребёнок. Искажённое восприятие речи окружающих, ограниченность словарного запаса, неумение выразить себя – все это нарушает общение с другими детьми и взрослыми, что отрицательно сказывается на познавательном развитии и формировании личности детей.

Как показывает исследование К.И. Вересотской, у детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. Зрительное восприятие детей с недостатками слуха развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий (между восприятием и речью), а это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие одного из самых сложных свойств восприятия – осмысленности. В дошкольном возрасте у детей с нарушениями слуха, так же как у их слышащих сверстников, ведущим видом внимания является

непроизвольное. Оно вызывается интересными, новыми и необычными для ребенка предметами и явлениями. У детей с нарушенным слухом гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. [2]. В связи с этим при обучении детей с нарушенным слухом широко используются средства наглядности разной степени абстрактности: одни из них рассчитаны на привлечение непроизвольного внимания (яркая картина, например), другие – на развитие внимания произвольного (схемы, таблицы).

Конструктивная деятельность слабослышащих детей играет важную роль в развитии психических процессов: мышления, внимания, речи, памяти и др. У детей с нарушениями слуха, с которыми не проводится специальная работа по конструктивной деятельности, к концу дошкольного возраста сохраняются однообразные, кратковременные действия с предметами – материалами для конструирования. Эти действия не имеют творческой направленности, лишены игровых моментов. Продукты деятельности очень часто не называются дошкольниками, т. е. редко связываются с окружающими предметами. Сама постройка зачастую отличается чрезвычайной примитивностью как по форме, так и по содержанию. Такие дети испытывают сложности как на уровне узнавания, так и на уровне называния различных параметров величины конструктивных деталей. Это объясняется тем, что действия, совершаемые с объёмными предметами, требуют сформированности представлений о трёхмерности пространства. [1].

В настоящее время большой популярностью среди дошкольников пользуется конструктор LEGO. Яркие, разноцветные детали созданы для воплощения самых творческих замыслов маленьких архитекторов. Преимуществами конструктора является то, что в наборе множество деталей, и это позволяет детям создавать удивительный сказочный мир. В связи с этим, для достижения цели в группе детского сада оформили зону конструирования, где расположили конструкторы LEGO. Кроме этого, для удобства в работе с конструктором для детей прикрепили строительные пластины и укрепили их на детских столах.

Итак, на 1 -ом этапе обучения воспитатель упражняет детей в различении деталей конструктора по цвету, форме, величине и длине. Для этого используются игры и упражнения с опорой на образец постройки и по словесной инструкции взрослого, типа «Найди такой же», «Найди такой же синий», «Подбери все детали синего цвета», «Найди такие как на картинке» и пр.

На 2 -ом этапе дети под руководством взрослого дети сооружают постройки из небольшого количества деталей по образцу взрослого или по

образцу. В качестве образца используются готовые объёмные постройки. На этом этапе детям предлагается собрать фигурки птиц, животных, домики, людей.

Далее, в качестве образца воспитатель предлагает графические изображения. На этом материале дети учатся осуществлять действия сопоставления, учить вычленять из целого отдельные части, определять форму каждой из них выбирать по образцу нужные детали. Так воспитатель решает задачи обучения анализа постройки, выделения частей постройки, готовит к следующему этапу для обучения самостоятельности в сооружении конструкций.

На 3 -ем этапе воспитатель предлагает детям сооружать постройки, объединенные одной темой, например «Стройка», «Автопарк», «Дом для животных», «Улица», «Город» и пр. Для этого дети организуются в малые группы и работают совместно в рамках одной темы. Именно работая в малой группе, дети учатся обсуждать предстоящее строительство, придумывать сюжет постройки, работать вместе, договариваться, доводить начатое дело до конца, прислушиваться к мнению других и поддерживать друг друга.

Таким образом, в результате целенаправленной поэтапной работы с ЛЕГО- конструктором у слабослышащих детей формируются представления об окружающем мире, социальных объектах, объектах природы. У дошкольников обнаруживается активный интерес к конструированию. Вместе с тем, развивается зрительное восприятие, произвольное внимание, память, воображение, развиваются речевая активность и творческие способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головчиц Л.А. Формирование детской деятельности / Л.А. Головчиц // Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2001. –304с.

2. Студопедия. нет. Характеристика ощущений и восприятия у детей с нарушениями слуха. [Электронный ресурс].- Режим доступа https://studopedia.net/5_31332_harakteristika-oshchushcheniy-i-voospriyatiya-u-detey-s-narusheniyami-sluha.html (Дата обращения: 18.09.2021)

ДИСТАНЦИОННОЕ КОРРЕКЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.Л. Васильева, Е.Н. Ялугина

МБДОУ «Детский сад № 202» г. Чебоксары

БОУ "ЦО и КСД" Минобразования Чувашии

Коррекционно-развивающее обучение сегодня открывает новые горизонты и служит мотивирующим фактором для всех участников образовательных отношений при реализации дистанционного сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ.

Совокупность неблагоприятных эпидемиологических факторов позволила запустить процесс формирования нового направления - дистанционной коррекционной педагогики, требующей особых взаимоотношений семьи и образовательного учреждения в рамках педагогического сопровождения.

Рассматривая модель взаимодействия «коррекционный педагог-ребенок-семья» целостной системой сотрудничества специалиста с семьей, направленной на формирование позиции родителей / законных представителей как активных участников коррекционно-развивающего процесса, одной из важнейших задач коррекционного сопровождения видится просветительско-консультативная работа с семьей, привлечение родителей к активному сотрудничеству.

Проведение коррекционно-развивающих занятий в дистанционном формате изначально предполагает выбор из синхронных и асинхронных встреч в цифровом пространстве.

Однако подобного рода занятия требуют от педагога практически совершенного владения ИКТ. Недостаточно просто продумать конспект занятия и подобрать соответствующий дидактический материал. Принимая во внимание особенности как зрительного, так и слухового восприятия у детей с различными категориями ОВЗ, педагог должен в цифровом формате выстроить занятие таким образом, чтобы не допустить переутомление у ребенка, но в тоже время заинтересовать его самим занятием без непосредственного "живого" зрительного контакта.

В свою очередь родители могут получить замечательную возможность обогатить детско-родительские отношения опытом совместной познавательной-исследовательской и творческой деятельности, расширить осведомленность в вопросах коррекционно-педагогического обучения.

Относительно преимуществ, которые сами дети получают в рамках дистанционного сопровождения, нельзя не отметить развитие познавательного

интереса, расширение кругозора, не выходя из дома, когда вместе с родителями ребенок сам в игровой форме может изготовить наглядный и информационный материал.

Различные формы и режимы дистанционного коррекционного сопровождения позволили обобщить данный опыт, выделив его преимущества и недостатки.

Наиболее востребованным среди родительской общественности является асинхронное дистанционное занятие, когда педагог записывает видео ролики, а родители с детьми могут их просмотреть в удобном для них формате и в подходящее именно для них время.

Среди неоспоримых плюсов необходимо отметить возможность создания непрерывного коррекционно-развивающего процесса в дистанционном формате в ситуациях, не позволяющих функционировать образовательным учреждениям в обычном режиме.

Несмотря на очевидные плюсы, недостаток скрывается в технических возможностях и умениях обеих сторон, что достаточно легко компенсируется при большом желании. Тем не менее, особенности дистанционного коррекционного сопровождения зависят не столько от наличия материально-технического обеспечения каждого образовательного субъекта, сколько от индивидуальных психофизических особенностей его главного участника - ребенка с ОВЗ.

Асинхронный формат развивающих видео занятий предполагал не только возможность учета индивидуального темпа деятельности ребенка, имеющего выраженные нарушения развития, но и многократный повтор при необходимости. Однако, в данном случае взаимодействие становилось односторонним, когда педагог не видел реакции ребенка на предъявляемый материал и не мог проследить степень усвоения информации.

Синхронный формат компенсировал «дикторский стиль» видео уроков. В режиме видео конференций стало возможным видеть непосредственную реакцию каждого ребенка. Но учитывая определенные требования СанПиН, регламентирующие продолжительность использования цифровых ресурсов в рамках образовательного процесса, групповые и подгрупповые занятия зависели от индивидуальных психофизических особенностей детей с выраженными нарушениями развития, их продуктивности. Следует отметить, что групповые занятия в формате видео конференций с детьми с ОВЗ куда больше зависят от степени сформированности произвольного внимания у ребенка, наличия дома определенной развивающей среды (необходимого раздаточного материала по рекомендации педагога). Немаловажным, а подчас и решающим, является умение родителя/законного представителя обладать минимальными

педагогическими приемами, чтобы удержать внимание ребенка и мотивировать его на занятие в режиме опосредованного контакта с педагогом.

Тем не менее, есть ситуации, когда дистанционное коррекционное сопровождение семей, имеющих детей с ОВЗ, становится особенно актуальным, вне зависимости от эпидемиологических обстановок и режимов работы образовательных учреждений.

Так, дистанционный формат сопровождения, является ресурсным службе ранней помощи. Служба ранней помощи, базируется, в том числе, на естественно-средовом подходе, исходя из которого маленькие дети развиваются лучше, когда они могут формировать и закреплять новые навыки в рамках той деятельности, в которой они будут их использовать, а не в специально созданных учебных ситуациях, следовательно, предоставление услуг раннего вмешательства должно происходить в типичных повседневных активностях ребенка, что увеличивает количество возможностей для его обучения.

Еще один подход, используемый специалистами службы ранней помощи и получивший свою реализацию в дистанционном формате, - семейно-ориентированный.

Не секрет, что самый обширный опыт и возможности для обучения в повседневной жизни ребенок получает в семье. Качество опыта, передаваемого от родителей, оказывает значительное влияние на развитие ребенка, независимо от количества и качества игрушек и материалов, которые есть у него дома или доступны в образовательных и учреждениях.

Учитывая индивидуальные особенности психофизического состояния ребенка с ОВЗ, имеющего выраженные нарушения развития, связанные с этим сложности проезда при удаленности от реабилитационных и диагностических, развивающих центров, хочется отдельно подчеркнуть возможность проведения каждого из этих этапов коррекционного сопровождения в дистанционном формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проектная деятельность в учреждениях культуры и образования: теория, методика, практика: методические разработки финалистов Конкурса профессионального мастерства работников учреждений культуры и образования имени Г.Н. Волкова Всероссийского фестиваля «Краски Чувашии - 2020. - Чебоксары: ИД «Среда», 2020.- 224 с..

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ

О. А. Васильева, А. В. Любимова, М. И. Овчинникова

МБДОУ «Детский сад №11 «Ручеек» г. Чебоксары

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, в условиях лекотеки.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, лекотека, коррекционно-развивающиеся занятия.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав Российской Федерации. Одной из важных задач для улучшения качества образования является обеспечение доступности качества образования, учитывая индивидуальные особенности учащихся во всех его формах и методах. В связи с этим большое значение имеет психолого-педагогическое сопровождение детей на разных этапах их развития.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, кроме коррекционно - развивающей работы, так же проводит особую культуру поддержки и помощи ребенку, комплексную технологию, которая помогает успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

С этой целью в системе дошкольного образования создаются различные варианты инклюзивного образования. Одной из форм получения образования является организация в дошкольных учреждениях Лекотека.

Целью создания Лекотеки в нашем учреждении является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, формируя предпосылок учебной деятельности, поддержки развития личности ребенка и оказания психолого-педагогической помощи родителям.

Лекотека создана для детей, которые по состоянию здоровья или развития не могут посещать государственные образовательные учреждения и нуждаются в психолого-педагогической помощи. Поэтому, специалисты и педагоги лекотеки к вопросу сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья подходят комплексно и образовательный процесс осуществляется с согласованной работы специалистов разного профиля. Она представляет собой систему специально организованных мероприятий: определения уровня развития

ребенка и проектирование индивидуальных коррекционных программ (АОП ДО); обучение и консультирование семьи; оказание помощи в реализации коррекционно-развивающих программ, как в условиях семьи, так и в условиях специально организованной педагогической среды.

Коррекционно-развивающиеся занятия проводятся, по большей степени в процессе игровой деятельности и осуществляется с использованием сухого бассейна, световой панели радуга, световых волокон со звуками природы, сенсорного стола, досок и пола и др.

После проведения коррекционных мероприятий родители стали более заинтересованы в делах и проблемах ребенка, значительно повысилось сотрудничество с педагогами в ДОУ. Проведенные занятия показали, что целенаправленная работа имеет позитивные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лёгких Н. П. Лекотека. Особенности организации и функционирования. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2012.-140с.
2. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М., 2008. - 160с.
3. Романова Н. Е. Содержание работы в Лекотеке. – Краснодар: Просвещение – Юг, 2012 – 114с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Э.Г. Васильева

БОУ "Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3"

МОуМП ЧР, elv.vasilieva@yandex.ru

Проблема подготовки детей с ОВЗ к школе в последние годы вошла в число наиболее актуальных проблем образования. Задолго до того, как прозвонит первый школьный звонок, и родители, и дети, и учитель начинают волноваться, удачно ли сложится жизнь будущих учеников, готовы ли они морально, физически, психологически, социально к обучению в школе, станет ли для них учебный труд посильным и радостным? Это беспокойство, конечно, оправдано. Ведь в первом классе ребенок оказывается совсем в другом мире, с другими требованиями и правилами, где **игра отходит на второй план.**

Первое и главное требование начальной школы - сформированность у

выпускников детского сада интереса к учебной деятельности, желания учиться, создание прочной базовой основы.

Поступление в школу - это серьезный шаг от беззаботного детства к возрасту, наполненному чувством ответственности. Сделать этот шаг помогает период адаптации к школьному обучению.

Термин "**адаптация**" имеет латинское происхождение и обозначает приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Понятие адаптации непосредственно связано с понятием "готовность ребенка к школе" и **включает три составляющие:**

- физиологическую;
- психологическую;
- социальную, или личностную адаптацию

Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка.

Личностная, или социальная, адаптация связана с желанием и умением ребенка принять новую роль - школьника и достигается целым рядом условий:

1. Развитие у детей умения слушать, реагировать на действия учителя, планировать свою работу, анализировать полученный результат - то есть умений и способностей, необходимых для успешного обучения в начальной школе.

2. Развитие умения налаживать контакт с другими детьми, выстраивать отношения со взрослыми, быть общительным и интересным для окружающих - то есть умений, позволяющих устанавливать межличностные отношения со сверстниками и педагогами.

3. Формирование умения правильно оценивать свои действия и действия одноклассников, пользоваться простейшими критериями оценки и самооценки (такими критериями выступают полнота знаний, их объем, глубина; возможность использовать знания в различных ситуациях, то есть практически, и т.д.) - то есть устойчивой учебной мотивации на фоне позитивных представлений ребенка о себе и низкого уровня школьной тревожности.

Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на

сформированность внутренней позиции школьника.

Для того чтобы период адаптации к школе прошел у ребенка относительно легко, очень важно, чтобы взаимоотношения в семье были хорошими, отсутствовали конфликтные ситуации и к тому же у самого ребенка должен быть благоприятный статус в группе сверстников.

Деятельность педагогического коллектива школ в данном направлении строится на основе следующих принципов :

- психологической комфортности (создание особой предметно-развивающей среды, обеспечивающей эмоционально комфортные условия образовательного процесса);
- деятельности (возможность самостоятельного открытия, совершения действий, направленных на изучение предметов и явлений; развитие мелкой моторики руки);
- творчества (возможность получать опыт собственной творческой деятельности);
- непрерывности (дошкольная пропедевтическая база);
- наглядности (в соответствии с возрастными психофизическими особенностями детей.)

Деятельность по организации благоприятной адаптационной среды в нашем классе направлена на:

- 1) максимальное обеспечение двигательной активности детей;
- 2) создание в школе развивающей предметной среды, являющейся, по сути, продолжением той, к которой дети привыкли в детском саду и которую отличают яркость, красочность, наглядность, включение в нее игровых и сказочных мотивов;
- 3) широкое использование в образовательной и воспитательной работе игровых приемов, создание эмоционально значимых ситуаций и условий для самостоятельной практической деятельности;
- 4) изменение стиля взаимодействия взрослых и детей с авторитарного на стиль доверительного сотрудничества;
- 5) введение в педагогический процесс разнообразных видов детской творческой деятельности;
- 6) использование многообразных форм обучения неурочного типа;
- 7) обеспечение взаимосвязи учебной деятельности с жизнью;
- 8) создание щадящего режима учебной деятельности (уроки по 35 мин., тихий час, перемены 10 мин., 20 мин., физкультминутки, 2-х часовые прогулки и т.д.)

Важным условием психического и физического здоровья школьников является

безотметочная система в 1-2-х классах.

Таким образом, особое значение имеет установление добрых, доверительных взаимоотношений между учителем и детьми.

Из опыта работы и вышесказанного по данной проблеме можно отметить, что **успешной адаптации воспитанников детского сада способствуют:**

1. Развитие любознательности у дошкольников, как основы познавательной активности будущего ученика (познавательная активность выступает не только необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учебе, произвольность поведения и формирование других важных качеств личности ребенка).

2. Формирование у детей развитого воображения (это обеспечивается широким использованием сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, конструирования).

3. Развитие коммуникабельности – умения общаться со взрослыми и сверстниками.

В идеале, **главная цель предшкольной подготовки** - выравнивание стартовых возможностей будущих школьников, чтобы у них не возникло стрессов, комплексов, чувства унижения, которые могут отбить желание учиться на все последующие годы.

Если дошкольник умеет читать, знает основы элементарного математического счета и развит интеллектуально по возрасту, то это не значит, что он готов к школе. Психофизиологической готовностью можно считать его зрелость в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально - волевого развития. Ведь ребенок должен владеть мыслительными операциями - уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, учиться планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Очень важно развить у детей школьную мотивацию, способности к саморегуляции поведения и проявления волевых усилий для выполнения поставленных задач. Мы знаем, уважаемые коллеги, как важны и навыки речевого общения, а также развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация.

Таким образом, **«готовность ребенка к школе» - это комплексное многогранное понятие.**

Несомненно дошкольные учреждения проводят определенную подготовку детей к школе, но опыт показывает, что назрела необходимость в альтернативных формах такой подготовки. Идея «предшколы» только начинает формироваться. Подготовка к школе не должна заменять собой первый класс. **Помочь адаптироваться к условиям и порядкам школы** – вот настоящая задача подготовительных классов, которые создаются при школах. Она не имеет

ничего общего с натаскиванием дошкольников по школьной программе. Это не должен быть интенсивный ускоренный курс.

Считаю, что нельзя при этом не учитывать информационную среду, в которую попадает современный ребенок: наличие компьютерных игр и домашнее воспитание часто приводят к недостатку опыта общения ребенка с окружающим миром, что сказывается на уровне его социализации.

Преобразования в современном обществе приводит к повышению требований к качеству образования, поэтому современный учитель будет ценить в будущем первокласснике не столько умение читать, решать задачи и считать, сколько положительное отношение к самому себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, самостоятельность, инициативность, любознательность, а также развитые воображение, произвольность, коммуникативные способности, самооценку.

Положительный результат дает общение будущего учителя 1-го класса с группами дошкольников и их родителями. Так, в частности, мною были посещены родительские собрания в выпускных группах «Петрушка» и «Колокольчик». Дети выпускной группы «Петрушка» не раз посещали свой будущий класс, познакомились с четвероклассниками, будущим учителем, совместно просматривали мультфильмы, играли в настольные игры. В свою очередь, мы с ребятами изготовили елочные игрушки к Новому году своими руками и вручили их будущим первоклассникам. Дефектологи и воспитатели не забывают о своих воспитанниках, постоянно следят за их успехами уже в школе.

Я думаю, такая работа позволяет положительно решать вопросы преемственности в работе детского сада и школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2001.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983
3. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? - М.: Знание, 1994.
4. Воликова Т. В. Учитель и семья. - Москва, 1987
5. Карабаева О.А. « Организация адаптивной среды на начальном этапе обучения»// Начальная школа. – 2004. – №7
6. Коренева Е.Н. Ох уж эти первоклашки! – Ярославль, 1999.
7. Лернер П. О жизненном самоопределении школьника // Домашнее воспитание. – 2002. – № 5.
8. Немов Р.С. Психология. М.: Центр ВЛАДОС, 2000.
9. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.:

ТЦ "Сфера", 1999.

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТМНР ДЛЯ РАЗРАБОТКИ «ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА ЗА ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТМНР

Л.Л. Ванеева

БОУ ЧНОШ №3, г. Чебоксары, metodeg@mail

Аннотация: В статье представлены этапы и задачи составления индивидуально-ориентированной программы развивающего ухода за детьми с ТМНР дошкольного возраста. Описаны примеры специальных диагностических проб.

Ключевые слова: ТМНР, развивающий уход, индивидуальная программа, психолого-педагогическое обследование.

Индивидуальная ориентированная программа развивающего ухода за детьми с ТМНР дошкольного возраста - это инструмент индивидуальной работы с ребенком. Программа -отображение того, чему он может научиться сначала в краткосрочный, а затем в среднесрочный и долгосрочной перспективе. С учетом потребностей и способностей ребенка индивидуально ориентированная программа развивающего ухода за детьми с ТМНР дошкольного возраста ставит перед каждым из них общие и специфические цели, а также определяет средства, позволяющие достичь этих целей в установленный срок. В разработке программы участвуют все, кто работает с ребенком.

ТМНР- нарушения интеллектуального развития +другие нарушения (органические поражения головного мозга, ДЦП разной формы и степени тяжести, тяжелые нарушения речи, нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности), повышенная судорожная готовность (эписиндром), расстройства эмоционально-волевой сферы (РАС, нарушения регуляции поведения и др.). В случае сомнений относительно интеллектуального развития детей следует выделять группу риска по формированию ТМНР

Индивидуализация дошкольного образования детей с ТМНР предполагает:

- образование на основе индивидуальной ориентированной программы развивающего ухода за детьми с ТМНР, предусматривающей такое построение образовательной деятельности, которое открывает возможности для

индивидуализации образовательного процесса с учетом интересов, мотивов, способностей и психофизических особенностей ребенка.

- Индивидуально-ориентированную программу развивающего ухода разрабатывают специалисты Организации на основе утвержденной Организацией АООП на каждого воспитанника с ТМНР ,позволяющую максимально учесть индивидуальные возможности и особые образовательные потребности ребенка с ТМНР.

Обоснование использования индивидуально-ориентированной программы:

- 1) Отражает все образовательные области, конкретизируя их содержание;
- 2) Направлена на развитие ребенка в естественных жизненных ситуациях;
- 3) Позволяет всем специалистам ставить общие задачи, имея единый взгляд на развитие ребенка;
- 4) Позволяет ориентироваться на зоны актуального и ближайшего развития ребенка и проводить мониторинг эффективности педагогического воздействия;
- 5) Обеспечивает преемственность между ступенями образования детей.

Оценка состояния ребенка-часть педагогической работы, предваряющая составление индивидуально-ориентированной программы развивающего ухода. Основной задачей психологической и педагогической оценки является определение того, что ребенок в состоянии делать. Необходимо также зафиксировать все ограничения, накладываемые на ребенка его нарушениями. Для оценки состояния ребенка существует определенный инструментарий. Специализированного инструментария для работы с детьми с множественными нарушениями очень мало и он нуждается в адаптации.

1 этап – Знакомство с семьей ребенка

2 этап - Сбор информации о развитии ребенка

Знакомство с документацией

3 этап - Первичное психолого-педагогическое обследование

Основная цель первичного психолого-педагогического обследования –

получение первого представления об актуальном развитии ребёнка, впервые поступающего в образовательную организацию

Для чего?

* сориентироваться в содержании обучения

* спланировать работу на начало учебного года:

- составить расписание НОД;
- сориентироваться в содержании обучения;
- подготовиться к проведению углубленного психолого-педагогического обследования;
- разработать календарно-тематическое планирование на диагностический период.

В ходе первичного психолого-педагогического обследования методом структурированного наблюдения ребенка оценивается:

- * двигательное развитие,
- * сенсорное развитие,
- * речевое развитие и коммуникация,
- * взаимодействие с взрослыми и сверстниками,
- * эмоционально-волевая сфера и поведение,
- * познавательное развитие;
- * предпосылки учебной деятельности;
- * сформированность навыков самообслуживания.

4 этап - Углубленное психолого-педагогическое обследование

Основная цель углубленного психолого-педагогического обследования – оценка актуального развития ребёнка, определение его потенциальных возможностей для обоснования выбора образовательных задач (ожидаемых результатов обучения) по образовательным областям

Когда? Диагностический период – сентябрь месяц или первые 4 недели посещения образовательного учреждения.

Кто проводит? Все члены экспертной группы: специалисты (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог), музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. Обследование проводят на индивидуальных и групповых занятиях, в режимные моменты с использованием метода наблюдения. Углубленное психолого-педагогическое обследование проводят с применением специальных диагностических проб.

Структура пробы:

- * цель исследования
- * диагностический материал
- * примерный порядок проведения пробы
- * оценка сформированности представлений и умений по выделенным критериям в соответствии с содержанием программного материала.

Организация углубленного психолого-педагогического обследования предполагает конструирование схемы обследования ребенка. Конструирование схемы обследования - детализация диагностического обследования с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка:

- * выбор конкретных диагностических проб, соответствующих актуальному развитию ребенка и позволяющих определить его потенциальные возможности
- * уточнение количества и объема заданий внутри пробы.
- * подбор диагностического материала и инструкций.

Пример диагностической пробы:

Проба 3. Определение среднего по величине предмета

Цель: оценить умение определять средний по величине предмет, выбирая из 3-х предложенных

Диагностический материал: большой кубик, маленький кубик, средний кубик, картинки с изображением предметов разной величины

Порядок проведения пробы:

- 1) Ребенок сидит за столом. Педагог сидит (стоит) рядом с ребенком.
- 2) Педагог кладет на стол перед ребенком три кубика разной величины (картинки с изображением предметов разной величины), привлекает внимание ребенка к диагностическому материалу и предъявляет речевую инструкцию, понятную ребенку (графическое изображение) или показывает жестом: ««Найди средний» / «Покажи средний» / «Где средний?» / «Посмотри на средний». *Проба проводится 1 раз

Оценка.

2 балла – при выполнении пробы ребенок определил средний по величине предмет из 3-х предложенных.

1 балл – при выполнении пробы ребенок допустил ошибку при определении среднего по величине предмета.

Выбор из программного материала ожидаемого результата *определение среднего по величине предмета, при выборе из 3-х предложенных предметов* в индивидуально-ориентированной программе актуален при оценке 1 балл.

Структурировать полученную в результате проведения пробы информацию помогает диагностическая карта.

По итогам углубленного психолого-педагогического обследования экспертная группа составляет характеристику воспитанника, определяет содержание обучения и объем программного материала, который ребенок сможет освоить в течение учебного года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева, Л.Б. Особенности работы с детьми с грубым множественным дефектом развития / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова // Программа элективных курсов по вопросам воспитания и обучения детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб.: Изд. ИРВ, 1999. – С. 29 – 36.

2. Баилова, Т.А. Американская программа обучения навыкам повседневной жизни детей со сложным сенсорным дефектом / Т.А. Баилова // Дефектология. – 1994.– №4. – С. 91 – 95.

3. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова [и др.]; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.

4. Левченко, И.Ю. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: проблемы организации обучения / И.Ю. Левченко // Коррекционная педагогика. – 2016. – №2(68). – С. 3 – 8.

5. Елисеева Е.Н., Истомина О.В., Рудакова Е.А. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Псков, 2018.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

М.Е. Варламова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, maryevg@mail.ru

Аннотация: статья посвящена рассмотрению значения процесса социально-психологической адаптации в условиях инклюзии. В частности, рассмотрены подсистемы, обеспечивающие успешность адаптации, и их специфика у лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В 2012 году в Федеральном законе «Об образовании РФ» было законодательно закреплены положения об инклюзивном обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование имеет, несомненные плюсы. Оно дает возможность детям с ограниченными возможностями находиться в социальной среде, общаться с другими людьми вне рамок семьи и ближайшего социального окружения, накапливать опыт такого общения. Однако на практике часто бывает так, что возможности общения остаются не реализованными по ряду причин: например, недостаточный уровень речевого развития ребенка с ОВЗ, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, нежелание сверстников, не имеющих ограничений, идти на контакт и пр.

С. В. Алехина обращает внимание, что инклюзия – далеко не только физическое нахождение ребенка с ОВЗ в школе. Это изменение самой школы, школьной культуры и системы отношений участников, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком, школьная система поддержки всем нуждающимся в ней ученикам, средовая доступность во все помещения школьного здания [2].

В ряде работ указывается, что инклюзивное обучение помогает преодолеть социальную депривацию детей с ОВЗ, накопить опыт социального взаимодействия, что благоприятно скажется в будущем на их социальной адаптации. Однако, чтобы накопить опыт позитивного социального взаимодействия, необходимо адаптироваться в коллективе сверстников [2].

А. А. Налчаджян, автор одного из фундаментальных трудов по теории социально-психической адаптации личности указывает, что социально-психическую адаптированность личности можно охарактеризовать как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [4].

Ю. А. Александровский выделил пять подсистем, обеспечивающих успешность адаптации:

- 1) поиск, восприятие и переработка информации;
- 2) социально-психологические контакты;
- 3) обеспечение бодрствование и сна;
- 4) эмоциональное реагирование;
- 5) эндокринно-гуморальная регуляция [1].

У детей с ОВЗ отмечаются те или иные особенности в каждой из подсистем. Так, например, в специальной психологии выделен ряд закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья (Л. С. Выготский, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский). Примером закономерности, общей для развития психики всех аномальных детей, является снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации. При всех видах аномалий развития объем информации, которая, может быть принята в единицу времени, снижен по сравнению с нормой, для приема равного объема необходимо большее время; переработка информации также замедлена [3].

Функционирование подсистемы «социально-психологические контакты» связано с возможностью удовлетворения потребности в общении, самовыражения человека и становления его как личности. В то же время существует закономерность психического развития у лиц с ограниченными возможностями – трудности взаимодействия с окружающим миром (один из аспектов ее проявлений является отставание и своеобразие речевого развития). Для социально-психологической адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим

определенный уровень сформированности диалогической речи. Недоразвитие речи, мышления можно отметить у ряда категорий лиц с ОВЗ.

3. Подсистема обеспечения бодрствования и сна.

От функционирования данной системы зависит ритмическое и последовательное повышение и снижение в течение суток психической активности, что определяет разные возможности для человеческой деятельности.

4. Подсистема эмоционального реагирования.

Особенности личности и эмоционально-волевой сферы и в той или иной степени можно отметить практически у всех категорий лиц с ограниченными возможностями.

Так, например, исследователи (Л. С. Выготский, П. И. Ковалевский, И. М. Балинский, В. Kirman, E. Kretschmer и др.) указывали, что при умственной отсталости наблюдается отсутствие интеллектуального контроля над аффектом, трудности адаптации к переменам. О.Е. Фрейеров, С. Venda, Д. Н. Исаев подчеркивали большую чувствительность лиц с умственной отсталостью к психотравмирующей ситуации. При расстройствах аутистического спектра, эти нарушения «выходят» на первый план. При сенсорных нарушениях также отмечаются специфические особенности личности и эмоционально-волевой сферы (повышенная тревожность, неадекватная самооценка и т.д.).

5. Подсистема эндокринно-гуморальной регуляции включает в себя различные эндокринные и биохимические механизмы.

Все стадии адаптационного процесса сопровождаются биологическими изменениями: вегетативная активация, гормональный выброс, интенсификация метаболических реакций тканей и т.д. [1].

Ю. А. Александровский отмечал, что эндокринно-биохимические изменения чаще всего являются не причиной нарушения адаптации, а ее следствием. Существует концепция, согласно которой некоторые болезни рассматриваются как результат нарушения механизма общего адаптационного синдрома – механизм «сходит с рельсов» [1].

Итак, проблема социально-психологической адаптации являясь значимой в условиях реализации инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ, так как эффективная социально-психологическая адаптация обеспечивает успешное включение ребенка в процессы инклюзии, требует более глубокой разработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства. – М. : Медицина, 1993. – 399 с.
2. Инклюзивное образование / сост.: М. Р. Битянова; – М. : «Классное руководство и воспитание школьников» : 2015. – 224 с.

3. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15-19

4. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация механизмы и стратегии. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО

А.П. Васильева, Т.Л. Николаева, Н.С. Бучурлина

МБДОУ «Детский сад №11 «Ручеёк» г.Чебоксары nikitina.82@mail.ru

Дошкольный возраст – неповторимая и яркая страница в жизни каждого человека. Он является благоприятным периодом для социального развития, и значимым для вхождения ребенка в мир социальных отношений. Процесс социализации детей дошкольного возраста вводит ребенка во взрослую жизнь, является фундаментом в становлении и проявлении социальной культуры.

В последнее время проблема социального развития ребенка особенно актуальна, т.к. одной из целевых установок Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития.

Обратившись к трудам Л.С. Выготского, можно сделать вывод о том, что социальная ситуация развития ребенка представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих у ребенка. Основным источником развития является окружающая действительность, которая и определяет путь, по которому ребенок приобретает новые свойства личности и формирует индивидуальность в процессе социального развития.

Другими словами, социальная ситуация развития – это соотношение внешних условий, воздействующих на ребенка, и его внутреннее отношение к этим условиям. Следовательно, среда ДОУ, культура общения взрослого с ребенком, ребенка со сверстниками, диапазон, разнообразие видов деятельности, соотносящихся с возрастом ребенка – это и есть основные компоненты позитивной социализации дошкольника.

Социализация детей дошкольного возраста - процесс длительный и многоплановый. В зависимости от успешности адаптационного процесса

ребенок постепенно принимает на себя определенную роль, отображаемую обществом. Шаг за шагом приобретает опыт поведения в соответствии с требованиями социума. Эти особенности в педагогике называются факторами социализации. Влияние институтов социализации, в этом случае, выступает внешним фактором, подает содержание и формы социализации ребенка, а также направления формирования его социальной компетентности. К внутренним факторам социализации относят возрастные и индивидуальные особенности самого ребенка, которые воплощаются в субъективной системе переживаний социальных отношений и формировании картины мира

Основные структуры личности закладываются в первые годы жизни, а значит, на семью и дошкольные учреждения возлагается особая ответственность по воспитанию личностных качеств у подрастающего поколения. Современная практика дошкольного образования реализует положение о том, что в каждом ДОО необходимо создавать условия для полноценного социального развития детей: предоставлять ребенку возможность проявлять социальную мотивацию, способность самостоятельно выбирать адекватный ситуации стиль поведения, совершенствовать личные отношения с окружающими.

Целесообразно в детском саду создать следующие условия для успешной социализации детей:

- Эмоциональное благополучие ребенка – это, прежде всего комфорт в душе ребенка. Создание атмосферы, комфортной для каждого ребенка, способствующей развитию его индивидуальности, творчества, навыков созидательной деятельности и достижения жизненного успеха.
- Положительное отношение ребенка к окружающим людям, воспитание уважения и терпимости.
- Развитие коммуникативной компетентности ребенка – способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми, сотрудничать, слушать и слышать, распознавать эмоциональные переживания и состояния других людей, выражать собственные эмоции.
- Развитие социальных навыков детей. Социальные навыки помогают установить доброжелательные отношения, чувствовать себя комфортно в любой обстановке, готовность общаться с другими людьми, способность адаптироваться.
- Обогащение предметно-пространственной среды, наполнение которой предоставляет ребёнку возможность для саморазвития.

При всех самых замечательных условиях, созданных в детском саду, дошкольное образовательное учреждение лишь дополняет воспитание, получаемое ребенком в семье. Приоритетным фактором в воспитании и развитии ребенка, в приобретении им социального опыта является семья (как один из

институтов социализации). Ребенок в семье учится общению, приобретает первый социальный опыт, учится социальному ориентированию. Признание приоритета семейного воспитания требует нового отношения к семье и новых форм работы с семьями со стороны дошкольного учреждения. Вот почему одной из главных задач педагогов детского сада является создание полноценного социального сотрудничества в триаде “педагог-дети-родители”.

Уровень социализации ребенка в условиях ДОО целесообразно контролировать с помощью специальных показателей. Показателями успешного социального развития дошкольника в детском саду могут служить следующие умения ребенка:

- умение ребенка войти в детское общество;
- умение ребенка действовать совместно с другими;
- умение следовать и уступать общественным нормам;
- умение ребенка контролировать свои желания и др.

Перед педагогами стоит задача пересмотра приоритетов профессиональной деятельности: ориентация не на систему знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком, а на формирование у детей умений быстро адаптироваться к новым ситуациям, проявлять гибкость, налаживать социальное партнерство и эффективные коммуникации, находить решения сложных вопросов, используя разнообразные источники информации. В свою очередь, формирование обозначенных качеств личности дошкольника, возможно только при условии его позитивной социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности Под. ред. Д.И. Фельдштейна - М.: Меж. пед. Академия, 1995. - 212 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под. ред.Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с
3. Н.В. Иванова Социальное развитие детей в ДОО: Методическое пособие// М. Творческий центр, 2008.

ШКОЛА ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС

Т. С. Васильева, О.В. Кузина

МБОУ «СОШ №48», г. Чебоксары tayana.vasileva.1979@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается понятие инклюзивного волонтерства.

Представлен опыт формирования инклюзивного пространства в образовательной организации с помощью создания школы инклюзивного волонтерства.

Ключевые слова: инклюзивное волонтерство, волонтер, человек с ограниченными возможностями здоровья.

В Федеральном государственном образовательном стандарте доступность получения качественного образования детьми независимо от особенностей их психического и физического здоровья является основным критерием организации качественного образовательного процесса.

Организация инклюзивного образования — это не только создание материально-технической базы, для беспрепятственного доступа в образовательное учреждение и комфортные условия обучения, но и правильно встроенные пути взаимоотношений нормально развивающихся детей, их родителей к детям с ОВЗ и активная положительная личностная позиция обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве, которая напрямую зависит от уровня их социальной адаптации. Высокие результаты инклюзивного образования в полной мере зависят от культуры взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

Следует стремиться к полноценной интеграции детей с ОВЗ в «большое сообщество» — иными словами, к преодолению специфики их общественного существования в пользу их включения в единую культуру. Адаптационные изменения должны затрагивать не только детей, но и социум, в который они интегрируются. Социальная адаптация детей с ОВЗ — это не отдаляющееся движение друг от друга, а открытое движение навстречу друг другу.

Эффективным механизмом внедрения инклюзии в обыденную жизнь, орудием трансформации общественного взгляда на инвалидность и лиц с ограниченными возможностями здоровья, инструментом самоактуализации людей с дополнительными потребностями и перестройки их понимания собственной роли в этом мире может стать **инклюзивное волонтерство**. *Что такое инклюзивное волонтерство? Каковы его характерологические особенности?*

Инклюзивное волонтерство представляет собой лишь часть феномена волонтерства. В современном общественном пространстве России в настоящий момент бытуют недостаточно четкие представления об инклюзивном волонтерстве. [2] Чаще всего оно рассматривают в двух аспектах:

1. Инклюзивное волонтерство, в котором человек с ограниченными возможностями здоровья выступает субъектом волонтерской деятельности. В ходе такой деятельности человек с инвалидностью не только решает общественно значимые проблемы и задачи, но и приобретает социальные

навыки и социальные связи, которые помогают ему справляться с собственными сложностями.

2. Инклюзивное волонтерство, в котором человек с ограниченными возможностями здоровья выступает объектом волонтерской деятельности, получателем помощи и поддержки волонтеров. Инклюзивное волонтерство в таком понимании подразумевает специально созданную и обученную группу волонтеров, ведущую работу с людьми с инвалидностью, направленную на их социализацию и социальную реабилитацию.

При этом в Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года, утвержденной Распоряжением Правительства от 27 декабря 2018 года № 2950-р, однозначно отмечено, что «инклюзивное добровольчество (волонтерство) предполагает включение в добровольческую (волонтерскую) деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья. Исходя из этого, под инклюзивным волонтерством понимается добровольческая деятельность людей с инвалидностью, осуществляемую ими самостоятельно либо совместно с людьми без ограничений по здоровью, направленную на помощь людям, окружающей среде и животным, достижение общественно-значимых целей и решение социально-значимых проблем.

Основными организаторами волонтерской деятельности людей с инвалидностью в нашей стране выступают социально ориентированные некоммерческие и добровольческие организации, благотворительные фонды, объединения инвалидов, инициативные группы, реже – образовательные организации, государственные и муниципальные учреждения. Это связано с уровнем доверия и информированности людей и адаптации образовательного пространства к инклюзивному обучению. [3].

Таким образом, видна острая необходимость разработки специальных программ. В МБОУ «СОШ №48» в условиях образовательного процесса организуется комплексная работа по расширению инклюзивного подхода и включает две программы:

1. Программа «Я могу, я делаю». В рамках этой программы ребенок с особыми образовательными потребностями выступает как источник помощи и поддержки для окружающих и местного сообщества. Организуется сетевое взаимодействие с общественными организациями, выступающими партнерами в волонтерской деятельности.

2. Программа «Мы вместе». Данная программа направлена на создание условий для развития инклюзивного сообщества в школе. В рамках воспитательной работы проводятся мероприятия, направленные на повышение уровня информированности о людях с особыми потребностями и формирование

единой образовательной среды, комфортной и доступной для всех обучающихся, независимо от особенностей их психического или физического здоровья. К этой работе активно привлекаются все участники образовательного процесса (учителя, ученики, родители).

Обе программы направлены на объединение усилий и ресурсов общества и государства в решении социальных задач, мобилизации общественной инициативы, развитие способов коллективного взаимодействия. Конечно, данная работа очень трудоемка, обширна, требует установления межсетевого взаимодействия различных государственных структур и имеет долгосрочную реализацию.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что проблема развития инклюзивного волонтерского движения имеет значительный масштаб, поэтому все мы – государственные структуры, общество в целом и каждый гражданин в отдельности – должны объединить усилия по оказанию гуманитарной помощи, технического содействия, соблюдению прав человека с ограниченными возможностями здоровья, повышению уровня благосостояния, демократизации общества и укреплению мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Л.И., Галиханова Л.В., Крутицкая Е.В. Методические рекомендации по развитию волонтерских центров инклюзивного добровольчества: метод. пособие. М.: РГСУ, 2018. - 99 с.

2. Горлова Н.И. Вовлечение в добровольческую (волонтерскую) деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья, включая российский и зарубежный опыт: методические материалы. М.: Ассоциация волонтерских центров, 2020. 75 с.

3. Методическая разработка по проведению школы инклюзивного волонтерства. <https://www.jewish-museum.ru/Методическая-разработка-по-проведению-школы-инклюзивного-волонтерства.pdf>.

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО (СЕТЕВОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Т. А. Васянка

МБДОУ « Детский сад №143», г. Чебоксары
vasyanka.toma@yandex.ru

Аннотация. Коммуникационные технологии определяют методы, способы и средства взаимодействия человека с внешней средой (обратный

процесс также важен). В этих коммуникациях компьютер занимает свое место. Он обеспечивает, комфортное, индивидуальное, многообразное, высокоинтеллектуальное взаимодействие объектов коммуникации.

Ключевые слова: открытое образование, информационно-коммуникационная технология.

Использование информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании – первого уровня образования – диктуется стремительным развитием информационного общества, широким распространением технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, сетевых технологий позволяющих использовать ИКТ в качестве средства обучения, общения, воспитания, интеграции в социальное пространство.

Открытое образование - это система организационных, информационных и педагогических технологий, обеспечивающая человеку возможность получения знаний без отрыва от его основной деятельности. При такой организации обучения мы имеем возможность получать образование у себя дома, вдали от ДООУ. Обмен информацией между воспитателями и родителями осуществляется посредством современных каналов связи.

Свобода выбора места, времени и темпа, обучения - вот основные понятия открытого образования. Индивидуальность здесь играет не последнюю роль, так как в открытой системе нет жестких норм.

Современная жизнь диктует свои правила. Пандемия и самоизоляция для нас стал большим испытанием. Педагоги ДООУ старались привлечь родителей к участию во многих онлайн-мероприятиях на дому. Родители с детьми рисовали, участвовали в различных конкурсах стихов и песен. Интересно проводили мастер-классы, где показывали различные игры, сказки и спортивные тренировки. А непоседы с родителями большим интересом выполняли задания и проводили время с пользой.

Я считаю, что формат онлайн общения с родителями самый актуальный **инновационный** в наше время, так как родители могут участвовать в собрании не выходя из дома, и с любой точки, где есть подключение к интернету. Я считаю, что видеосвязь и общение «каждый с каждым» способствует проведению родительского собрания динамично и информативно из-за большой занятости современных родителей. Пожалуй, чаще всего для проведения онлайн-собраний воспитатели используют Skype, и Zoom. [Zoom](#) — сервис для проведения видеоконференций, онлайн-встреч и дистанционного обучения. Виртуальные собрания дают возможность родителям получить информацию, задать актуальные вопросы, обсудить интересующую тематику в удобное для них время. Хочется отметить, что в дистанционном формате можно

применять традиционные методики работы с группой: беседа, лекция – с применением презентации, видео, текста; мозговой штурм – с предложением участниками вариантов решений, которые отображаются на мониторе; интерактивные интервью, тесты, творческие задания.

В нашем ДОУ в течение года были проведены родительские собрания в форме видеоконференции на платформе ZOOM. Педагоги ДОУ учили родителей наблюдать за ребенком, изучать его, видеть успехи и неудачи, стараться помочь ему развиваться в его собственном темпе.

В течение года педагоги МБДОУ « Детский сад №143» принимали участие в городских методических объединениях в дистанционном формате в режиме Zoom. Методические объединения помогают воспитателям найти ответы на интересующие их вопросы и перенять интересный опыт развития дошкольников. Таким образом, в нашем учреждении усваивается и используется новые технологии открытого (сетевое) образования, которые в своей совокупности ведут к новым формам и методам организации труда и образовательных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Горвиц, А.А. Чайнова, Н.Н. Поддъяков. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.

2. Очирова, О.Д. Формирование ИКТ-компетентности у педагогов ДОУ / О.Д. Очирова, Л.А. Шаманова // Педагогика: традиции и инновации : материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 60-62.

СОСТОЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

С.В. Веренич

БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь, verense@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены нейрофизиологические механизмы нарушений двигательной сферы у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Обсуждаются пути коррекции двигательных расстройств с учетом особенностей мозговой организации двигательного акта.

Ключевые слова: легкая интеллектуальная недостаточность, двигательные нарушения, нейрофизиология.

Отклонения в моторном развитии, наряду с когнитивными расстройствами и нарушениями социальной адаптации, составляют основные клинические проявления интеллектуальной недостаточности. Ведущая роль состояния кинестетического анализатора в формировании интеллектуальных способностей подтверждена фундаментальными исследованиями в области нейрофизиологии и коррекционной педагогики (И.П. Павлов, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин). У детей с легкой интеллектуальной недостаточностью выявлены особенности функциональной организации головного мозга, отражающие своеобразие межполушарных взаимодействий в регуляции парных сенсомоторных органов. Среди таких детей чаще встречается левши и амбидекстры, а уровень сенсомоторной асимметрии головного мозга ниже, чем у сверстников. У каждого второго ребенка с легкой интеллектуальной недостаточностью имеет место ретардация формирования двигательных функций, составляющая в среднем три года [4]. Для развития всего спектра моторных функций предпочтителен возрастной интервал 7-12 лет. В отношении различных двигательных способностей установлены чувствительные периоды, во время которых воздействие на соответствующую функцию наиболее продуктивно. Для координационных способностей этот возраст составляет 7-12 лет, для скоростных качеств – 9-13 лет, для развития выносливости важен период от дошкольного возраста до окончания полового созревания.

Двигательные нарушения у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью характеризуются различной степенью выраженности и вариативностью проявлений. В большинстве случаев эти нарушения лежат в сфере координационных способностей и включают неточность восприятия и воспроизведения пространственных величин, трудности сохранения равновесия, замедленность сложной двигательной реакции, затруднения в выполнении движений в максимальном темпе, слабая выраженность моторной асимметрии [2]. Незрелость тонких дифференцированных движений и сложных двигательных актов, низкая обучаемость движениям, неоптимальные схемы построения движений, затруднения при выполнении движений по словесной инструкции – все эти особенности моторики детей с легкой интеллектуальной недостаточностью обусловлены дефектами высших уровней регуляции. Специфика двигательной недостаточности проявляется в незрелости сложных координационных схем, отставании в развитии пространственной ориентации движений, замедленном темпе развития локомоторных функций, непродуктивности движений, двигательном беспокойстве, суетливости. Характерны ограничение амплитуды движений, их бедность, угловатость, недостаточно сформированы тонкая моторика пальцев рук, предметная манипуляция, жестикуляция и мимика. Дети с когнитивными расстройствами отличаются своеобразным двигательным обликом, так называемым «синдромом двигательного излишества»: избыточность и богатство движений,

непринужденность игровой моторики [3]. Такое проявление моторного инфантилизма отражает дисгармоничность развития двигательных функций вследствие замедленного созревания корковых механизмов, обеспечивающих интегративную деятельность мозга. Характерные для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью повышенная утомляемость, быстрая истощаемость произвольного внимания, неспособность к длительному психическому напряжению также способствуют усугублению двигательных расстройств, приводит к трудностям запоминания нужной последовательности движений.

С учетом вышеизложенных особенностей двигательной сферы, программы коррекции моторных нарушений должны включать следующие последовательные этапы: оценка уровня развития координационных способностей; тренировка кинестетического и вестибулярного анализаторов, воздействие на поля проприорецепторов; развитие способностей к сохранению равновесия и ориентации в пространстве. Способность точно воспроизводить и дифференцировать параметры движения развивается при регулярном применении общих и специальных подготовительных упражнений. Такие подходы основаны на выполнении заданий с предъявлением повышенных требований к точности отдельных движений. В результате увеличивается арсенал моторных навыков, что положительно сказывается на функциональных возможностях двигательного анализатора. При разработке программ коррекции координационных нарушений у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью следует также учитывать общий уровень физического развития, индивидуальные двигательные характеристики и личностные особенности ребенка [1, 5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев, А. А. Физическая культура в специальном образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
2. Лях, В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
3. Мастюкова, Е. М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 15-22.
4. Сахоненко, А. А. Общая физическая подготовка умственно отсталых школьников 8-11 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск: СибГАФК, 1999. – 20 с.
5. Черник, Е. С. Физическая культура во вспомогательной школе. – М.: Учебная литература, 1997. – 320 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К ОРГАНИЗАЦИОННОМУ СТРЕССУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У НАЧИНАЮЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ-СТАЖИСТОВ

С. В. Велиева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В настоящей статье представлены результаты изучения профессионального выгорания и организационного стресса у начинающих педагогов и со стажем работы свыше 30 лет. Исследование позволило установить, что у молодых специалистов толерантность к организационному стрессу ниже, а склонность к профессиональному выгоранию выше, чем у стажистов.

Ключевые слова: начинающие воспитатели, организационный стресс, профессиональное выгорание, стаж.

В последние годы проблема сохранения профессионального здоровья педагогов становится особенно актуальной. Увеличение многозадачности и разноплановости работы, временных затрат, требований со стороны общества и субъектов образовательных отношений к личности и деятельности воспитателей, обуславливают их эмоциональное истощение (А. М. Первитская [3]), нестабильность настроения (Б. А. Гунзунова [2]), утрата интереса и положительных чувств к Другому (М. Б. Пшеницына, В. В. Голубев [4]). Исследованиями Р.И. Валиева [1], Б.А. Гунзуновой [2], установлены особенности профессионального выгорания специалистов помогающих профессий. Так, Б.А. Гунзунова [2] установила особенности эмоционального выгорания в связи с характером общения в помогающих и несоциономических профессиях. В этой связи в фокусе внимания оказываются все субъекты образовательного процесса. При постоянном интенсивном общении, тесном контакте со множеством людей, значительной ответственности, высокой аффективности профессиональной среды, – требуется сохранение равновесных психических состояний, устойчивость эмоционально-волевой сферы, высокая работоспособность и саморегуляция. Актуальным проблемным полем в этой области оказывается изучение специфики проявления субфакторов профессионального выгорания у воспитателей детских садов. С целью установления проявлений синдрома выгорания у педагогов было обследовано 284 педагога, из них со стажем работы от 10 месяцев до 3 лет – 180 человек и с выслугой от 30 лет – 104 респондента, работающих в дошкольных

образовательных организациях г. Чебоксары. Средний возраст составил у стажистов 51 ± 6 , у молодых педагогов 27 ± 4 лет ($M \pm \sigma$). В нашем исследовании применялась шкала организационного стресса Мак-Лина (OSS) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, опросник Т. Maslach, S. Jackson (МБИ/ПВ) в адаптации Е.С. Старченковой и Н.Е. Водопьяновой.

Данные шкалы OSS позволили установить высокий уровень толерантности к организационному стрессу у 11,1% молодых педагогов и у 19,3% стажистов. Эти респонденты обнаруживают личностные качества, обеспечивающие равновесное состояние, терпение, адекватное ситуации поведение. К ним относятся сформированная рефлексия, терпимость, креативность, готовность к инновациям и средний уровень тревожности. Они обладают интересами, выходящими за рамки профессии, понимают и принимают ценности окружающих, сохраняют высокую эффективность и активность, гибкость, продуктивность поведения и деятельности в обычных и трудных ситуациях.

Средний уровень общего интеграционного показателя организационного стресса выявлен у 46,7% молодых педагогов и у 71,1% стажистов. Этой категории педагогов характерна меньшая устойчивость к стрессу, чем первой группе. Однако, в целом поведение характеризуется сбалансированностью и сохранением работоспособности, высокой продуктивности деятельности и в трудных ситуациях, и при длительной нагрузке в профессиональной деятельности. Сочетают в своем поведении признаки педагогов с высокой и низкой толерантностью к организационному стрессу (по Фридману).

Индекс организационного стресса выше 50 баллов зарегистрирован у 46,7% молодых педагогов и у 71,1% стажистов. У этой группы педагогов выявляется высокая восприимчивость к организационному стрессу, ригидность поведения, слабая направленность на самопознание и коммуникацию, недостаточное принятие ценности окружающих, отказ от активного отдыха, пассивность в восстановлении жизненных ресурсов.

Данные, полученные с помощью опросника МБИ/ПВ, позволили установить, что у молодых педагогов наиболее выражено эмоциональное истощение (высокий уровень – 48,9% и средний уровень – 17,8%) и деперсонализация (высокий уровень – 46,7% и средний уровень – 11,1%). У стажистов эти грани выгорания также набрали высокие значения, хотя и в меньшей степени, чем у молодых педагогов: эмоциональное истощение (высокий уровень – 19,2% и средний уровень – 15,4%), деперсонализация (высокий уровень – 19,2% и средний уровень – 34,6%).

Выявление силы корреляционных связей в группах выборки осуществлялось с помощью уравнения парной регрессии коэффициента

линейной корреляции Пирсона. Высокая статистически значимая положительная связь установлена между стажем и редукцией личностных достижений ($r_{xy}=0,975$ при $p \leq 0,05$), интегральным показателем профессионального выгорания ($r_{xy}=0,838$ при $p \leq 0,05$), умеренная прямая связь с эмоциональным истощением ($r_{xy}=0,5$ при $p \leq 0,05$) и уровнем организационного стресса ($r_{xy}=0,473$ при $p \leq 0,05$). Для показателя деперсонализации обнаружена слабая обратная связь ($r_{xy}=-0,196$ при $p \leq 0,05$) со стажем.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что чем меньше стаж педагога, тем интенсивнее вероятность проявления организационного стресса, признаков эмоционального истощения, умаления своих профессиональных достижений, интеграционного показателя профессионального выгорания. Увеличение признаков равнодушия, скрытого негативного и формального отношения к субъектам образовательных отношений (воспитанникам, их родителям, коллегам), расстройство самовосприятия личности мало связано со стажем профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валиев, Р. И. Сравнительное изучение распространенности эмоционального выгорания преподавателей и специалистов хирургического профиля / Р. И. Валиев, Ю. А. Кнни, О. Р. Радченко // Медицина труда и пром. экология. – 2019. – №9. – С. 579–580.

2. Гунзунова, Б. А. Компоненты эмоционального выгорания у различных категорий педагогических работников / Б. А. Гунзунова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №1 (56). – С. 241–245.

3. Первитская А. М. Профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования / А. М. Первитская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №3. – С. 87-91.

4. Пшеницына М. Б., Голубев В. В. Особенности профессионального выгорания личности педагогов (на примере сравнения учителей и воспитателей районного и областного центров) / М. Б. Пшеницына, В. В. Голубев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – №1. – С. 103–107.

ФОРМИРОВАНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГР С БЛОКАМИ ДЬЕНЕША

Е.И. Викторова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, elenavisss@mail.ru

У.Б. Журнова

КФУ, г. Казань, b_ulyana_g@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента по изучению формированию свойств внимания у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста средствами игр с блоками Дьенеша.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, умственная отсталость, свойства внимания, блоки Дьенеша.

Период дошкольного возраста – один из наиболее интенсивных периодов развития человека. В этом возрасте развитие познавательных процессов является важной составной частью психического развития и определяет возможность использования усвоенных новых знаний для решения разнообразных задач, что имеет особое значение для подготовки к школьному обучению. Поэтому важно раннее определение степени сформированности у ребенка различных психических функций, в том числе внимания, как основного в структуре познавательных процессов. Особенность развития внимания определяется тем, что оно связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. У детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта уровень развития внимания обуславливает возможности познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения.

Констатирующий этап эксперимента по изучению свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью позволил выявить следующие уровни развития свойств внимания: низкий и очень низкий. Полученные результаты показали, что у испытуемых развитие практически всех свойств внимания находится на очень низком уровне: не одно из свойств внимания не остаётся тем или иным образом, не задетым патологическими отклонениями в психическом развитии. Дети не могут длительно сосредоточить внимание на выполняемых заданиях, часто с большим трудом подчиняются словесной инструкции и не могут без отвлечений выполнить работу. Даже незначительный шум отвлекает внимание детей, что после очень трудно удается

вновь привлечь их к игре. От этого страдает устойчивость внимания, у детей отмечается большое количество ошибок в работе. Снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности, поэтому такие дети затрудняются выполнять задания игры где нужно найти 2 свойства одновременно. У детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью объем ограничивается 1 объектом, в лучшем случае 2 объектами, что говорит об узком объеме внимания. Дети с умственной отсталостью испытывают трудности при переключении с одной игры на другую. Им характерна слабость активного, целенаправленного внимания - оно с трудом привлекается, плохо фокусируется на чем-то одном. Результаты диагностики указывают на малый объем внимания детей с нарушением интеллекта, на колебания устойчивости внимания и его концентрации, проявляющиеся в периодических изменениях работоспособности и в быстрой утомляемости, имеются сложности в переключении выполнения одного вида с деятельности на другой; отмечаются трудности в одновременном осуществлении нескольких учебных действий; испытуемым трудно длительное время удерживать внимание, быть сосредоточенными; они не могут сконцентрироваться.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной системы работы по формированию свойств внимания у детей с умственной отсталостью старшего дошкольного возраста.

Для проведения формирующего этапа эксперимента нами была составлена система работы по формированию свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью средствами игр с блоками Дьенеша. Система работы была направлена на формирование основных свойств внимания: объема, концентрации, устойчивости, переключения и распределения и состояла из 3 этапов: подготовительного, основного, заключительного.

На подготовительном этапе с целью ознакомления с «Блоками Дьенеша» использовались такие игры, как «Найди фигуру такой же формы», «Найди фигуру такого же цвета» или «Найди фигуру такого же размера», «Найди меня», «Волшебный мешочек», «Дай мне» и т.п. Игры данного этапа были направлены на освоение цвета, размера, формы и использовались плоские Блоки, не акцентируя внимание на толщине. Использовались простые игры, с простыми манипуляциями, такими как: накладывание блоков друг на друга, складывание в ряд, перекалывание и т.п.

На основном этапе применялись игры, направленные на умение выделять одно, два свойства, показывать (называть) их, такие как «Цепочка», «Магазин», «Раздели фигуры», «Второй ряд».

На заключительном этапе подобранные игры развивали умения сравнивать фигуры по одному свойству, играть с несколькими блоками

одновременно, распределять и перекладывать блоки по заданному признаку. Здесь использовались такие игры, как «Разложи пропущенные фигуры», «Рассели жильцов», «Выложи тропинку», «Выложи картинку» и др.

Все игры подбирались от простого к сложному т.е. усложнялись по мере реализации программы. Это позволило последовательно, поэтапно формировать свойства внимания. Сначала ребенка необходимо было настроить, заинтересовать игрой, затем показать, как надо выполнять работу, далее шло совместное действие, и только после этого он пытался действовать самостоятельно. Обязательной была актуализация прошлого опыта ребенка с помощью вопросов, опорных слов, наглядных средств. Учитывая индивидуальные возможности и особенности ребенка, в одних случаях использовалась организующая и направляющая помощь, в других – на всех этапах проводилась совместная работа.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов можно сделать вывод о том, что используемая нами система работы, продолжительностью в три месяца не дала развивающий эффект. Хотя в экспериментальной группе в ходе проводимых игр начал проявляться интерес к игре, и незначительно увеличилось их время. У детей стали проявляться положительные реакции на проводимые игры. Исходя из этого, мы можем прийти к выводу, что формирование свойств внимания осуществляется замедленно, но оно вносит качественные изменения в психическую деятельность детей. Регулярно проводимые игры по формированию свойств внимания, дают положительные результаты. Дети приучаются работать в течение определенного времени, они учатся и их деятельность становится более целенаправленной. Распределение, переключение внимания испытуемых остаются на очень низком уровне, так как затраченное время намного превышает нормативы, и частые ошибки все так же оставляют уровень этих свойств низкими. В работе детей, увеличилось количество обработанных предметов, просмотренных испытуемыми за определенный интервал времени. Поэтому мы видим динамику продуктивности внимания. Объем внимания остается суженным, если ребенок следит за тем, чтобы правильно выполнить сортировку в игре, то при добавлении другого блока Дьенеша, он начинает совершать ошибки. Но все же общее количество совершаемых испытуемыми в ходе контрольной диагностики ошибок уменьшилось, что говорит о развитии концентрации внимания. Из этого можно сделать вывод, что нужно больше времени на формирующую работу.

А. А. Катаева и Е. А. Стребелева отмечают что у детей с нарушениями интеллекта замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием [1].

Таким образом, мы можем предположить, что наблюдаем некоторую положительную динамику в формировании свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью и полагаем, что разработанная система работы по формированию свойств внимания у указанной категории детей может иметь положительный эффект при более продолжительных сроках ее реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : «БУК-МАСТЕР», 2013. – 191 с.

2. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami>

СТИЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И АУТОАГРЕССИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РИСКом РАЗВИТИЯ АДДИКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

С.В. Велиева, П.И. Антонов

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье раскрываются связи и отношения аутоагрессивных явлений и стилевых особенностей межличностных отношений у подростков, обнаруживших высокий и низкий уровень риска развития аддиктивных форм поведения.

Ключевые слова: обучающиеся, аутоагрессия, стиль межличностных отношений, подростки, риск, аддиктивное поведение.

На современном этапе личность, подвергающаяся разрушительному влиянию патогенных факторов социокультурного пространства, и демонстрирующая разные варианты копинг-стратегий поведения оказывается в фокусе психологических и педагогических исследований. На обучающихся влияет множество стрессовых факторов: жизненные обстоятельства, проблемы в общении, трудности в учебной деятельности, с педагогами и родителями, тревожность и неопределенность в будущем. Утилизация аффективного напряжения может проводится конструктивно через спорт, общение, творчество

и пр. Однако, так происходит не всегда. С целью снижения дискомфорта, стресса, тревожности некоторые подростки прибегают к аутоагрессивным формам поведения.

Среди таких форм поведения встречаются реакции, связанные с навязчивыми действиями, нарушением пищевого поведения, причинением вреда своему телу, перфорацией частей тела с включением инородных предметов, нанесением татуировок, пирсинга, самоожогов, самопорезов, самоизбиения, самоудушение [1], злоупотребление лекарственными и наркотическими препаратами, глотание коррозионных веществ. Каждый из этих способов сопряжен с угрозой и риском здоровью и жизни подростка [2]. Исследованиями установлено, что подобные явления чаще всего обусловлены биологическими и личностными, клинико-психологическими и социально-демографическими факторами.

Учет факторов возникновения аутоагрессивных форм поведения, особенно у подростков, склонных к аддикции, позволит повысить эффективность процесса профилактики и реабилитации.

Целью нашего исследования служит установление соотношения аутоагрессивных явлений и стилевых особенностей межличностных отношений у подростков, обнаруживших риск аддиктивного поведения. К участию в исследовании были привлечены 150 обучающихся среднего профессионального образования (техникум), средний возраст которых составил $16 \pm 1,04$ г. респондентам предлагалось ответить на вопросы методики «Диагностики межличностных отношений» (МЛО) (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек), опросников суицидального риска (Т.Н. Разуваева), SCL-90-R (психопатологической симптоматики) Дерогатиса, «Склонность к зависимости от употребления ПАВ» Г.В. Лозовой. Обработка данных исследования проводилась с использованием дескриптивного анализа, средних значений и стандартных отклонений, подсчета критерия U-Mann-Whitney.

На основании результатов, полученных по опроснику Т.Н. Разуваевой, общая выборка была распределена на две группы: первая группа включала обучающихся с низким уровнем риска склонности к аддикциям ($n=100$), а во вторую группу вошли обучающиеся с высоким уровнем риска склонности к аддикциям ($n=52$).

Установленные критерии психопатологической симптоматики (SCL-90-R) Дерогатиса не превысили нормативные значения. Установлено, что демонстративность ($p=,005$), уникальность ($p=,002$), несостоятельность ($p=,050$), социальный пессимизм ($p=,010$), негативная временная перспектива ($p=,002$) значительно превышают показатели первой группы. Вместе с тем обнаружено, что во второй группе статистически значимо превосходят (от ,54 до ,98) показатели

по шкалам соматизации ($p=,004$), межличностной чувствительности ($p=,035$), депрессивности ($p=,020$), тревоги ($p=,005$), враждебности ($p=,004$), психотизма ($p=,002$). Значения враждебности и паранойяльности также несколько превышают нормативные значения.

Методикой МЛЮ (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек) установлено, что лидирующими стилями межличностных отношений у обучающихся второй группы (с высоким уровнем склонности к аддикциям) являются: прямолинейно-агрессивный ($p=,036$), недоверчиво-скептический ($p=,044$). Обучающиеся первой группы отличаются готовностью и стремлением к сотрудничеству и компромиссу ($p=,065$), более ответственны и великодушны ($p=,055$). Регистрируется экстремальное поведение (от 10 до 14 баллов), затрудняющее адаптацию в социуме.

Обучающиеся с низким уровнем риска развития аддиктивного поведения отличаются подозрительностью и настороженным отношением к окружающим, что позволяет выработать адаптивную форму избирательности в общении, осторожность в выборе близких друзей и формы поведения. Негативные переживания нивелируются с помощью более широкого репертуара осознанных и продуктивных копинг-стратегий, обеспечивая адаптивное поведение в социокультурной среде.

Обучающиеся колледжа, отнесенные во вторую группу, обнаруживают диффузную идентичность, потребность в привлечении внимания к собственной персоне, общую нехватку аффективного самоконтроля, импульсивность, предрасположенность к негативному аффекту. Считают окружающих близких (сверстников и взрослых) враждебными себе, не способными понять их самодостаточность и уникальность, планы на будущее. Склонны откладывать принятие решения по важным жизненным вопросам (к примеру, самоопределение), и обнаруживают трудности в осуществлении созидательной деятельности. Избыточная центрированность на себе, зависимость от восхищения окружающих, фантазии на тему собственной грандиозности, эксплуататорское отношение и обесценивание других, враждебное отношение сочетаются с приступами неуверенности, чувством собственной неполноценности, зависимости, незащищенности, повышенной склонностью к суицидальному риску. Самооценка и самоуважение регулируется колебаниями настроения вместо объективной сфокусированной самокритикой. Дефицит способности к сопереживанию, эмпатии, гореванию и чувства вины провоцирует поиски средств, позволяющих снизить душевную пустоту и чувство стыда, отвлечься от «токсичных» негативных переживаний или снизить их интенсивность. Эти негативные переживания заменяются на антисоциальный формат поведения: промискуитетом, аддиктивными и аутоагрессивными

формами поведения.

В связи с этим, обучающиеся этой категории нуждаются в особом отношении, постоянном внешнем контроле, в развитии конструктивных навыков поведения и общения. В качестве мишеней психологического воздействия целесообразно рассматривать оценку собственной несостоятельности, стиль межличностных отношений и сформированные когнитивные, аффективные и поведенческие копинг-стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко Е. О., Васянина Ю. Ш., Мыльникова Ю. А., Брижак С. С. Анализ суицидальной активности детско-подросткового населения краснодарского края / Е. О. Бойко, Ю. Ш. Васянина, Ю. А. Мыльникова, С. С. Брижак // Социальная и клиническая психиатрия. – 2019. – Т. 29. – № 3. – С. 19-22.

2. Лукашук А. В., Меринов А. В. Самоповреждения у подростков: подходы к терапии / А. В. Лукашук, А. В. Меринов // Наука молодых – Eruditio Juvenium. – 2016. – №2. – С. 67-71.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Э. А. Егорова, А.Р. Мустафина
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Организация инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации предусматривает тесное взаимодействие педагогов и специалистов ДОУ с семьями детей с ОВЗ, поскольку именно семья является основополагающим фактором успешного воспитания детей с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, семья

В настоящее время для педагогов уже становится привычным термин «*инклюзивное образование*». Согласно Закону «*Об образовании в Российской Федерации*», инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. То есть, инклюзивное образование означает обучение детей с особыми

образовательными потребностями в общеобразовательной среде [2]. При этом в общеобразовательном учреждении важно создать условия, благодаря которым ребенок будет успешно развиваться с учетом имеющихся особенностей. Эффективное сопровождение развития детей с ОВЗ предполагает организованную работу всех специалистов и тесное взаимодействие с семьей.

Цель взаимодействия с семьей - обеспечение единства деятельности ДООУ и семьи в ходе решения задач инклюзивного образования в соответствии с ФГОС ДО, развитие активной позиции родителей как участников коррекционно-педагогического процесса.

Е.К. Ривина выделяет ряд задач взаимодействия детского сада с семьями:

1. Повышение родительского статуса, преодоление у родителей психологического стресса, связанного с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

2. Профилактика возможных психологических затруднений у родителей. Коррекция системы семейных взаимоотношений.

3. Повышение педагогической и психологической компетентности и культуры родителей. Формирование у родителей представлений о содержании работы по социальному воспитанию и развитию детей.

4. Вовлечение семей в процесс социализации и интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья. [3]

Для скоординированной работы педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и семьи ставится следующая задача: активизировать и обогащать воспитательные умения родителей.

Чтобы добиться поставленных задач можно использовать следующие активные формы и методы работы с родителями:

- общие и групповые собрания;
- занятия и развлечения с участием родителей;
- круглые столы;
- консультации и индивидуальные беседы;
- выставки детских работ, изготовленные вместе с родителями;
- день открытых дверей;
- день добрых дел (помощь родителям);
- привлечение родителей к подготовке и проведению праздников;
- совместное создание предметно-развивающей среды;
- утренние приветствия;
- работа с родительским комитетом;
- телефон доверия;
- почтовый ящик.[1]

Реализация указанных задач посредством разнообразных форм и методов

будет способствовать повышению уровня сотрудничества, взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина, Г. А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ [Текст] / Г. А. Антипова // Воспитатель ДОУ. - 2011. - №12. – С.88 – 94.
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273 – ФЗ // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. — М.: Просвещение, 2010.
3. Ривина, Е. К. Инклюзивное дошкольное образование: каким оно должно быть? [Текст] / Е.К. Ривина // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 49-55.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

З.Н. Егорова

*БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования
Чувашии, г. Чебоксары, zojab719@mail.ru*

Аннотация. В статье говорится об использовании здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, дети с нарушением зрения, мотивация школьников.

Сейчас практически не встретишь абсолютно здорового ребенка. Интенсивность учебного труда учащихся очень высокая, что является существенным фактором ослабления здоровья и роста числа различных отклонений в состоянии организма. Причинами этих отклонений являются малоподвижный образ жизни (гиподинамия), накопление отрицательных эмоций без физической разрядки, вследствие чего происходят психоэмоциональные изменения: замкнутость, неуравновешенность, чрезмерная возбудимость.

В связи с ухудшающимся уровнем здоровья подрастающего поколения, существует необходимость организации урока физической культуры с акцентом на решение оздоровительных задач физического воспитания, не нарушая при этом образовательной составляющей процесса.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это многие из

знакомых большинству педагогов психолого-педагогические приемы, методы, технологии, которые не наносят прямого или косвенного вреда здоровью (Смирнов Н.К.). Подготовка к здоровому образу жизни ребенка на основе здоровьесберегающих технологий должна стать приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения для детей школьного возраста.

В.И. Ковалько пишет, успех работы по реализации здоровьесберегающих технологий зависит от многих составляющих:

- активного участия в этом процессе самих учащихся;
- создание здоровьесберегающей среды;
- высокой профессиональной компетентности и грамотности педагогов;
- планомерной работы с родителями;
- тесного взаимодействия с социально-культурной сферой.

Основной целью педагогической деятельности считаю создание условий для физического развития, сохранения и укрепления здоровья школьников.

Для достижения целей здоровьесберегающих технологий применяю следующие группы средств:

- гигиенические факторы;
- оздоровительные силы природы;
- средства двигательной направленности.

Первое условие оздоровления - это создание на уроках физической культуры гигиенического режима. В мои обязанности входит умение и готовность видеть и определить явные нарушения требований, предъявляемых к гигиеническим условиям проведения урока и, по возможности изменить их в лучшую сторону – самому, с помощью администрации, медиков.

Второе использование оздоровительных сил природы, которое оказывает существенное влияние на достижение целей здоровьесберегающих технологий на уроках. Проведение занятий на свежем воздухе способствует активизации биологических процессов, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления и т.д.

Самым важным условием является обеспечение оптимального двигательного режима на уроках физической культуры, который позволяет удовлетворить физиологическую потребность в движении, способствует развитию основных двигательных качеств и поддержанию работоспособности на высоком уровне в течение всего учебного дня, недели и года.

Только комплексное использование этих средств поможет решить задачу оздоровления. Прекрасно понимаю, что нельзя насильно заставить всех школьников заниматься физической культурой и своим здоровьем, для этого нужны определенные стимулы, мотивы.

На уроках практикую беседы о здоровом образе жизни. При выполнении различных упражнений объясняю детям значение каждого из них. С целью более наглядного представления о здоровом образе жизни использую компьютерные презентации. В процессе всех уроков прививаю гигиенические навыки ребенка, предусматриваю участие его в регулировании общего режима дня, в частности, режима движений в течение дня. Воспитываю правильное отношение детей к закаливанию организма. Учю детей правильному дыханию, приемам массажа (самомассажа).

Регулярно применяю специальные комплексы формирующие изящность, грациозность, пластичность. Обязательно включаю в каждый урок упражнения на психорегуляцию и релаксацию. Включаю в уроки сюжетные игры и игровые задания.

Удачно комбинирую игровой, соревновательный и круговой метод. Применяя тот или иной метод, учитываю возрастные особенности учащихся, не допускаю переутомления, направляю их действия и контролирую нагрузку.

С целью полного и точного описания техники упражнений показываю последовательность действий наглядно. В своей практике применяю методы разбора упражнений, подсказываю, помогаю выполнять, но при этом учитываю физическое развитие и уровень физической подготовленности ребёнка. Убеждена, что методы убеждения и поощрения оказывают на детей особое воздействие.

Много внимания уделяю домашнему заданию, мной разработаны и собраны комплексы домашних заданий. Благодаря ним учащиеся приучаются к самостоятельности, активно участвуют в процессе самосовершенствования.

Именно на интересе детей к занятиям необходимо строить уроки, тем самым, формируя навыки и умения, обеспечивающие мотивацию на здоровье. На своих уроках стараюсь создать такие условия, чтобы у ребенка «появился аппетит» заниматься физической культурой и спортом, чтобы он понял полезность движений для своего здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дереклеева Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. Москва: «ВАКО», 2004.
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии. М.: Издательство «ВАКО», 2004.
3. Коджаспиров Ю.Г. Развивающие игры на уроках физической культуры. М.: ООО «Дрофа», 2003.
4. Мишин Б.И. Настольная книга учителя физической культуры. М.: АСТ Арстель, 2003.

5. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов. – Москва: «Просвещение» 2007.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМИ

Т.С. Горинова, О.П. Егорова

МБДОУ «Детский сад № 23» г. Чебоксары, rozovaia_malinka@mail.ru

Аннотация. Своевременное формирование у дошкольников с МН продуктивных навыков взаимодействия с окружающими, способствует планомерному включению детей в социальное пространство. Специально организованное коррекционное обучение и воспитание, направленное на всестороннее развитие ребенка с МН, выступает ступенью к успешной социализации.

Ключевые слова: дети с ментальными нарушениями, навыки взаимодействия с окружающими

Проблема формирования навыков, которые необходимы детям с ментальными нарушениями (МН) для адаптации в социуме, не теряет своей актуальности и на сегодняшний день. Специалистами в области отечественной дефектологии обозначены специальные педагогические условия для формирования сотрудничества ребенка с окружающими:

- ✓ эмоционально-личностный контакт между партнерами по взаимодействию,
- ✓ обоснованный выбор способов передачи общественного опыта, с учетом актуального уровня развития ребенка с МН,
- ✓ поддержка самостоятельной активности воспитанника,
- ✓ формирование доступной коммуникации [1].

В основе данного процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием его развития.

Основная цель системы работы по данному направлению – адаптация к самостоятельной жизни в обществе, умению правильно отреагировать на внешние стимулы. В связи с этим педагогами МБДОУ «Детский сад №23» г. Чебоксары были определены направления, которые предполагают организацию коррекционно-развивающего взаимодействия с детьми. Поставленные задачи

решаются в рамках специально-организованной деятельности, в режимных моментах и во время самостоятельной деятельности воспитанников.

Педагогами были выделены специальные педагогические условия, которые основываются на учете исходных возможностей детей с МН. Важным вектором развития положительных, личностных качеств ребенка является создание реальной ситуации успеха в процессе сотрудничества со взрослыми.

На начальных этапах работы особое внимание было обращено на готовность ребенка с МН к способам усвоения общественного опыта. Если ребенок находится на уровне совместных действий с взрослым, это свидетельствует о том, что он еще не готов стать организатором коллективного взаимодействия. Особое внимание педагогов было направлено на предупреждение стереотипий и «тупикового подражания», когда ребенок с МН копирует хорошо знакомые действия окружающих, но его поведение не соответствует социально приемлемому.

Развитие коммуникативных навыков продолжается на протяжении всего периода пребывания детей с МН в дошкольной организации. Педагоги подбирают доступные средства коммуникации (вербальные и невербальные) в зависимости от уровня развития и индивидуальных возможностей воспитанников. Основными задачами по данному направлению являются:

- учить распознавать невербальные средства коммуникации,
- формировать желание и умение вступить в диалог со взрослыми и сверстниками,
- формировать умение обозначить свои потребности,
- учить обращаться за помощью к взрослому.

Особое место в системе работы занимает развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях. Формирование правильного поведения происходит повседневно: в процессе проведения режимных моментов и организованной образовательной деятельности. Педагоги организуют игровое пространство, с первых дней приучают детей с МН не отбирать игрушки друг у друга, играть рядом или вместе, придерживаться установленным правилам, не наносить друг другу вреда.

Формирование у дошкольников с МН потребностей и способов участвовать в коллективной деятельности ориентируется на стартовые возможности данной категории детей. При проведении режимных моментов и организации совместной деятельности, вновь поступившие воспитанники с МН чаще всего становятся участниками коллективного взаимодействия, которое строго регламентировано взрослыми. Другой путь возникновения коллективных взаимоотношений – свободная самостоятельная деятельность дошкольников.

С детьми с МН необходимо проводить целенаправленную работу по приобщению к принятым в обществе ритуалам социального взаимодействия. Педагоги учат детей адекватно реагировать на присутствие взрослых и детей, здороваться, прощаться, благодарить.

Для закрепления навыков взаимодействия с окружающими, педагоги образовательного учреждения приглашают посетить «Клуб выходного дня» воспитанников и родителей (законных представителей). Во время организованных выходов в социум происходит формирование переноса полученных знаний, способа действий из одной ситуации в другую.

Таким образом, системная работа по формированию у детей с МН продуктивных навыков взаимодействия с окружающими расширяет горизонты познания, подготавливая детей к самостоятельной жизни в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2011. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. С. Гусева

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

По данным ряда исследователей, двуязычных в мире больше, чем монолингвов, и, таким образом, билингвизм в современном мире следует признать весьма распространенным явлением. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете [3]. Можно предполагать, что эта тенденция будет расти и дальше. Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как "общение людей, представляющих разные культуры"[2]. Такое общение происходит, как правило, при помощи языка-посредника, которым пользуются представители разных языковых сообществ.

Особое качество речи говорящего, обусловленное взаимодействием фонетических систем контактирующих языков, представляет собой одно из проявлений вариативности языка. Вариативность, вызванная языковым

контактом или интерференцией двух или более языковых систем, создает эффект "чужого качества" речи, именуемого "иностранным акцентом".

Изучение языковых изменений в речи билингва, вызванных *фонетической интерференцией*, особенно важно с точки зрения ее коммуникативного эффекта. Произносительная сторона речевой коммуникации (в частности, акустические параметры голосового тона, темпа говорения, тембра) выполняет ведущую роль в формировании суждения о личности собеседника.

Произносительный акцент является сложным речевым феноменом. Отклонения от произносительной нормы в неродной речи говорящего, с одной стороны, обладают определенной *спецификой*, отражающей языковую (национальную, социальную, территориальную) принадлежность человека, говорящего с акцентом. Отклонения в произношении наблюдаются как на сегментном (звуковом), так и на сверхсегментном (просодическом) уровнях звучащей речи.

Изучение явлений интерференции при языковом контакте является актуальной задачей современной социолингвистики и методики обучения иностранным языкам. Интерес к этой проблеме в русле наук не случаен. В условиях расширяющихся и углубляющихся связей между странами и народами мира остро встает вопрос об эффективности коммуникации между людьми, носителями разных языков и культур.

В литературе выделяют естественный и искусственный билингвизм. Речевое развитие ребенка в условиях искусственного билингвизма почти не отличается от его речевого развития в условиях естественного двуязычного окружения и часто обусловлен уровнем владения языком людей, обучающих малыша.

Говоря о последовательном усвоении двух языков, Ян Амос Коменский, рассматривая соотношение родного и второго языков, акцентировал внимание на необходимости изучения каждого языка в отдельности, вначале родного, а затем второго. Необходимость опоры на родной язык при изучении второго обоснована психологами и лингводидактами (Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, И. В. Баранниковым, Л. А. Надудвари, М. Б. Успенским, Н. М. Шанским и др.). Так, Л. С. Выготский подчеркивал, что сознательное и намеренное усвоение второго языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка.

В логопедии имеются исследования, указывающие на отрицательное влияние двуязычия на усвоения языка. Л.С. Волкова указывает на двуязычие, как на один из факторов, влияющих на появление нарушений речи в детском возрасте. Она указывает, что в этой группе встречается не только искажение одного-двух звуков, развернутая речь иногда страдает как в лексическом, так и в

грамматическом отношении из-за нечеткого, неполного, а порой и смазанного фонетического оформления, общий уровень развития речи и готовность к обучению грамоте у таких детей несколько ниже.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева констатируют, что может плохо сказаться на речи детей пребывание в двуязычном окружении. Разговаривая в раннем возрасте на разных языках, ребенок часто переносит особенности произношения одного языка на другой.

Р.И. Лалаева считает, что в условиях двуязычия на возникновение дислексии оказывают влияние и психологические трудности, и трудности формирования речи, и трудности обучения [1]. При двуязычии к дислексии приводит не столько психологический конфликт или аффективные нарушения, сколько особенности экспрессивной речи, развивающейся в условиях двуязычия и характеризующейся многообразными нарушениями: нарушениями произношения, несформированностью лексико-грамматического оформления и понимания речи.

А.Н. Корнев указывает на нечеткость фонематического восприятия и слухопроизводительных дифференцировок в условиях двуязычия как на один из психологических механизмов нарушения анализа звукового состава речи, а следовательно и чтения и письма. Нечеткость фонематического восприятия характеризуется диффузностью, которая проявляется в смешении оппозиционных звуков и слов с этими звуками.

В научно-методическом арсенале достаточно материала, касающегося особенностей проявления и коррекции нарушений фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи в условиях билингвизма. Эти исследования выявляют наличие общей закономерности в проявлениях дефектов речи, что позволяет использовать единый метод, принципы коррекционно-развивающей работы с учетом фонетической, лексической и грамматической разницы двух языковых систем.

Нами проведено исследование, направленное на изучение фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников в условиях двуязычия.

По данным констатирующего эксперимента дети всех трех групп, участвующих в исследовании, испытывали существенные затруднения при дифференциации слов на слух. Испытуемые, при проведении констатирующего эксперимента, и в речевом материале на русском языке испытывали затруднения при дифференциации свистящих и шипящих звуков (/с-ш/, /с'-ш/, /с-щ/, /с-ц/); аффрикат и звуков, сходных с ними по способу образования (/ч-т'/); йотированные и сонорные звуки (/р-л/, /л-в/). В этом случае дети сталкиваются с двойной сложностью: перед детьми стоит задача дифференциации звуков позднего онтогенеза и на русском языке.

Исследование показало, что даже наличие контекста не во всех случаях помогало детям успешно выполнять задания. Наибольшую трудность вызвало определение правильности произносимых слов, в состав которых входили звуки, отличающиеся такими смыслоразличительными признаками, как звонкость и глухость, т.е. несвойственных чувашскому языку.

Для детей, участвующих в эксперименте, в основном свойственно мономорфное нарушение звукопроизношения, то есть дефекты произношения в пределах одной фонетической группы, встречаются у большинства детей. Все выявленные нарушения звукопроизношения проявлялись в заменах, что характерно для фонематических дефектов звукопроизношения.

Трудности, связанные с выработкой навыков произношения неродной речи, объясняются тем, что у ребенка до поступления в школу слух и органы речи привыкают к звукам родного языка. Он достаточно хорошо и легко воспринимает, анализирует и произносит все звуки родного языка, которые существенно отличаются от звуков русского языка.

Анализ выполнения заданий на дифференциацию слов-квазиомонимов позволяет говорить о недостаточно тонкой дифференциации в основном акустических, иногда и моторных образов слов детьми в условиях билингвизма. Несформированность фонематического восприятия дошкольников проявлялась прежде всего в группах оппозиционных фонем. Замены звуков наблюдались в тех случаях, когда различительные признаки между фонемами оказывались особенно тонкими. Недифференцированность фонематического восприятия в процессе выполнения заданий выражалась у детей по основному отличительному признаку русской и чувашской фонетико-фонематических систем - по дифференциальному признаку звонкость - глухость. У большинства детей трудности при выполнении задания были обусловлены нарушением операции выбора фонем по акустическим коррелятам дифференциальных признаков фонем, что свидетельствует о первичной недостаточности слуховой дифференциации.

Недоразвитие звуковой стороны речи, недостаточная сформированность фонематических процессов и звукопроизношения препятствуют своевременному формированию предпосылок к спонтанному овладению практическими навыками анализа и синтеза звукового состава слова. Это состояние можно рассматривать как первое следствие, создающее значительные трудности на пути овладения детьми грамотой. В основе продуктивного овладения грамотой лежит умение проводить анализ звучащей речи и слога-звукового состава слова. Суммируясь, они становятся заметным тормозом на пути обучения русскому языку.

На основании приведенных результатов исследования можно сделать

заклучение о том, что у исследуемых дошкольников наблюдается отставание развития фонетико-фонематической системы русского языка по сравнению с фонетико-фонематической системой родного языка.

Анализируя обобщенные результаты исследования можно констатировать, что в группах отмечено улучшение по всем исследуемым показателям на русском языке. Уровень развития фонетико-фонематической стороны речи на втором языке ощутимо повысился, что значительно уменьшает возможность возникновения ФФН. Экспериментальное обучение способствовало улучшению сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи, совершенствованию умения воспринимать и воспроизводить слова с различными частотными характеристиками спектра звучания, усвоению дифференциации слов-квазиомонимов, совершенствованию способности определения правильности произносимых экспериментатором слов, овладению навыками фонематического анализа и синтеза, повышению уровня сформированности фонематических представлений, лучшему усвоению звукопроизношения на русском языке.

Результаты обучающего эксперимента свидетельствуют о положительной динамике развития фонетико-фонематической системы русского языка у чувашскоязычных дошкольников и подтверждают необходимость и эффективность целенаправленной и систематической пропедевтической коррекционно-логопедической работы с этими детьми. В основном преодолены трудности в овладении фонемами, которых нет в родном языке. Экспериментальное обучение оказало положительное влияние на развитие у дошкольников мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования), способствовало систематизации языковых фактов и правил, усвоению ими произносительной нормы, формированию у детей фонематических обобщений.

Дети экспериментальной группы в результате проведенной работы оказались способны к выполнению многих заданий в умственном плане вследствие успешного осуществления перевода речевых умений во внутренний план. Результаты экспериментального исследования позволяют выделить в качестве причин выявленных затруднений - фонологичность слуха детей-билингвов и недостаточный опыт общения на втором языке. Невозможность овладения определенными языковыми средствами затрудняет дифференцированное отражение языковой действительности, что обуславливает низкий уровень готовности ребенка к обучению в школе и возможность появления фонетико-фонематического нарушения речи.

В заключение отметим, что пропедевтическая работа, включающая в себя элементы логопедических заданий и упражнений, направленная на развитие различных компонентов фонетико-фонематической системы, обеспечивающей

процесс усвоения фонетико-фонематической стороны неродного языка, позволяет подготовить дошкольников в условиях билингвизма к продуктивному усвоению школьной программы, предупреждая возникновение явлений школьной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дислексия и двуязычие Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1983
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
3. Чиршева Г.Н. Введение в онтобилингвологию. Череповец, 2000

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С ДИСГАРМОНИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

О. И. Григорьев, А. Р. Велиев

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье раскрываются особенности проявлений межличностных отношений подростков 13-14 лет с дисгармоничным развитием.

Ключевые слова: подростки, межличностное отношение, дисгармоничное развитие.

Основой достижения высоких результатов в личностном развитии и учебной деятельности [2], в профессиональной деятельности [4], сохранения и укрепления здоровья [3], [5] служат оптимальные психические состояния [1] и межличностные отношения. В связи с этим особое значение приобретает изучение особенностей интерперсональных характеристик, стилевых и содержательных свойств коммуникативной деятельности, уровня и глубины межличностных контактов, их адаптационного или дезадаптационного влияния. В настоящее время накоплен достаточный объем сведений по различным аспектам рассматриваемой проблемы: прослежен генезис отношений детей со сверстниками (Т.А. Репина, Е.О. Смирнова и др.), выявлены характерные трудности межличностного общения и причины их возникновения (А.А. Рояк, Я.Л. Коломенский), определены условия, способствующие их оптимизации (С.А. Барсукова, О.Б. Дарвиш). Целью нашего исследования явилось изучение особенностей проявления разных типов межличностных отношений у подростков с дисгармоничным развитием. В исследовании приняло участие 40 учащихся 13-14 лет с дисгармоничным развитием. Для реализации задач

исследования была использована многоаспектная и многошкальная методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек) [4], позволяющая изучить самооценку актуальных и идеальных интерперсональных качеств, степень их согласованности.

В нашем исследовании у респондентов диагностированы адаптивный и экстремальный типы поведения, не оказывающих серьезного дезадаптирующего влияния. У 32,5% испытуемых выявлены показатели нескольких октантов, свидетельствующих о наличии акцентуации свойств (авторитарность (7,5%), подчиняемость (7,5%), эгоистичность (5%), зависимость (5%), агрессивность (5%)). Это позволяет отнести данный тип поведения к экстремальному. По 17,5% набрали октанты подчиняемости и зависимости, что характеризует субмиссивный, покорный и зависимо-послушный типы поведения в межличностных контактах.

Субмиссивный, подчиняемый тип (17,5%) характеризуется склонностью занимать в интерперсональных контактах пассивно подчиненную позицию. Коммуникативное поведение характеризуется как уступчивое. Проявляется в основном застенчивость, чувствительность, стремление охотно выполнять чужие поручения, повышенное чувство вины, самоуничижение. Зависимо-послушный тип у 17,5% подростков отражает склонность в межличностных отношениях ориентироваться на помощь и сочувствие со стороны окружающих. Эта склонность обуславливает такие черты коммуникативного поведения как доверчивость, принятие авторитетов, уступчивость, послушность, уважительность, которые по мере нарастания преобразуются в чрезмерную конформность, тенденцию к восхищению окружающими, потребность в помощи и опеке, доходя в крайних вариантах до полной зависимости от мнения любых других, активных поисков помощи и сочувствия. 12,5% подростков ощущают потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, а 5% проявляют сверхконформность, полную зависимость от мнения окружающих.

Второе место занимают такие типы межличностных отношений как агрессивность, дружелюбие и альтруистичность (по 12,5%). Прямолинейно-агрессивный тип характеризуется открытыми агрессивными тенденциями, которые при высокой интенсивности проявляются в искренней и непосредственной прямолинейности, в настойчивости при достижении поставленных целей, требовательности. 7,5% подростков выявляют непосредственность, настойчивость в достижении цели, а 5% – чрезмерное упорство, несдержанность и вспыльчивость. Афффилятивный тип проявляется в тесном сотрудничестве с окружающими. Такие респонденты характеризуются мягкостью, дружелюбием, доверчивостью, склонностью к компромиссам и соглашению, стремлением к сотрудничеству и безконфликтности с группой.

Протективно-покровительствующий тип отражает тенденцию проявлять постоянную готовность к помощи окружающим, к сочувствию и поддержке, доверия к другим. Властно-лидирующий (авторитарный) тип диагностирован у 10% подростков и отражает выраженность стремления к лидерству, доминантности, властности, нетерпимости к критике, переоценки собственных возможностей, деспотизме. Эгоцентричный тип выявлен у 10% подростков, характеризующихся независимостью, тенденцией к соперничеству, излишней самоуверенности, гипертрофированности чувства превосходства над окружающими, хвастливости, высокомерности и самовлюбленности. Скептический тип (у 7,5%) выявляет стремление в интерперсональных отношениях занимать недоверчиво-скептическую позицию.

Таким образом, выделены специфические особенности межличностных отношений в группе подростков 13-14 лет с дисгармоничным развитием: преобладание экстремального и адаптивного интерперсонального поведения; у трети испытуемых выявлены показатели, свидетельствующие о наличии акцентуаций. Наиболее выражены субмиссивный, покорный и зависимо-послушный типы поведения в межличностных контактах, авторитарность и агрессивность; не выявлены трудности социальной адаптации. Испытуемым характерно выраженное преобладание единичной октанты над другой, что свидетельствует о типизации поведения и межличностных контактов. Для 40% характерно преобладание неконформных тенденций и склонность к конфликтным проявлениям, упорство в отстаивании собственной точки зрения, тенденция к лидерству и доминированию. У 60% испытуемых отмечается преобладание конформных установок, неуверенность, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам. Наибольшие значения набрали октанты подчиняемости и зависимости; субмиссивного, покорного и зависимо-послушного типов поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Отдельные динамические и структурные характеристики психических состояний детей и подростков / С. В. Велиева // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы Третьей Международной научной конференции. Казань, 8–10 ноября 2018 г. / отв. ред.: Б.С. Алишев, А.О. Прохоров, А.В. Чернов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 628 с. – С. 104–107.

2. Велиева, С. В. Особенности невербального репертуара коммуникации при разных типах межличностного общения подростков / С. В. Велиева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – 266 с. – С.

162–164.

3. Велиева, С. В., Велиев А. Р. Преодоление аддиктивного поведения у подростков 14–17 лет с интеллектуальной недостаточностью / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Проблемы, задачи и перспективы общественных, гуманитарных и естественных наук : сб. науч. ст. / под ред. Р. И. Еруслановой. – Чебоксары : Филиал РГСУ в г. Чебоксары, 2014. – 220 с. – С. 33–41.

4. Деваева, А. В. Психологическая диагностика межличностных отношений школьников-подростков в поликультурном пространстве /А. В. Деваева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – №5-6. – С. 67–71.

5. Дулина, Г. С., Велиева, С. В. Духовность и нравственность как смыслообразующие характеристики молодежной среды / Г. С. Дулина, С. В. Велиева // Психологические проблемы современного общества / под ред. А.Н. Захаровой. – Чебоксары, 2010. – С. 48–53.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ

Григорьев О.И., Велиев А.Р.

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье раскрываются направления коррекции агрессивности подростков с ментальными нарушениями. Применялись коррекционные технологии, преобразующие познавательную, эмоциональную и поведенческую сферы.

Ключевые слова: подростки, коррекция, ментальные нарушения.

Повышенная агрессивность подростков является одной из наиболее остроактуальных проблем, волнующих сегодня как педагогов и психологов, так и родителей. На сегодняшний день накоплен определенный позитивный опыт в разработке основных и конкретно-психологических предпосылок исследования проблемы агрессии, куда внесли свой вклад как отечественные (Г. С. Дулина, С. В. Велиева [4], К.Е. Лютова, И.А. Фурманов и др.), так и зарубежные (К. Бютнер, А. Валлон, Г. Паренс, Й. Раншбург, А. Фрейд и др.) исследователи. Вместе с тем, изучением агрессивности лиц с ментальными нарушениями занималось меньшее число ученых (С.В. Велиева [1], [3], К.С. Лебединская, А. Малинаускене и др.). В психологии и педагогике представлены различные методы коррекции негативных проявлений и состояний, благодаря которым можно снизить уровень проявления агрессивности: арттерапия, мышечная релаксация, телесно-

ориентированная терапия, гештальттерапия, сюжетно-ролевые игры, релаксационные упражнения и др. [2], но все они предназначены для работы с детьми с сохранным интеллектом. Психологические особенности детей с ментальными нарушениями требуют специально разработанных или адаптированных программ коррекции агрессивности, которые еще мало раскрыты в специальной литературе.

В связи с этим целью нашей работы служило определение психолого-педагогических условий коррекции агрессивности подростков, имеющих ментальные нарушения. Экспериментальная работа проводилась в три этапа. Первый этап заключался в изучении особенностей и уровня агрессивности подростков, нормотипичных и имеющих ментальные нарушения, с помощью методики Басса-Дарки и теста Розенцвейга. Результаты показали, что наибольший процент по индексу общей агрессивности среди подростков с ментальными нарушениями и нормотипичным развитием составляет средний уровень (65% и 60% соответственно). По 20% испытуемых из специальной и массовой школы показало низкий уровень. У 15% испытуемых специальной и у 20% испытуемых массовой школы обнаружен высокий уровень. В целом агрессивные ответы подростков с ментальными нарушениями свидетельствуют о преимущественной физической направленности («Сейчас ударю, изобью»), тогда как агрессивность подростков с нормотипичным развитием носит вербальный характер («Вы плохой продавец»; «Смотри, куда идешь»; «Ты сам лжец»). Анализ полученных данных позволил выделить особенности агрессивности подростков с ментальными нарушениями: физическая форма является преобладающей; отмечается низкий уровень вербальной (15%) и косвенной агрессии (10%); агрессивность в основном носит импульсивный и открытый характер; установлена способность подростков с легкими ментальными нарушениями критично оценивать свое поведение. Вторым этапом работы явилась непосредственная реализация системы специальных занятий по преодолению агрессивности в экспериментальной группе. В основу ее построения легли рекомендации С.В. Велиевой [2, 3], игры для психокоррекции подбирались с учетом особенностей развития подростков с ментальными нарушениями. Было проведено 10 занятий с частотой 2 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия составляла 45-60 минут. Стратегия психокоррекционной работы с агрессивными подростками с ментальными нарушениями строилась с опорой на принципы систематичности, взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности, учета закономерности процесса преобразования поведения, и включала следующие стадии: предобдумывание; обдумывание; подготовка; действие (решительное изменение образа жизни и стабильное

сохранение нового стиля поведения); поддержание (окончательное преодоление нежелательного поведения, максимальная уверенность в собственной способности предотвратить рецидив в любых условиях). Применялись следующие технологии: в познавательной сфере: убеждение, внушение, конфронтация, прояснение и интерпретация малоосознаваемого содержания переживаний; в эмоциональной сфере: катарсис, эмоциональная поддержка, эмпатия; в поведенческой сфере: мотивация, обогащение и накопление эмоционального и межличностного опыта, подкрепление конструктивных способов поведения. В процессе занятий с подростками создавались условия осознания мотивов собственного неконструктивного поведения, развития эмпатии, отработывались наиболее эффективные способы канализации и отреагирования гнева, приемы снятия агрессивных проявлений. Осуществлялась работа по формированию конструктивных поведенческих реакций в проблемной ситуации, расширению адаптивных поведенческих паттернов, адекватных способов взаимодействия с окружающими, навыков саморегуляции и мышечной релаксации. Завершающий этап работы был направлен на закрепление социально приемлемых форм поведения в реальных условиях жизнедеятельности подростков. На контрольном этапе диагностический срез в экспериментальной и контрольной группах показал наличие положительной динамики снижения агрессивности подростков с ментальными нарушениями. Так, общий уровень агрессивности подростков экспериментальной группы снизился на 17%. Изменилась специфика проявления агрессивности: снизилось количество аффективных вспышек на 25%. В целом у испытуемых наметилась тенденция к стремлению осознанно контролировать свое поведение.

Таким образом, существенное влияние на снижение агрессивности подростков с ментальными нарушениями оказывает проведение комплекса психологических игр и упражнений, предполагающих преобразование эмоционального (осознание и отреагирование негативных эмоций), когнитивного (обучение адекватным способам выражения гнева, конструктивным реакциям в проблемной ситуации, развитие позитивного «Я-образа») и поведенческого (расширение адаптивных поведенческих паттернов, адекватных способов взаимодействия с окружающими; развитие навыков саморегуляции, угащения агрессивных стереотипов поведения и мышечного расслабления) компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Гендерные особенности психических состояний клиентов стационарного учреждения социального обслуживания // Десятые Ковалевские чтения : сб. науч. ст. / отв. редактор : Ю. В. Асочаков. – СПб. :

Скифия-принт, 2015. – 2237 с. – С. 1643–1646.

2. Велиева, С. В. Первичная профилактика аддиктивного поведения у подростков : организационно-психологические подходы / С. В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11. – № 4. – С. 107–123.

3. Велиева, С. В., Велиев А. Р. Преодоление аддиктивного поведения у подростков 14–17 лет с интеллектуальной недостаточностью / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Проблемы, задачи и перспективы общественных, гуманитарных и естественных наук : сб. науч. ст. / под ред. Р. И. Еруслановой. – Чебоксары : Филиал РГСУ в г. Чебоксары, 2014. – 220 с. – С. 33–41.

4. Дулина, Г. С., Велиева, С. В. Духовность и нравственность как смыслообразующие характеристики молодежной среды / Г. С. Дулина, С. В. Велиева // Психологические проблемы современного общества / под ред. А.Н. Захаровой. – Чебоксары, 2010. – С. 48–53.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

М.А. Дмитриева

*БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования
Чувашии, dmitrieva.mariya.1970@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема развития зрительного восприятия средствами графических изображений на уроках математики. Обоснована необходимость принципа наглядности при раскрытии данной проблемы. Автор даёт характеристику методических пособий и приборов, используемых на уроках математики. Раскрываются используемые формы работы.

Ключевые слова: зрительное восприятие, принцип наглядности, графические изображения.

Анализ психолого-педагогических работ по проблеме развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения показывает, что коррекционно-педагогическая работа в данном направлении должна проводиться систематично и комплексно на протяжении всего времени обучения детей в школе. Учитель должен использовать весь возможный арсенал методов и приемов обучения и развития учащихся. В этой связи мы считаем, что развитие

зрительного восприятия должно осуществляться не только в рамках специальных уроков (уроки по развитию зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировки и т.п.), но и на предметных уроках, в частности, на уроках математики.

Подготовка ребёнка к целенаправленному процессу развития зрительного восприятия графических изображений решается через систему специальных занятий и упражнений, проводимых как с целой группой испытуемых, так и индивидуально. Это обусловлено типологическими и индивидуальными особенностями учащихся среднего школьного возраста. Отбор содержания дидактического материала происходит в соответствии со следующей концепцией: обучение слабовидящего ребенка восприятию последовательно усложняющихся графических изображений (линейный принцип) способствует развитию операционного и мотивационного компонентов зрительного восприятия, активизирует умственную и практическую деятельность.

Проблема развития зрительного восприятия графических изображений напрямую связана с осуществлением принципа наглядности. В педагогической практике условно выделяют две формы наглядности: первичная (до получения знаний, заключается в показе объектов или их изображений) и вторичная (закрепление, при котором знания обучающихся конкретизируются, уточняются их представления и формируются необходимые знания). При использовании наглядности важно учитывать возраст обучающихся, особенности и уровень развития личности, потенциальные возможности, а также степень тяжести поражения органов зрения, делая упор на индивидуальной работе на протяжении всего урока.

В 7 - 8 классах для наглядности на уроках геометрии используем альбомы «Упражнения по планиметрии на готовых чертежах» (авторы С.М.Саврасова и Г.А. Ястребинский).

Одним из способов развития зрительного восприятия графических изображений на уроках геометрии является моделирование, когда ученики вместе с учителем готовят различные наглядные пособия из бумаги, картона, проволоки (макеты многоугольников и многогранников).

Расширение имеющегося запаса пространственных представлений и освоение геометрического материала не может быть продуктивным, если учащиеся только слушают объяснение, наблюдают работу учителя или одного из товарищей с наглядными пособиями. Поэтому каждый ученик, хотя бы на начальном этапе освоения каждой конкретной темы, работает с раздаточным геометрическим материалом. Школьный кабинет математики оснащён наглядными пособиями и приборами нескольких видов:

-применяемые в массовой школе: наборы геометрических тел, каркасные модели

многогранников, тела вращения, таблицы, альбомы.

-для школ слепых и слабовидящих: приборы “Графика”, “Школьник”, “Ориентир”, цифровой планшет для обучения черчению, доска для рельефного рисования и черчения DraftsMen, развертки многогранников, стереометрические конструкторы, комплект деталей по стереометрии, таблицы и альбомы по алгебре и геометрии.

Формированию правильных, адекватных представлений о геометрических фигурах, телах и их элементах способствуют задания на опознание, выбор описываемой модели из множества предлагаемых. Например, из нескольких моделей различных геометрических фигур учащимся предлагается выбрать модели изученных многоугольников.

Ещё одной формой работы, способствующей развитию зрительного восприятия у слабовидящих учащихся, является исследование и анализ готовых чертежей с последующим выбором подходящей модели, что позволяет постепенно научить детей воссоздавать мысленные образы геометрических тел по рельефному рисунку. Однако для некоторых учащихся такая работа с мысленными образами остаётся недоступной. Для таких детей достижением является даже выполнение дополнительных “построений” согласно условию задачи (с помощью шнура, проволоки и других подручных материалов).

Рассматривая чертежи, модели, давая определения, учитель предлагает обучающимся найти вокруг себя предметы, отвечающие этим понятиям. Такая работа активизирует обучающихся, заставляет думать, воспроизводить, быть внимательными и наблюдательными. Это очень важно, так как и в повседневной жизни внимание у слабовидящих должно быть более концентрировано. У них должен быть более натренированный механизм памяти, пространственного воображения, мышления, они вынуждены дополнять воображением и домысливать то, что благодаря зрению дается непосредственно и легко.

Монокулярный характер зрения осложняет формирование представлений об объеме, величине, расстоянии. Слабовидящие дети, особенно в классах средней ступени, зачастую ещё путают соотношения мер длины, плохо интерпретируют полученные численные значения площади, объёма до тех пор, пока эти единицы измерения не соотнесены с конкретными, уже известными им, предметами. Например, длина стола равна 1 м, толщина грифеля для письма - 1 мм, площадь класса — 30 кв.м, расстояние, которое проходит человек медленным шагом за 15 мин, приблизительно составляет 1 км и т. д.

Хорошие результаты дает работа в парах, в группах, где ведомый, более “слабый”, ученик чувствует поддержку товарища. А более “сильный”, объясняя какой-то учебный материал и работая с моделью или чертежом, ещё раз для себя детализирует и систематизирует полученные знания.

Таким образом, используя линейный принцип последовательного усложнения графических изображений и применяя визуально-логические и практические задания, развивается зрительное восприятие на уроках математики у детей с нарушениями зрения среднего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Солнцева Л. И. Использование зрительного восприятия в процессе обучения слепых детей с остаточным зрением, 1990.
2. Денискина, В. 3. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения: методические рекомендации.— М.: АЕГК, 2002.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Диомидова Т.Д., Бычкова О.П., Васильева С.А.

МБДОУ «Детский сад с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей №27 «Рябинка» г. Новочебоксарск
adelveis78@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются здоровьесберегающие технологии коррекции речевых нарушений и их применение. Представлены такие инновационные технологии как кинезеология и биоэнергопластика. Раскрыты приемы их использования.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, кинезеология, биоэнергопластика, речевое развитие.

В настоящее время резко возросло число детей с отклонениями в развитии. Отставание в развитии двигательной сферы, недостаточно развитая моторика, гиперактивность - все это свойственно детям с речевыми недостатками. Использование здоровьесберегающих технологий поможет исправлению речевого дефекта и коррекции психического и физического состояния. На логопедических занятиях параллельно с артикуляционной, дыхательной, пальчиковой гимнастикой, физкультминутками целесообразно применять оздоровительные приемы.

Наряду с общепринятыми технологиями в коррекционной педагогике используется *точечный самомассаж*, помогающий воздействовать на активные точки, являющиеся нервными проводниками и тесно связанные с внутренними

органами. Их стимуляция воздействует и на речевую функцию, способствует преодолению артикуляторных, дыхательных и голосовых расстройств; позволяет значительно сократить сроки коррекции. *Самомассаж биологически активных точек* - отличное средство для развития артикуляционного аппарата.

Суд-жок терапия обладает высокой эффективностью. Использование массажных шариков одновременно с упражнениями по коррекции звукопроизношения и развитию лексико-грамматических категорий способствует повышению физической и умственной работоспособности. Уровень развития речи детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук, их умелости и ловкости.

Дыхательная гимнастика - уникальный оздоровительный метод, способствующий насыщению кислородом коры головного мозга. Для развития речевого дыхания, следует отработать бесшумный вдох и сильный плавный ротовой выдох. Применяем такие игры: «Забей мяч в ворота», «Подуй на снежинку», «Фокус» и т.д.

Естественному распределению биотоков в организме способствуют упражнения по *биоэнергопластике* - соединению движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. Рука подключается тогда, когда ребенок освоит артикуляционное упражнение и будет выполнять его без ошибок. Использование *биоэнергопластики* ускоряет коррекцию звукопроизношения у детей с нарушенными кинестетическими ощущениями. Движение руки во много раз усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от органов артикуляционного аппарата. Ладонь и язык ребенка должны работать ритмично и одновременно. Приемы *биоэнергопластики* используют на индивидуальных и на фронтальных занятиях (2-3 минуты).

Под влиянием *кинезиологических* тренировок отмечены положительные структурные изменения в организме: синхронная работа полушарий головного мозга, развитие способностей, улучшение внимания, памяти, мышления, речи и нервной системы.

С помощью приемов кинезеологии, укрепляется здоровье, повышается работоспособность. Гимнастика мозга была разработана Полом и Гейлом Деннисонами. Она включает в себя нейрофизиологию, нейролингвистику, элементы йоги. Кинезеологическая гимнастика проводится регулярно в первой половине дня. Упражнения проводятся по специальным комплексам и длятся две недели.

Наше дошкольное учреждение реализует проект «Солнечное здоровье», направленный на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей. Педагоги проводят закаливающие процедуры, «твист» гимнастику, реализуют программу «Дельфины» Татьяны Ланиной. Программа

«Дельфины» направлена на развитие межполушарного взаимодействия. Работа сначала ведется над согласованными, а потом – реципрокными координациями. Технологии, которые входят в программу, очень эффективны и мы видим положительный результат.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии способствуют комплексному преодолению речевых нарушений и предупреждению возможных вторичных задержек в развитии познавательных и психических процессов.

«ЗАГАДКИ С ГРЯДКИ»: КОНСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ОНР СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Егорова, С.В. Андреева

МБДОУ «Детский сад № 112» г. Чебоксары, irisha.egorova.70@mail.ru

Аннотация: Конспект непосредственно образовательной деятельности «Загадки с грядки» предназначен для детей среднего дошкольного возраста и включает в себя такие методы и приемы, как наблюдение, объяснение, показ, самостоятельная практическая деятельность, динамическая пауза, художественное слово и др. Построение конспекта в игровой сюжетной форме делает образовательную ситуацию эмоционально ярким, запоминающимся событием в жизни ребенка.

Ключевые слова: луковица, посадка, ментальные карты, дневник наблюдений.

Программное содержание:

Закрепить знания о луке, особенностях его строения, об основных потребностях, условиях для роста и развития (почва, влага, тепло, свет). Дать элементарные понятия о природных витаминах. Формировать практические навыки посадки растений.

Развивать познавательный интерес к выращиванию растений, любознательность, мышление, зрительное и слуховое внимание, познавательную мотивацию к трудовой деятельности. Активизировать словарь: луковица, донце, верхушка, корень, луковые чешуйки, лунка, стрелка. Закрепить умение детей согласовывать существительные с прилагательными в роде, числе и падеже, отвечать на вопросы полным предложением.

Совершенствовать умения правильно отображать наблюдения в рисунке. Формировать позитивные установки к труду в природе. Воспитывать любовь к

растениям, желание ухаживать за ними; желание добиваться результата, участвовать в общем деле.

Оборудование:

Луковицы для каждого ребенка, емкость с землей, лейки с водой, палочки с отметками, тряпочки, фартуки на каждого ребенка, клеенка на столы; «ментальные карты», «индивидуальные дневники наблюдений», картинка с персонажами мультфильма; сотовый телефон, аудио – запись.

Ход образовательной деятельности:

Раздается звуковой сигнал SMS. Педагог зачитывает детям текст сообщения, пришедшего от любимого героя - Лунтика. (показывает изображение на телефоне)

Ой, беде, беда, беда!!!

Заболели все друзья...

Вы, ребята помогите –

Способ выздороветь найдите.

- Да, ребята, весна - трудное время года для нашего организма, который становится слабым из-за нехватки витаминов. Но к нам на помощь приходит...(загадывает загадку):

Золотистый и полезный,

Витаминный, хотя резкий,

Горький вкус имеет он,

Обжигает... не лимон. Что это? (Лук)

- Ребята, поможем Лунтику и его друзьям: посадим и вырастим зеленый лучок на подоконнике? (ответы детей). Давайте сначала вспомним о полезных свойствах лука. Педагог размещает на доске картинку с изображением лука и предлагает детям рассказать с помощью **ментальных карт** о его свойствах:

- Лук – это овощ, он растет в огороде на грядках.

- В луке много витаминов, которые защищают организм от различных болезней,

особенно от простуды и гриппа.

- Для роста и развития ему необходимы: земля, свет, вода, тепло.

- Лук наполняет организм энергией, придает человеку сил, храбрость.

- Овощ укрепляет волосы, улучшает их рост.

- Лук горький на вкус, но полезный.

- Кашица из лука помогает бороться с укусами насекомых.

- Лук используют в приготовлении разных блюд: в рыбных и мясных, салатах, супах (дети размещают по одной карточке с подходящим изображением вокруг центральной карты, объясняя свой выбор).

Затем воспитатель проводит игру «**Что растет на грядке**».

- Я буду произносить предложения, и если вы согласны, то хлопайте в ладоши. А если нет, то топайте ногами.

- Угадайте-ка, ребятки, что растет у нас на грядке?

- Зеленый огуречик («хлопают»)

- Веселый человечек («топают»)

- Красный помидор

- Ядовитый мухомор

- Репчатый лук

- А может утюг?

- Пузатый кабачок

- Дождевой червячок

- Круглая редиска

- Вкусная сосиска.

Педагог вносит поднос с луком, предлагает взять в руки по одной луковице и **рассмотреть**.

- Это луковица. Скажите, какая она? (круглая, продолговатая, твердая, гладкая). Чем покрыта луковица (шелухой). Если посадить луковицу, то из нее вырастут зеленые листики, зеленый лук. В зеленом луке тоже много витаминов. У лука есть верх – «верхушка» (показать его), откуда появляются зеленые ростки – перышки; и низ лука - донце (дети показывают и произносят вместе "донце").

Воспитатель предлагает подойти к ящику с землей и посмотреть, как это делается: « Втыкаю палочку в землю до «отметки», совершаю круговые движения, делаю «лунку», затем сажаю в нее луковицу, донцем вниз, плотно прижимаю». Прежде чем дети приступают к **самостоятельной работе**, педагог задает вопросы:

- С чего начать? (индивидуальные ответы детей)

- Какой стороной посадить луковицу в землю?

- Что нужно для того, чтобы лук хорошо рос? (поливать)

Под сопровождение спокойной весенней композиции дети приступают к самостоятельной посадке лука в индивидуальные горшочки разного цвета, предварительно одев фартучки. В процессе труда дети вспоминают и **проговаривают** чувашские пословицы о труде:

Что посеешь, то и получишь.

Что на земле, то и на столе.

Дело спорится, когда много работников.

- Молодцы, ребята! Оказали большую помощь Лунтику и его друзьям, - говорит педагог. Но как, же они узнают о наших результатах? Воспитатель предлагает каждую неделю делать зарисовки и фиксировать изменения в

«индивидуальном календаре наблюдений».

После всего дети, совместно с воспитателем приступают к уборке рабочего места, помогая друг другу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горькова Л.Г., Кочергина А.В., Обухова Л.А. Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников. – М. 2005.
2. Курмаева Э.Ф. Коррекционно – логопедическая работа с детьми 5-7 лет. - Волгоград: Учитель, 2013.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ешмейкина С.В., Велиев А.Р.

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье раскрываются особенности семейной тревожности у матерей, воспитывающих детей с ОВЗ. Установлено, что общая тревожность и тревога матерей связана с конфликтностью в семье. Родители детей с ОВЗ склонны к отрицанию своей виновности в отношении неудач в семье, оправдывают проявления собственной импульсивности и недоверия.

Ключевые слова: семья, тревожность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Все изменения социальной, культурной, экономической жизни общества непременно оказывают свое влияние на структуру семьи и семейные отношения. Рост числа проблемных семей и детей с ограниченными возможностями здоровья во время кризисных периодов общественного развития иллюстрирует эту зависимость [3]. Рождение детей с ограниченными возможностями здоровья во всем мире, в том числе в России, имеет тенденцию к увеличению. Факт ограниченных возможностей всегда становится стрессовым фактором для родителей [2]. Именно поэтому специалистам, которые взаимодействуют с семьями, воспитывающих таких детей, важно знать, каким образом реагируют на ограничение возможностей как сам ребенок, так и окружающие его близкие люди, следить за динамикой их отношений, формированием стиля воспитания и т. д. [3]

С целью исследования уровня семейной тревожности родителей здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья использовались методики «Анализ семейной тревоги Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса и

«Человек под дождем» Е. С. Романовой и Т. И. Сытько [1]. В исследовании приняли участие матери (средний возраст 36,5 лет) 20 детей 6-7 лет (экспериментальная группа), посещающих специальные образовательные учреждения. Матери (средний возраст 34,8 лет) 20 здоровых детей 6-7 лет (контрольная группа) общеобразовательного дошкольного учреждения.

Корреляционный анализ (непараметрическая версия, ранговый коэффициент корреляции Спирмена), U-критерий Манна–Уитни) полученных данных показал, что между группами по интегративному показателю, чувству вины, тревожности и напряженности получены достоверные различия ($p < 0,05$). Родители в экспериментальной группе испытывают чувство беспомощности и ощущение неспособности вмешиваться в ход событий. Осознание ограниченных возможностей здоровья ребенка становятся источником постоянного психологического давления. Родители вынуждены отлучаться от других членов семьи для длительного лечения ребенка, уволиться с работы; ограничить круг общения.

Показатель общей семейной тревожности в экспериментальной группе выражается в умеренной предрасположенности к преобладанию отрицательно окрашенных негативных психических состояний, связанных с семейной жизнью. Получены достоверные различия между двумя группами родителей по показателям чувства неполноценности ($p < 0,01$); инфантильности ($p < 0,05$); конфликтности в семье ($p < 0,001$); тревожности ($p < 0,001$). Показатели в экспериментальной группе выражены сильнее.

Корреляционный анализ показал, что в экспериментальной группе показатель «Конфликтность в семье» имеет положительную корреляцию с субшкалой «Тревожность», со шкалой «Общий уровень семейной тревожности». Тревожность переносится на окружающих чувством страха, ощущением потери опоры, незащитности. Тревожные опасения за состояние ребенка усиливают негативные психические состояния родителя. Увеличение частоты негативных психических состояний приводит к возрастанию конфликтности в семье, отказу членов семьи поддерживать друг друга, что обостряет ситуацию.

В экспериментальной группе проявляются тенденции отрицательных корреляционных связей по субшкалам: «вина» – симптомокомплекс «недоверие к себе»; «вина» – «импульсивность»; «общий уровень семейной тревожности» – «импульсивность». Это означает, что у родителей детей с ОВЗ проявление импульсивности и недоверия к себе отрицательно взаимосвязано со склонностью к отрицанию своей ответственности за неудачи в семье. Тенденцию к отрицательной взаимосвязи импульсивности и семейной тревожности в экспериментальной группе можно объяснить тем, что родители не предаются тяжелым переживаниям в случае неконтролируемых вспышек

раздражительности, оправдывая свое поведение трудной ситуацией.

Таким образом, уровень семейной тревожности выше у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с родителями нормотипичных детей (методика «Анализ семейной тревоги»). У этих матерей сильнее, чем в контрольной группе, выражены симптомокомплексы «чувство неполноценности», «инфантильность», «конфликтность в семье» и «тревожность» (методика «Человек под дождем»).

В экспериментальной группе получены значимые корреляционные связи между общим уровнем семейной тревожности и конфликтностью (положительные прямые связи), импульсивностью (отрицательные связи).

Полученные результаты дают возможность оказания адресной психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье/ С. В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – №10. – С. 38–60.

2. Велиева, С. В. Семейная среда как ресурс развития дошкольников / С. В. Велиева // Православные христианские ценности и духовно-нравственные константы: потенциал диалога в полиэтническом и поликонфессиональном пространстве / под ред. В.В. Андреева, Д.Н. Нестеренко. – Чебоксары: ООО «ИД «Пегас», 2018. – 404 с. – С. 348-353.

3. Велиева, С. В., Васильева, Н. Н. Психологические факторы и гендерные особенности адаптации детей с ОВЗ к дошкольной образовательной организации / С. В. Велиева, Н. Н. Васильева // Организация ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям : сборник научно-методических материалов / Г. П. Захарова, Н. Н. Васильева, С. В. Велиева, Т. Н. Семенова; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 334 с. – С. 22-28.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. В. Есипова

ГУ ЛНР «ЛОУУРЦ № 135», г. Луганск, esipovanat76@mail.ru

Аннотация. В статье говорится об использовании современных технологий в работе учителя-логопеда с детьми с ЗПР. Приведены примеры некоторых методов и приемов обучения, воспитания, снятия психического

напряжения.

Ключевые слова: ЗПР, логопедия, инновационные технологии.

В настоящее время продолжает оставаться актуальной и значимой проблема дифференцированной помощи детям с трудностями в обучении, количество которых достигает до 30% от детской популяции младших школьников.

Большую часть учащихся с трудностями в обучении составляют дети с задержкой психического развития, которые по сформированности ряда психических функций находятся как бы на более ранней возрастной стадии.

Под понятием «задержка психического развития (ЗПР)» понимают – темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания [2].

В отличие от нормального развития при ЗПР отмечаются: недостаточная познавательная активность, повышенная утомляемость и истощаемость, сниженная работоспособность, низкая сосредоточенность на задании, пониженная активность мыслительной деятельности, недостаточность процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, ослабленность памяти, внимания, неумение подчиняться школьным правилам; преобладание игровых мотивов.

Все эти нарушения тормозят полноценное развитие речевых процессов, впоследствии мешают детям учиться и в полной мере раскрывать свои интеллектуальные возможности. Логопеды, психологи и дефектологи находятся в постоянном поиске новых методов и приемов обучения и воспитания. Альтернативой становятся нетрадиционные приемы и методы [3].

Для активизации деятельности учащихся с ЗПР на логопедических занятиях очень важно использовать известные нам методы и приёмы обучения.

Куклотерапия — это раздел частной психотерапии (арттерапии), использующий в качестве основного приема психокоррекционного воздействия на куклу как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого. Цель куклотерапии — помочь ликвидировать болезненные переживания, укрепить психическое здоровье, улучшить социальную адаптацию, развить самосознание, разрешить конфликты в условиях коллективной творческой деятельности.

В логопедической работе педагог может использовать дидактическую куклу для постановки звуков, отработки соответствующих артикуляторных позиций с помощью показа и объяснения, а также для развития мелкой моторики ребёнка [5].

Психогимнастика, как метод практической психокоррекции поможет учителю-логопеду понять тонкости взаимодействия с детьми в процессе занятий,

выбрать направления организации и планирования занятий.

Прежде всего такие занятия показаны детям с чрезмерной утомляемостью, истощаемостью, непоседливостью, вспыльчивым, замкнутым, с неврозами, нарушениями характера, задержками психического развития и другими нервно-психическими расстройствами, находящимися на границе здоровья и болезни.

Дети изучают различные эмоции и учатся управлять ими, овладевают азбукой выражения эмоций. Данный метод помогает детям преодолевать барьеры в общении, лучше понять себя и других, снимать психическое напряжение, дает возможность самовыражения.

Например, игра «Что я делаю?». «Угадайте, что я ем?». Один ребенок изображает действия мамы на кухне, остальные – отгадывают, а затем повторяют их; мама варит суп, месит тесто, лепит пирожки; покажите, как вы чистите картошку, лук, завариваете чай, наливаете чай в чашку, перемешиваете сахар в чашке, делаете бутерброды; едим вкусный пирожок; укусили кислый лимон [1].

Одной из главных задач учителя является формирование у учащихся умения учиться, а значит формировать и развивать учебные действия, в состав которых входит *метод рефлексии*. В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

В педагогической литературе существует следующая классификация видов рефлексии: рефлексия настроения и эмоционального состояния; рефлексия содержания учебного материала (её можно использовать, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание пройденного материала); рефлексия деятельности (ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные). На логопедических занятиях при работе с детьми с ЗПР наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния. Широко используется приём с различными цветовыми изображениями [4].

Например, упражнение «Солнце» можно провести вначале занятия и в конце, а затем наблюдая за тем, какого цвета лучи ребёнок выбрал проанализировать как меняется его эмоциональное состояние.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю-логопеду чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон. Таким образом методы и приемы организации обучения, позволят стимулировать различные компоненты учебной и коррекционно-развивающей

деятельности у учащихся с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в детском саду: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 88 с.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.
3. Бочарова, Е. А. Специальная психология: учебное пособие. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2010. – 89 с.
4. Марико, В. В., Михайлова Е. Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – №6. – 2010. С. 35-40.
5. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 350 с.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Замиралова

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» г. Луганск, olya.zamiralova@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются особенности развития и коррекции причинно-следственных связей у умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: мышление, причинно-следственные связи, умственная отсталость.

На современном этапе развития современного общества одним из приоритетных направлений образования выступает модернизация образования по обеспечению всестороннего гармоничного развития личности ребенка.

Известно, что одним из условий личностного и психического развития ребенка является развитие мышления или, в случае расстройства, коррекция и развитие всех его структурных компонентов.

По исследованиям известных отечественных ученых (Н.В. Савчин, Л.П. Василенко, Н.Н. Стадненко и др.) среди других нарушений процесса мышления значительное место по сложности симптоматики и патогенеза занимает процесс установления причинно-следственных связей. Усвоение и самостоятельное раскрытие даже самых простых причинно-следственных связей вызывает у этой категории детей серьезные затруднения.

Причинность или причинно-следственная связь – это связь между одним

событием, которое называют причиной, и другим событием, которое называют следствием, что с необходимостью следует за первым.

Причинное мышление умственно отсталых детей, развивая и достигая вербально-понятийного уровня, не приобретает того качества, которого оно достигает у детей с нормальным развитием. Старшие умственно отсталые школьники часто причинную связь заменяют тавтологией ("Зимой холодно, потому что наступила зима"), прибегают к описанию явления вместо объяснения его причин, путают причину и следствие ("Солнце встало, потому что наступило утро"). Если причинно-следственные связи представляют цепь зависимостей, то ученики способны выделить, лишь один из них [2].

Практика обучения в специальной школе свидетельствует, что нарушения операционной стороны мышления устраняются в ходе систематической работы, направленной на организацию самостоятельного выполнения учениками заданий на уровне предметных, образных, умственных действий. Большая роль при этом отводится учителю, школьному психологу, управляющими процессом формирования мыслительных операций [1].

При соблюдении специальных методических условий работы недостатки понимания и усвоения причинно-следственных зависимостей умственно отсталыми школьниками поддаются коррекции. Чем раньше будет начата такая работа, тем эффективнее результат. Уже в младших классах специальной школы необходимо начинать работать над раскрытием причинно-следственных отношений и последовательно продолжать ее в старших классах. Педагог должен не просто сообщать детям готовые сведения о причинах и следствиях различных событий, явлений, а опираясь на имеющиеся у них знания, стимулировать их к самостоятельным выводам. В.Н. Синева, говоря о возможности развития мышления у умственно отсталых школьников, рекомендует побуждать учащихся продумывать свои ответы с точки зрения их правильности и полноты, своевременно исправлять допущенные ошибки. Не менее важным автор считает обучение школьников установлению двусторонних связей между явлениями (от причины к следствию и от следствия к причине). Это способствует эффективному усвоению материала, овладению операцией обратимости в мышлении [3].

Для установления причинно-следственных связей и отношений необходимо выполнить 5 шагов алгоритма:

1 шаг – установление прямых, внешне представленных зависимостей между объектами, явлениями;

2 шаг – установление наглядно представленных обратных связей;

3 шаг – определение скрытых прямых и обратных зависимостей в результате суждений, рассуждений и умозаключений;

4 шаг – прогнозирование возможных причин и следствий различных событий;

5 шаг – моделирование причинно-следственных связей между объектами.

Для понимания причинно-следственных связей необходимо добиваться, чтобы учащиеся не просто заучивали причинно-следственные отношения и зависимости, а осознавали их внутреннюю связь. Работу по формированию умения устанавливать причинно-следственные связи нужно начинать в начальной школе, используя схематизацию.

Психологи считают, что развитие и совершенствование мышления учеников с недостатками умственного развития должны осуществляться в процессе работы со знакомыми объектами и быть направлены в первую очередь на коррекцию их чувственного познания и речи. Для этого, по мнению Н.М. Стадненко, на этапе чувственного познания особую значимость имеют 1) целесообразная, направленная педагогом активизация самостоятельности учащихся; 2) разнообразие чувственного познания [2].

Учитель, управляя процессом обучения умению устанавливать причинно-следственные связи, может делать это через систему жестких предписаний (алгоритмов); через приемы программированного обучения: логические схемы, памятки; через приемы развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся [1].

Следует использовать технологии развивающего и проблемного обучения, технологии критического мышления и проектной деятельности. В своей педагогической практике, с целью развития у учащихся умений работать с причинно-следственными связями, стараюсь использовать следующие приемы: «Причина – следствие», «Логическая цепочка», «Почемучка», «Составь рассказ», «Продолжи фразу», «Реши географическую задачу», «Самостоятельная работа».

Таким образом, без специального обучения старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в актуализации причинно-следственных связей для объяснения известных им фактов. При соблюдении специальных методических условий работы недостатки понимания и усвоения причинно-следственных зависимостей умственно отсталыми школьниками поддаются коррекции. Чем раньше будет начата такая работа, тем эффективнее результат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001 – 272 с.

2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031700-Олигофренопедагогика / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М. : Academia, 2002. – 159 с.

3. Синев, В.Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В.Н. Синев, Л.С. Стожок. - Киев : Рад. школа, 1977. – 86 с.

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

И. В. Илларионова, А. В. Гридасова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, inna.iiv@gmail.com

МБДОУ «Детский сад № 133 «Почемучка»

Аннотация. В статье раскрывается актуальность исследования особенностей памяти у детей с общим недоразвитием речи, подчеркивается важность развития данного процесса.

Ключевые слова: память, дошкольники, дети с общим недоразвитием речи.

Одной из важнейших проблем психологии является проблема развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста. Память – одна из психических функций и видов умственной деятельности, предназначенная сохранять, накапливать и воспроизводить информацию. Способность длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакция организма и многократно использовать её в сфере сознания для организации последующей деятельности.

Память в дошкольном возрасте характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию. Развитие памяти заключается в качественных изменениях процессов памяти и в трансформации содержания фиксируемого материала. Это очень важно для детей, и в повседневной жизни, и в учебе. Недаром при оценке интеллектуальной готовности ребенка к школе одним из важнейших критериев является его развитая память.

Особый интерес представляет проблема ее развития у детей с нарушением речи. Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой

системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. В исследованиях Т. И. Дубровина, Ю. В. Коваленко, И. Ю. Левченко, С. Ф. Левяш, Л. С. Сорчик, и других изучены особенности развития детей с ОНР, а также показана необходимость исследования особенностей памяти у детей с ОНР и ее развития.

С. Ф. Левяш утверждает, что общее недоразвитие речи влияет на становление памяти. По сравнению с нормально развивающимися детьми у детей с общим недоразвитием речи значительно ниже запоминание речевого материала, продуктивность запоминания [4]. Достаточно часто встречаются ошибки привнесения, повторное называние слов. Дети нередко забывают трудные конструкции, элементы и логический порядок предложенных заданий. У более слабых дошкольников сниженная активность запоминания сочетается с нарушением когнитивных функций.

Н. В. Дроздова утверждает, что у детей с общим недоразвитием речи обнаруживается большое расхождение в объеме слуховой памяти, а также незначительное нарушение этого познавательного процесса [3]. При этом степень сформированности слуховой памяти уменьшается с уменьшением степени сформированности нарушения речи. Структура нарушений памяти зависит от типа преобладания. К примеру, расстройство объема памяти обусловлено расстройством левого полушария головного мозга, а сложности воспроизведения последовательности предъявляемого материала – с нарушением правого полушария.

Н. Н. Баль упоминает, что уже в период младшего дошкольного возраста у детей с общим недоразвитием речи обнаруживается динамика в запоминании в ходе овладения ими группировкой как когнитивным действием. Дети старшего и среднего дошкольного возраста, успешно овладевая классификацией, сознательно применяют ее в качестве метода запоминания [1].

О. Р. Даниленкова отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи страдает операциональная сторона речевой памяти (анализа, синтеза, обобщения, классификации), а также обнаруживается инертность и ригидность мыслительных операций. Дошкольники испытывают сложности в определении речевых ассоциаций в связи с медлительностью корковых процессов, затрудняются в установлении внутренних отношений между частями материала, в прослеживании логической последовательности событий, почти не используют в ходе запоминания такие мыслительные процессы как: нахождение сходства и отличия, соотнесение, выделение частного и единичного, обобщение, не пытаются самостоятельно искать приемы заучивания [2].

А. Н. Корнев утверждает, что недостаточная сформированность процессов преднамеренного запоминания речевого материала у детей с общим

недоразвитием речи является косвенным признаком значительного недостатка способности к порождению и обработке высказываний. Их возникновение связано недостаточным развитием процесса смыслового восприятия, имеющего сложнейшую организацию, в процессе которой ребенку необходимо «лексические значения, находящиеся в тексте в строчку» принять, удержать в памяти и расшифровать, то есть узнать значения определенных лексем.

Е. М. Мастюкова указывает на расстройство процессов планирования и контроля у детей с общим недоразвитием речи в функциях логического запоминания, обработки и воспроизведения речевых сведений, что объясняется слабым развитием контролируемой роли лобной коры. У детей нарушены все виды контроля (упреждающий, текущий и последующий), причем наиболее страдает упреждающий и текущий виды контроля.

Итак, у детей с общим недоразвитием речи в основном те же закономерности развития памяти, что и у нормально развивающихся детей. Без памяти нельзя осуществить обучение. С помощью вспомогательных методик необходимо сформировать преднамеренную память, так как это является одним из первых условий коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баль, Н. Н. Использование приема опосредствованного запоминания в логопедической работе / Н. Н. Баль // Современные тенденции в системе образования лиц с ограниченными возможностями: матер. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 23-24 марта 2011. – Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – С. 30–33.

2. Даниленкова, О. Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / О. Р. Даниленкова // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 50–64.

3. Дроздова, Н. В. Особенности мнестической деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, С. Е. Перкова // Дефектологическое образование в РБ: состояние и перспективы: Материалы науч.-практ. конф., Минск, 29-30 мая 2011. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2011. – С. 76–78.

4. Левяш, С. Ф. Развитие мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи / С. Ф. Левяш, Л. С. Сорчик // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 96–103.

РЕАЛИЗАЦИЯ МИНИ-ПРОЕКТА «СКОЛЬКО ВРЕМЕНИ СКАЖИ? ПОСМОТРИТЕ НА ЧАСЫ!» ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

О. Р. Исаев, Н. В. Дементьева, В. Н. Александрова

МБДОУ «Детский сад № 82» г. Чебоксары, olgarafaelovna@list.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования познавательно-исследовательской деятельности детей с ОВЗ через реализацию мини-проекта «Сколько времени скажи? Посмотрите на часы!».

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, дети с ОВЗ, реализация проекта.

Дошкольники – прирожденные исследователи. Они любознательны, постоянно стремятся к эксперименту, желают самостоятельно находить решение в проблемной ситуации. Дети стремятся понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни. Задача педагога – активно помогать дошкольникам в их развитии. Путей развития потенциала личности существует много, но исследовательская деятельность, бесспорно, одно из самых эффективных.

Проанализировав факторы внешней и внутренней среды, педагоги нашего ДОУ решили предложить старшим дошкольникам с ОВЗ познавательно-исследовательскую деятельность по ознакомлению со временем через реализацию мини-проекта. Тема мини-проекта «Сколько времени скажи? Посмотрите на часы!» выбрана не случайно: с его помощью мы знакомим воспитанников с понятием «время», с приборами, измеряющими время, с профессиями людей, делающих часы, с историей и развитием часов. Проект позволяет удовлетворить любознательность, направленную на постижение устройства вещей, расширить математические представления детей.

Мини-проект реализован на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 82 комбинированного вида» города Чебоксары Чувашской Республики. Проект краткосрочный, рассчитан на совместную деятельность воспитателей, родителей и детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Цель проекта: Формирование знаний детей с ОВЗ о временных рамках при использовании различных моделей часов через познавательно-исследовательскую деятельность.

Задачи проекта:

- Познакомить с историей возникновения часов, их разновидностями в прошлом и настоящем. Закрепить знания о принципе работы часов, назначении, роли в

жизни человека.

- Развивать представление о времени, интерес к техническим и научным достижениям. Расширять кругозор детей через знакомство с разными видами часов.
- Содействовать поддержанию интереса к математике, формированию умения трудиться в коллективе.

Для реализации проекта мы разработали этапы и сроки его реализации.

1 этап – Подготовительный.

Изучить познавательную и методическую литературу. Подобрать материал для реализации проекта: макеты часов, песочные часы, разные виды часов; подобрать художественную литературу для детей о часах; приобрести, изготовить дидактические игры. Беседа с родителями о проекте.

2 этап – Основной.

Составить перспективные планы, конспекты ООД. Организовать выставку детских рисунков, поделок. Запланировать чтение художественной литературы, проведение бесед, проблемно-игровых ситуаций, проведение физкультминуток, дидактических и подвижных игр. Подобрать математические игры на развитие временных представлений. Создать мини- музей «Такие разные часы».

3 этап – Заключительный.

Организовать выставку рисунков по теме проекта. Создать альбом «Путешествие в прошлое часов». Представить проект на конкурсах разного уровня.

В ходе реализации проекта мы ожидали получить следующие результаты: дети ознакомятся с историей возникновения часов, их разновидностями в прошлом и настоящем, научатся устанавливать время на макете часов. У детей сформируются знания о принципе работы часов и их роли в жизни человека, повысится уровень знаний, исследовательского интереса, любознательности, творческого воображения.

Работа с воспитанниками по проекту началась с бесед на темы: «Что я знаю о часах», «Для чего нужны часы», «История часов или какие бывают часы?», «Часы у меня дома», «Часы моей бабушки»; решений проблемно-игровых ситуаций «Что случится, если часы будут идти по-разному?», «Вы долго гуляли, как определить без часов, что пора идти домой?».

В рамках проекта прошло знакомство с художественной литературой. Мы читали стихотворения Ю. Мориц «Шли часы через дорогу», С. Маршака «Мы в часы мячом попали», Т. Вишняковой «Часы-будильник», О. Анофриева «Тик-Так». Читали сказку Б. Грешникова «Сказка о волшебных часах», рассказ М. Манаковой «Мой день», цикл рассказов «Живые часы», «Солнечные часы или часы на небе».

Дети разучили физминутку «А часы идут, идут...», пальчиковую гимнастику «Часы», подвижные игры «Стрелки», «Часы пробили ровно час». Поиграли в дидактические игры: «Когда это бывает», «Сложи картинку «Часы», «Поставь стрелку на часах», «Успей вовремя», «Определи который час», калейдоскоп математических игр «Ориентировка во времени». Запомнилось воспитанникам конструирование «Циферблат», рисование «Настенные часы с кукушкой». Сюжетно-ролевые игры пополнились новым сюжетом «Часовая мастерская».

Было проведено подгрупповое занятие по формированию целостной картины мира, расширению кругозора «Друзья часовщика», на котором в игровой форме познакомились с приборами, отсчитывающими промежутки времени (часы), их частями, закрепили умение считать до 12. На одном из занятий познавательного цикла педагоги представили презентацию «История часов для дошкольников» и интерактивную дидактическую игру «Скажи, какие это часы».

В реализации проекта активное участие приняли наши родители. С их помощью был создан мини – музей «Такие разные часы». Благодаря родителям, дети увидели, потрогали, услышали механические часы (среди них были старые бабушкины ходики, будильники, настенные и настольные часы), электронные часы (современные и «раритетные»), песочные часы, наручные и даже карманные. Экспонаты мини-музея заинтересовали не только наших воспитанников, но и их сверстников из других групп. Педагоги и юные исследователи с ОВЗ с гордостью знакомили гостей со своими экспонатами, делились своими знаниями.

Для родителей подготовлены консультации «Ребёнок и время», «Зачем ребёнку знать время», «Как научить ребёнка определять время», папки-передвижки «Необычные часы», «Время - часть нашей жизни». Проведен мастер-класс «Дидактические игры по ознакомлению со временем дома». Родителям было предложено просмотреть с детьми в домашних условиях мультфильмы «Сказка о потерянном времени», «Двенадцать месяцев».

Итогом нашего мини-проекта стала выставка детских рисунков «Мы рисуем часы», «Часы будущего» и создание совместного с родителями альбома «Путешествие в прошлое часов».

Проведенная работа по реализации мини-проекта «Сколько времени скажи? Посмотрите на часы!» позволила сделать вывод, что познавательно-исследовательская деятельность для старших дошкольников прошла успешно. Проект создал ситуацию успеха для наших воспитанников с ОВЗ, позволил значительно обогатить знания, развить любознательность, сплотить детско-родительский коллектив.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, Н.А. Педагогическое проектирование в дошкольной образовательной организации: метод. пособие / сост. Н.А. Васильева. - Чебоксары: ГАПОУ ЧР «ЧПК» Минобразования Чувашии, 2016. -108с.
2. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. Книга для воспитателей детского сада – 2-е изд. дораб. – М: Просвещение, 1991 – 47 с.

ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ

А.Н. Иванова, Т.Е. Захарова, М.С. Никитина

МБДОУ «Детский сад №11» г. Чебоксары, tokeeva-nastena@mail.ru

Аннотация: В статье представлен опыт работы с детьми с ОВЗ, проблемы их адаптации в обычные условия детского сада, подразумевающие совместное воспитание всех детей вне зависимости от их физических, психических или интеллектуальных возможностей.

Ключевые слова: психолог, адаптация, дети с ОВЗ, песочная терапия

Сейчас можно все чаще встретить детей со следующими симптомами: нарушение координации движений, низкое развитие мелкой моторики рук, неразвитое чувство ритма, сниженный уровень развития вербальной памяти, внимания, восприятия (различных видов), более позднее формирование словесно-логического мышления, чем у детей того же возраста без нарушений речевого развития и т.д. Сложность различных расстройств заключается в том, что они приводят к другим расстройствам, в частности, нарушению эмоционально-волевой и коммуникативной сфер. В общении со сверстниками такие дети могут бояться оказаться неплатежеспособными, избегать общения, а также ребенок может быть чрезмерно агрессивным или, наоборот, замкнутым и подавленным. Все это требует более тщательного подбора методов психолого-коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Каждое дошкольное образовательное учреждение реализует в своей деятельности, прежде всего, линию дифференциации и гуманизации (во имя ребенка, для ребенка), учитывает интересы и потребности самих детей, и особенно в работе с детьми с ограниченными возможностями. Важность сохранения здоровья детей дошкольного возраста декларируется всеми федеральными нормативными документами.

Важным условием эффективности образовательного процесса является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно важно при организации работы по сохранению и укреплению физического и психологического здоровья детей.

Таким образом, определены основные задачи психолого-педагогической работы:

- преодоление стрессовых состояний у детей раннего и младшего возраста в период адаптации к детскому саду;
- развитие навыков взаимодействия детей друг с другом;
- развитие внимания, восприятия, речи, воображения;
- развитие чувства ритма, общей мелкой моторики, координации движений;
- развитие игровых навыков, произвольного поведения;
- снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- формирование активной позиции родителей по отношению к методам воспитания детей.

Приход каждого ребенка в детский сад начинается с процесса адаптации. Это во многом зависит от того, насколько педагоги смогут понять потребности, интересы, склонности ребенка, своевременно снять эмоциональное напряжение, согласовать методику проведения режимных процессов с семьей. Однако наибольшее внимание следует уделить особенностям процесса адаптации. Для этого на каждого ребенка ведется индивидуальный адаптационный лист, в котором ежедневно, с момента поступления ребенка в дошкольное учреждение, фиксируются результаты наблюдения за ним по выбранным критериям. По окончании адаптационного периода адаптационный лист передается педагогу-психологу.

Цели и задачи психолого-педагогической коррекции в нашем детском саду решаются комплексно и обсуждаются на педагогических совещаниях. Для проведения работы привлекаются педагог-психолог, воспитатели младших и старших возрастных групп, учитель физкультуры, музыкальный руководитель, родители. Психодиагностическое обследование ребенка с проблемами в развитии проводит психолог. Систематическое обследование включает в себя изучение всех аспектов психики (познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы, личностного развития).

При комплексной оценке психического развития и потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями важное значение имеет педагогическое обследование. Педагогическое исследование предусматривает

получение информации о ребенке, выявление знаний, умений, навыков, которыми он должен обладать на определенном возрастном этапе.

Оказание социальной и психологической поддержки детям с проблемами психического и физического развития, включают в план группы и психолога отдельно. Проводятся индивидуальные занятия и групповая работа, направленные на развитие когнитивных процессов: внимания, памяти, двигательных функций, мышления. Используются различные виды игровой терапии: пальчиковые игры, тренировки по самомассажу (растирание пальцев, массаж рук конусами, карандашами, деревянными шариками), аппликации из пластилина, семян, злаков, игры с водой. Это развивает мыслительные способности, воображение, пространственное мышление и мелкую моторику рук, прекрасная возможность развлечь малыша и активизировать процесс его индивидуального развития.

Давайте остановимся на одном из методов - песочной терапии. Это направление нашло широкое применение в нашем детском саду.

Наблюдения показывают, что игра в песок положительно влияет на эмоциональное состояние, что делает ее отличным инструментом для развития и саморазвития ребенка. В нашем саду также есть очень интересное направление песочной терапии – использование и применение кинетического песка. Этот песок - набор для творчества нового поколения. Рекомендуется для детей от 3 лет.

Игра с песком - это естественная и доступная форма деятельности для каждого ребенка. Ребенок с ограниченными возможностями часто не может выразить свои чувства и страхи словами, и тогда ему на помощь приходят игры с песком. Воспроизводя ситуации, которые его взволновали, с помощью игрушечных фигурок, создавая картину собственного мира из песка, ребенок освобождается от напряжения. И самое главное, он получает бесценный опыт символического разрешения многих жизненных ситуаций, потому что в настоящей сказке все заканчивается хорошо.

Разработанная нами программа основана на замечательном пособии О.Б. Сапожниковой, Е.В. Гарновой «Песочная терапия в развитии дошкольников».

Примеры некоторых упражнений: «Чувствительные ладони», «Мы молодые археологи», «Чей это след?», для пожилых людей «Назовите звук», «Найдите друга». На занятиях сказочный герой «Песчаная черепаха» знакомит детей с правилами взаимодействия с песком. Упражнения, которые мы включаем в занятия, имеют большое значение для развития психики и речевых функций ребенка.

Основываясь на техниках работы в кинетической песочнице, психолог может сделать традиционный метод работы с дошкольниками и детьми с

ограниченными возможностями более интересным, увлекательным и продуктивным.

Анализ данных опроса позволяет нам сделать следующие выводы. Все дети с ограниченными возможностями любят ходить в детский сад, они с удовольствием учатся и играют, детям интересен сад. Повысился уровень работоспособности, настойчивости и умения работать по определенному правилу в детском коллективе. Эмоциональное состояние стабилизировалось. Дети учатся выражать свои чувства, а это способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти, получают первый опыт самоанализа, учатся понимать себя и других, что очень важно для детей с ограниченными возможностями.

Таким образом, ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья на дошкольном уровне является важным неотъемлемым звеном в системе интеграции в общество, важным фактором их развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса, А.Н., Гуторова, М.Ф. Практический психолог в детском саду: Пособие для психологов и педагогов. - 2 изд., испр. - Москва, 2017. - 16 с.

2. Сапожникова, О.Б., Гарнова, Е.В. Песочная терапия в развитии дошкольников. - Москва : ТЦ Сфера, 2016. - 83 с.

3. Современные технологии образования детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции, проблемы, перспективы: сб. статей по материалам Второго Всероссийского симпозиума с международным участием, 2017 - Чита, 2017.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА ПУТЁМ РАЗВИТИЯ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОНР

В.И. Иванова

«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»

Минобразования Чувашии yenera_log@mail.ru

Нейропсихологи говорят, что успешная учеба ребенка в школе во многом зависит от степени развития межполушарных связей. При недостаточном взаимодействии правого и левого полушарий мозга у ребенка могут возникать трудности в обучении письму и чтению, а также двигательная расторможенность.

Современные методики в образовании и воспитании не стоят на месте. С

их помощью можно отлично развить мозг, улучшить межполушарные связи.

Результат — отличная успеваемость в школе и освоение обучающих программ любой сложности.

Так что же такое – межполушарное взаимодействие?

Человеческий мозг состоит, как известно, из правого и левого полушарий. Каждое из них отвечает за разные функции. Левое — за логическое мышление, анализ, способности к математике, речь. Правое — за умение планировать, образное мышление, креативность, восприятие информации на слух. Для правильной работы мозга оба полушария должны быть равноценно развиты.

Функции межполушарных связей: эмоциональная устойчивость к негативным факторам; координация движений; успешное усвоение информации и ее анализ.

Когда связь между полушариями головного мозга слаба, ведущую роль берет на себя сильное, следовательно, функциональность другого блокируется. Это приводит к тому, что ребенок испытывает дезориентацию в пространстве, ему трудно дается обучение письму и чтению, нарушаются зрительное и слуховое восприятие, возможно неадекватное эмоциональное реагирование на различные жизненные ситуации. В результате ребенок с трудом усваивает обучающий материал и становится мнительным.

Данные связи формируются у ребенка до 12–15 лет, причем поэтапно. Очень важным для генерации специалисты считают период от 3 до 8 лет. В это время у ребенка формируется кинетическое, звуковое и зрительное смысловое различение и др.

Для детей со специфическими нарушениями чтения и письма характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций.

При нарушении процессов чтения и письма у детей страдает способность к вербализации пространственных представлений, обнаруживается незрелость изобразительно-графических навыков, слабость вербально-логического мышления. Перечисленные расстройства чаще наблюдаются при поражениях у детей левого полушария.

Тест на определение наличия межполушарного взаимодействия и предрасположенности к нарушениям процессов чтения и письма.

Ребенок держит одну руку за спиной. Взрослый притрагивается кисточкой к фалангам пальцев (1 или 3 фаланге любого пальца, кроме большого, всего 8 вариантов) в произвольном порядке.

Ребенок должен показать большим пальцем на другой руке, к какой фаланге какого пальца было прикосновение.

Если ребенок дал неправильных ответов более 30%, то это говорит о том,

что он предрасположен к дислексии, дисграфии.

Более 30% ошибок свидетельствует о наличии нарушения межполушарного взаимодействия.

Как же развивать межполушарные взаимодействия, чтобы избежать нарушения чтения и письма у обучающихся с ОВЗ?

Для развития используют специальные упражнения и игры, которые задействуют работу обоих полушарий. Это называется мозговой гимнастикой, достаточно нескольких минут занятий в день. Они полезны и для детей, и для взрослых.

На взаимодействие мозговых полушарий положительным образом влияют: пальчиковая гимнастика; кинезиологические упражнения; самомассаж; дыхательные упражнения; дидактические задания; творчество; прослушивание классических музыкальных композиций; логопедическая ритмика.

Важно понимать, что чем лучше развито взаимодействие между полушариями мозга, тем проще ребенок будет обучаться новому, лучше выстраивать взаимоотношения с людьми, достигать отличных спортивных показателей.

Продолжительность занятий зависит от возраста и может составлять от 5-10 до 20–35 мин. в день. Заниматься необходимо ежедневно. Длительность занятий по одному комплексу упражнений – 45–60 дней. Желательно делать перерыв (две недели) между комплексами.

Предлагаемые упражнения улучшают мыслительную деятельность, синхронизируют работу полушарий, способствуют улучшению запоминания, повышают устойчивость внимания, облегчают процесс письма.

1. Зеркальное рисование. На листе бумаги нужно одновременно обеими руками выводить одинаковые рисунки, но в зеркальном расположении относительно друг друга. Это могут быть буквы, картинки, узоры.

2. Лезгинка. Попросите ребенка сжать левую руку в кулак, и направить большой палец в сторону. Кулак нужно развернуть таким образом, чтобы пальцы были повернуты к лицу. Правую ладонь нужно держать горизонтально, она должна прикасаться ею к мизинцу левой руки. Затем ребенок должен менять положение правой и левой рук 6–8 раз. Необходимо добиться максимально высокой скорости смен позиций.

3. Ухо-нос. Пусть ребенок левой рукой прикоснется к кончику носа, а правой — левого уха. Одновременно нужно отвести руки от уха и носа, хлопнуть в ладоши, и изменить позицию. Правая — на носу, левая — на правом ухе.

4. Змейка. Ребенок должен сложить ладони и сцепить пальцы в замок. Ведущий указывает палец, ребенок двигает этим пальцем. Касаться пальцев

нельзя, в упражнении должны принимать участие все пальцы.

5. Горизонтальная восьмерка. Рисуйте с ребенком в воздухе знак бесконечности. Сначала одной правой рукой, потом левой, затем обеими одновременно. Внимательно следите глазами за рукой.

6. Кулак – ребро - ладонь. Три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяют друг друга. Ладонь на плоскости, сжатая в кулак ладонь, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Выполняется сначала правой рукой, потом – левой, затем – двумя руками вместе. Количество повторений – по 8-10 раз.

7. «Сели, присели, встали». Даем детям одну из этих инструкций, а они выполняют. Суть в том, что инструкция не совпадает со зрительной подсказкой.

8. «Музыка клавиш». Дети должны следить за педагогом и отстукивать ритм, который он задает. А педагог, в свою очередь, путает их неправильными речевыми инструкциями (стучит медленно, а говорит, что нужно быстро).

9. «Путаница». Называем детям часть тела, которую они должны показать. Путаем их, показывая другие части на себе.

При создании определенных условий и использовании различных форм и методов работы по развитию межполушарного взаимодействия у обучающихся с ОНР можно наблюдать положительное влияние на уровень речевого развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб.: Питер, 2005. — 496 с: ил. — (Серия «Классический университетский учебник»)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

*И.А. Ильина, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по проблеме формирования творческой игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Ключевые слова: творческая игровая деятельность, старший дошкольный возраст, дети с нарушениями слуха.

Игровая деятельность оказывает большое влияние на развитие на детей дошкольного возраста. Игра помогает детям в общении, а также позволяет развивать умственные и волевые качества ребенка. Игровая деятельность дает возможность развития внимания, мышления и памяти. Очень часто нарушение слуха влияет на развитие игры у детей изучаемой категории, которая характеризуется бедным содержанием и однообразным сюжетом. В связи с этим в образовательной среде актуализировались вопросы, связанные с формированием навыков творческой игры.

Творческая игра представляет собой игровую деятельность детей, в которой они могут сами воспроизводить разные действия людей, а также процессов.

Творческая игровая деятельность, как считает Е.М. Гаспарова, строится на выдумках ребенка и его самостоятельности. Игровое творчество способно приучить детей к действиям и воспитывает в них умение находить цель [2].

В творческих играх дети могут преобразовать и усваивать жизненные позиции и впечатления. Игровое творчество, по мнению А.П. Усовой, направлено на развитие у детей творческого начала [3].

Целью исследования являлось выявление педагогических условий формирования навыков творческой игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Исследование осуществлялось на базе МБОУ «Детский сад 118» г. Чебоксары. В эксперименте приняло участие 12 детей с нарушениями слуха в возрасте от 5,4 до 6,9 лет.

Для определения особенностей формирования навыков творческой игровой деятельности мы использовали следующие методики: «Наблюдение за игровой деятельностью» В.М. Астапова [1], «Способность оригинально обыграть игрушку».

В ходе проведения первой методики нами осуществлялся процесс наблюдения за естественной игрой детей. При оценке результатов мы обращали внимание на следующие показатели: сюжет игры, откликается ли на инновации, легко ли входит в игру сверстников, уважает ли своих партнеров по игре.

Анализ результатов показал, что дети с нарушениями слуха, чаще всего, используют привычный сюжет, обычно на одну и ту же тематику; могут как предложить свою идею своим другим детям, так и войти в их игру. В творческой игре со взрослыми вслед за ними может вносить инновации и разворачивать новую последовательность событий. Дети с более высоким уровнем развития могут сами придумывать новые сюжеты. Легко подхватывают и играют в играх других детей.

Для изучения уровня развития творчества в игре мы использовали

методику «Способность оригинально обыграть игрушку». В ходе проведения данной методики определялся уровень развития способности к созданию интересного сюжета и использованию игрушки в своих играх.

В результате проведения этой методики мы выявили, что дети с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста имеют средний и низкий уровни развития способностей к созданию интересного сюжета и использованию игрушки в своих играх.

В целом, при выполнении всех заданий дети испытывали трудности, нуждались в помощи взрослого. Особую трудность у детей вызвала вторая методика.

Целью формирующего этапа эксперимента являлось формирование навыков творческой игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Разрабатывая коррекционную программу по развитию творческой игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, мы учитывали результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Для коррекции низкого уровня сформированности навыков творческой игровой деятельности нами была апробирована система работы, включающая 3 этапа:

Целью I этапа была подготовка к формированию навыков творческой игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. На этом этапе мы воспитывали интерес к играм, обучали играм, где основным содержанием являются действия с предметами. Здесь использовались такие дидактические игры, как «Угощение», «Кукла Аня ходит» и т.д.

Целью II этапа было формирование игровых умений и навыков, обеспечивающих самостоятельную творческую игру. На этом этапе проводилась работа по формированию умения договариваться и распределять роли. Использовались такие дидактические игры, как «Шарада-спектакль», «Тень» и др.

Целью III этапа было закрепление полученных умений и навыков. Были проведены игры для закрепления приобретенных игровых навыков у детей с нарушением слуха. Использовались разнообразные игровые приемы, которые развлекали детей, проверяли умение предотвратить конфликтные ситуации, способствовали взаимопониманию детей между собой.

Большинство детей с удовольствием включались в игры. Играли дружно. В процессе занятий дети научились договариваться между собой о распределении ролей, использовать предметы в своей игре, понимать смысловые ситуации.

Таким образом, нами была разработана и апробирована система работы по формированию творческой игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. В настоящее время наше исследование не завершено, его продолжение будет связано с определением динамики уровня сформированности навыков творческой игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в ходе контрольного этапа эксперимента и подтверждением выдвинутой гипотезы исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов, В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / В.М. Астапов. – М.: Питер, 2001. – 224 с.
2. Гаспарова, Е.М. Отображение социальных отношений в игре / Е.М. Гаспарова / Дошкольное воспитание. – 1984. – №8. – С. 35–38.
3. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова / под редакцией А.В. Запорожца. – М.: Педагогика, 2011. – 94 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

С.Н. Ильдеркина, О.А. Савельева

МАДОУ «Детский сад № 7 «Созвездие» г. Чебоксары

Аннотация. В статье описан опыт организации работы с родителями воспитанников с особыми образовательными потребностями по внедрению визуального расписания.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, родители воспитанников с ОВЗ, визуальное расписание.

В настоящее время актуальной является проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно Концепции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья одной из приоритетных задач в работе педагога является «формирование жизненных компетенций, то есть навыков, знаний и умений, способов их применения, необходимых ребенку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования» [1, с. 41]. Для детей с ограниченными возможностями здоровья такими навыками могут быть: самостоятельное одевание, прием пищи, пользование туалетными принадлежностями, умение пользоваться общественным транспортом, самостоятельно переходить дорогу и

т.д. Однако, у дошкольников с ментальными нарушениями возникают значительные трудности при их овладении. Для решения поставленной задачи можно использовать визуальные средства поддержки.

Учитывая, что успех воспитательно - образовательного и коррекционного процесса зависит от тесного взаимодействия с родителями детей с особыми образовательными потребностями, в вопросах формирования социальных навыков у детей они стали непосредственными участниками и помощниками [3, с. 17].

На начальных этапах была организована консультация, на которой были раскрыты формы визуальных средств для работы с детьми с особыми образовательными потребностями: работа с карточками, пиктограммами; использование видео, роликов и гиф-анимации; тематические книги; календари событий ребенка; жетонная система; визуальное расписание; система «Да-нет»; система «Сначала – потом»; фиксация ребенка на занятии (фотография, рука, карточка с именем); видео-моделирование; моделирование естественных ситуаций; социальные истории; презентации; схемы. Далее, каждому родителю было предложено составить с помощью карточек с изображениями предметов визуальное расписание мытья рук, умывания, одевания, частичного распорядка дня для своего ребенка.

Практическое упражнение позволило им прийти к выводу, что визуальная поддержка очень эффективна для того, чтобы сообщить какую-то информацию ребенку, которому трудно понимать и использовать речь, она помогает им понять, чего ожидать, что произойдет потом, и это уменьшает тревожность ребенка, особенно с РАС, а также помогает в обучении социальным правилам.

Таким образом, только совместная работа педагогов и родителей, направленная на осуществление общих задач, дает основания рассчитывать на положительные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья - https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf

2. Коэн, М., Герхардт, П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом/ пер. с англ. У. Жарниковой; науч. Ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 264 с.

3. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е. А. Ильина

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары, ilina.ekaterina03@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности работы с детьми, имеющими речевые нарушения, а именно проблема формирования звуковой культуры речи. Дается определение данному понятию и раскрывается его содержание, а также перечисляются формы коррекционно-логопедической работы в данном направлении.

Ключевые слова: речь, звуковая культура речи, формирование ЗКР.

Речь – является главным средством общения, которое помогает понимать других людей, вступать в контакт. С помощью данного средства человек может не только участвовать в взаимодействии, но и выражать свои эмоции, демонстрировать аналитические и интеллектуальные умения. А также речь является важным навыком, без которого просто невозможно существовать в обществе и может выступать как показатель для определения уровня развития ребенка.

Когда речевые навыки не формируются у детей самостоятельно или несоответствуют возрасту говорят о нарушениях речи [3].

В современное время отмечается тенденция постоянного роста количества детей с нарушениями речевого развития. Изучив некоторые отечественные и зарубежные источники можно отметить, что распространенность детей дошкольного и школьного возраста с нарушениями речевой функции составляет около четверти от всех детей.

Е. А. Емелина, И. В. Макаров отмечают, что такие нарушения очень разнообразны и могут быть связаны с самыми разными причинами [2].

Развитие речи является важной задачей в воспитании и обучении детей, начиная с самого раннего возраста. А целью развития детей с нарушениями речи выступает - формирование не только правильной, но и хорошей устной речи, безусловно, с учетом их возрастных особенностей и возможностей.

Развитие речи рассматривается как формирование навыков и умений точной, выразительной речи, свободного и уместного использования языковых единиц, соблюдения правил речевого этикета [3].

Одной из значимых сторон развития речи детей как с норматипичным вариантом, так и с речевыми патологиями начиная с младшего дошкольного возраста, является развитие звуковой культуры.

М. М. Алексеева, В. И. Яшина считали **понятие «звуковая культура речи»** достаточно широким: звуковая культура речи - нормативное произношение звуков родного языка, правильное четкое произношение слов, соответствующее орфоэпическим нормам, а также богатство и уместность использования средств интонационной выразительности речи.

Яшина, В. И. считает, что формирование звуковой культуры речи значителен составным компонентом организации занятий по развитию речи. Она захватывает все части звукового преподнесения слов: точное проговаривание звуков, слов; тембр и темп речи; паузы; звучность [1].

Р. Е. Левина замечает, что обозначение «звуковая культура речи» обширно и своеобразно. Оно содержит:

- собственно произносительные черты, характеризующие звучащую речь (произношение звуков, чистота дикции),
- составляющие звуковой выразительности (эмоциональная окраска речи),
- объединенные с ними двигательные методы выразительности (мимика лица, жесты рук, движения головы),
- компоненты культуры речевого общения (тон детской речи, его поза и движения в ходе беседы) [3].

Алексеева М. М. изучив работы Т. В. Жеребило, считает, что можно выделить несколько сторон звуковой стороны речи, а именно: физический, физиологический, а также лингвистический:

- Акустический (физический) аспект, при котором звук рассматривается как колебательные движения воздушной среды, вызванные органами речи. Индивидуальные особенности полости рта, носа и глотки (их форма и размер) обуславливают индивидуальные различия в голосе, которые характеризуются такими физическими параметрами, как высота, сила и тембр голоса.

- Артикуляционный (физиологический) аспект, при котором **звук** выступает как продукт работы произносительных органов человека (артикуляционного аппарата). Особенности произношения **звуков** в языке составляют его артикуляционную базу. Поэтому **звуковая** сторона каждого языка имеет свои особенности и отличительные качества.

- Функциональный (лингвистический) аспект, где звук рассматривается как один из возможных вариантов фонемы в процессе функционирования, выполняющий смыслообразительную и строительную функции [1].

Анализируя различные аспекты звуковой стороны речи,

становятся понятными компоненты звуковой культуры речи, выделенные Е.И. Негневицкой. Автор считает, что в формирующей работе в данном направлении просто не может не удаляться особое место [4]:

- развитию речевого слуха. Это развитие умений слышать звуки, сосредотачивать на них свое внимание, реагировать и воспринимать звуковые колебания.

- формированию речевого дыхания, как условия для возникновения речепроизношения. Это возможность человека выполнять короткий глубокий вдох и рационально распределять воздух при выдохе с одновременным произнесением различных звуко сочетаний.

- развитию речедвигательного аппарата (артикуляционного аппарата, голосового аппарата) и на этой основе формирование произношения **звуков**, слов, четкой артикуляции.

- воспитанию у ребенка орфоэпически правильной речи – то есть умения говорить в соответствии с нормами литературного произношения, владеть нормами устного и письменного литературного языка – правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления и другими, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, в соответствии с целями и содержанием речи.

Изучив данный вопрос можно увидеть, что работа по развитию звуковой культуры речи включает в себя самые разные способы, приемы, упражнения, методики, которые будут направлены на развитие, формирование, или коррекцию выше перечисленных компонентов.

Это самые разнообразные игры и упражнения на индивидуальных, подгрупповых занятиях, музыкальные, подвижные игры, логоритмика, гимнастика, игры-драматизации, дидактические игры, шутки-чистоговорки, наглядные приемы, кинезиологические упражнения и др.

Таким образом, можно говорить, то звуковая культура составляет огромную часть речи и включает составные компоненты для полного овладению ею. Ее развитие у детей, имеющих речевую недостаточность выступает на главный план в коррекционной работе. Такая деятельность занимает огромное место в – коррекционно-логопедической работе и включает самые разнообразные методы, приемы, упражнения, игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Емелина Е. А. Задержки темпа психического развития у детей / Е. А.

- Емелина, И. В. Макаров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии В. М. Бехтерева. – 2011. – №3. – С. 11-16.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Альнс, 2013 – С. 67–68.
 4. Негневицкая Е.И. Основы теории и практики логопедии / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович – М., 2014. – 124 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Капитонова Л. Н., Галкина М. В., Мануиловская О. И.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа № 55" города Чебоксары lyuda3088@mail.ru

Аннотация: В статье отражаются деятельностные формы и методы обучения детей с ОВЗ, а также рассматривается их применение в работе.

Ключевые слова: особые условия, формы и методы обучения, дети со статусом ОВЗ.

Каждый школьный педагог в своей работе ставит перед собой определённую цель. Это – создание оптимальных условий для формирования и развития психического и физического здоровья обучающихся, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья; осуществление полной реабилитации таких учащихся и помощь в их адаптации в социуме, так как дети с проблемами в развитии имеют равные с остальными категориями обучающихся права на образование и дополнительное развитие.

Чтобы обучающийся ОВЗ получил доступное и понятное образование, педагоги должны систематически повышать свою квалификацию, внедрять новые формы и методы в свою работу, а также создавать условия для достижения нового современного качества общего образования (специальная коррекционно – развивающая среда, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекция нарушений развития, социальная адаптация).

Наряду с доступностью, наглядностью, систематичностью и последовательностью есть и общие правила и принципы ведения коррекционной работы:

- Персональный подход к каждому ученику с ОВЗ;
- Предупреждение утомляемости (использование интересного, цветного (красочного) дидактического и наглядного материала, чередование умственной и

практической деятельности, дозированное преподнесение материала);

- Применение определенных методов и форм, стимулирующих познавательную и практическую деятельность, которая формирует у обучающихся необходимые учебные навыки;

- Педагогическая тактичность (регулярное поощрение за успехи, своевременная и грамотная помощь каждому ребёнку, совершенствование в них веры в себя и в свои возможности).

По своей природе, у обучающихся с ОВЗ, недостаточно развита познавательная активность, недостаточно сформирована мотивация к учёбе, снижен уровень работоспособности и самостоятельности.

Использование следующих форм в коррекционной работе дает значительный результат в освоении излагаемого материала:

- ежедневное наблюдение за обучающимися со статусом ОВЗ во время учебной и внеурочной деятельности;

- постоянная связь с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, учителями – предметниками, медицинскими работниками, администрацией школы и родителями;

- составление на основе бесед, методов наблюдения и обследования психолога – педагогической характеристики обучающихся в ОВЗ, где мы можем увидеть его личностные и поведенческие особенности, проследить отношения между родителями и сверстниками, узнать уровень и особенности интеллектуального развития, результаты учёбы и внести корректировку, если появляются трудности при обучении;

- контроль успеваемости и поведения обучающихся в классе;

- привлечение обучающихся с ОВЗ к подготовке и организации внеурочной деятельности (классный час, коллективно – творческие дела, участие в различных конкурсах).

Охарактеризуем основные формы организации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе

Дистанционное обучение

Дистанционная форма обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, когда процесс взаимодействия педагога и ученика происходит посредством информационных технологий, видео-связи через Интернет, предоставлением видео-лекций и дистанционной аттестацией. Дистанционная технология обучения детей с ОВЗ может считаться наиболее успешным для школьников, в силу физических, психологических, психофизиологических причин не могущих получить инклюзивное образование. Отчасти, дистанционное обучение способно снять часть нагрузки с учителей, которые могут представить свои предметы в виде видео-блоков. При этом,

дистанционное обучение сохраняет характерный для домашнего обучения индивидуальный подход к ученику. Так как педагог способен скорректировать учебную программу, исходя из особенностей, в том числе и умственных, своего ученика.

Экстернат. Форма обучения таких учащихся в школе, которая доступна не в каждой ОО. При такой системе организации учебного времени, ребенок не обязан посещать школу ежедневно, а появляется только для индивидуальных занятий с преподавателями. Такая форма необходима подросткам, которые за один год готовы освоить программу нескольких лет обучения, либо школьникам, которые посещают специализированные школы, например, спортивные, и много времени проводят на соревнования, не в силах присутствовать ежедневно на уроках. Учитель в этом случае работает как консультант по сложным вопросам и говорит ученика к экзаменам. Экзамены в этом случае становятся испытанием, показывающим уровень успеваемости ученика.

Домашнее обучение. Форма обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, применимая в нескольких случаях: если ребенок болен и такую форму получения образования рекомендует врач, в связи с невозможностью ребенка ежедневно посещать школу, или невозможностью освоить образовательную программу для обучения детей с ОВЗ на общих основаниях. Тогда ученик посещает учебное заведение только для того, чтобы пройти аттестацию, если родители считают, что сами, при помощи репетиторов и консультаций учителей смогут дать ребенку образование

Инклюзивные формы обучения детей с ОВЗ. р. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование детей с ОВЗ, то есть совместное обучение здоровых школьников и детей с ОВЗ в общеобразовательной школе в режиме очного образования, становится все более распространенным явлением. Нельзя все же не обратить внимание на накопившийся опыт педагогов, которые отмечают, что модель инклюзивного образования детей с ОВЗ в инклюзивной организации чревато тем, что педагог может столкнуться сразу с несколькими трудностями. В классе ребенок с ОВЗ может неадекватно реагировать на трудности и свой неуспех в учебе по сравнению с другими ребятами. Из-за этого его интерес и желание посещать школу может снижаться. Потому, основная задача учителя на начальном этапе обучения сделать для таких учеников класс – зоной свободной от неуспеха. Уверить ребенка в его благополучии. Подбирать для ребенка методики, способные заинтересовать новым материалом и пояснять его

наиболее доходчивым способом. Еще один принцип вариативных форм обучения детей с ОВЗ в школе – это комфортное существование ребенка в социальной среде. То есть на педагога ложится ответственность за то, чтобы погружение ребенка в школьный социум проходила для него в щадящем режиме. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности как образовательного, так и коррекционно-развивающего процесса.

Также используются **активные методы обучения** – это методы, побуждающие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена на овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Активные методы обучения – очень гибкие методы, многие из них можно использовать с разными возрастными группами и в разных условиях и на различных этапах урока (занятия). Так, в начале урока активные методы позволяют создать психологический настрой обучающихся на занятие, способствует формированию исходной мотивации, вовлечению всех обучающихся в учебный процесс, созданию ситуации успеха. С этой целью в начале урока могут использоваться различные приветствия. Эффективными являются минутки создания хорошего настроения, проводимые в парах.

На уроках чтения, ознакомления с окружающим миром чаще всего применяются следующие **активные методы обучения. Направленное чтение.** Метод позволяет направлять учащихся при чтении с помощью вопросов на уровне понимания. Читая произведение по несколько абзацев, учащиеся ищут ответы на поставленные вопросы. Чтение происходит с остановками и обсуждением прочитанного.

Восприятие материала на определённом этапе урока с закрытыми глазами используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д. (слушание аудиокниги)

Очень эффективным активным приемом является использование сигнальных карточек

при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). На уроке математики используются цифровые веера. Буквенные на уроках обучения грамоте и русского языка. Дети выполняют задание, либо оценивают его

правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка. **Активные методы**, которые позволяют снять усталость, напряжение, восстановить энергию перед выполнением сложной учебной задачи. Не стоит забывать о восстанавливающей силе релаксации на уроке. Ведь иногда нескольких минут достаточно, чтобы встряхнуться, весело и активно расслабиться, восстановить энергию. Активные методы релаксации позволят сделать это, не выходя из класса.

На занятиях при работе с детьми с ОВЗ наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния. Широко используется приём с различными цветовыми изображениями (**цветотерапия**) У учащихся две карточки разного цвета. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Учитель должен обязательно уточнить изменения настроения ребёнка в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности. «Дерево чувств» – учащимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОВЗ. Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ
КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА “ВМЕСТЕ”
НА БАЗЕ МБДОУ “ДЕТСКИЙ САД №206” Г. ЧЕБОКСАРЫ**

Е.В. Кадирова, Е.Н. Визгина, М.А. Кузнецова, О.В. Розова
МБДОУ “Детский сад № 206” г. Чебоксары, antoshka206@mail.ru

Аннотация. В статье расписаны вопросы организации консультационного центра на базе детского сада и оказание психолого-педагогической помощи просветительского, информационного, методического характера, в том числе в дистанционном формате.

Ключевые слова: консультационный центр, психолого-педагогическое сопровождение, семья, дети, не посещающие детский сад.

МБДОУ «Детский сад № 206» г. Чебоксары в 2021 году в рамках Национального проекта «Образование» стало победителем конкурсного отбора на предоставление в 2021 году грантов из федерального бюджета грантов в форме субсидий на реализацию проектов, обеспечивающих создание инфраструктуры центров (служб) помощи родителям с детьми дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3 лет, реализующих программы психолого-педагогической, диагностической, консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3 лет, в рамках реализации мероприятия «Реализация организационно-методических моделей и стандарта в дошкольном образовании путем актуализации нормативно-методической и методологической базы, а также экспертно-аналитическое сопровождение ее внедрения» ведомственной целевой программы «Развитие современных механизмов и технологий дошкольного и общего образования» подпрограммы «Развитие дошкольного и общего образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

На базе МБДОУ «Детский сад № 206» г. Чебоксары с 2018 года функционирует консультационный центр «Вместе» для детей от 0 до 7 лет, непосещающих детский сад. Его работа центра строится на основе интеграции деятельности специалистов различных профилей: старшего воспитателя, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. *Старший воспитатель* осуществляет методическое руководство консультационного центра, ведет контроль и учет работы педагогического персонала. *Педагог-психолог* консультирует родителей, проводит обследование детей с целью определения динамики их психического развития. *Учитель-логопед* оказывает консультативную помощь родителям с целью профилактики речевых нарушений или их коррекции. Учит применять специализированные приемы по исправлению нарушений звукопроизношения, проводит логопедическое обследование детей для определения уровня их речевого развития. *Музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре* оказывают консультацию по запросам родителей.

Специалисты консультационного центра предоставляют рекомендации по запросам родителей, в том числе для решения вопросов адаптации, социализации ребенка в среде и ознакомление родителей с особенностями развития малышей в раннем возрасте, а также укреплению здоровья. С сентября 2021 года группу посещают 5 семей. Благодаря грантовой поддержки в рамках Национального проекта «Образования» консультационный центр стал охватывать больше семей, нуждающихся в квалифицированной

консультационной помощи психолого-педагогического характера, в том числе дистанционно.

Родители могут сделать запрос на консультацию по телефону, лично, через электронную почту и на сайте ДООУ. В детском саду созданы условия для работы консультационного центра «Вместе». В ДООУ функционируют музыкальный зал, физкультурный зал, плавательный бассейн, кабинет учителя-логопеда, кабинет педагога-психолога, экологическая лаборатория, автогородок, спортивная площадка, театральная студия, творческая мастерская, медицинский кабинет, центр охраны зрения.

Работа деятельности консультационного центра проводится по следующим направлениям:

Аналитическая деятельность:

✓ изучение и анализ состояния и результатов оказания методической, психолого-педагогической помощи родителям, определение направлений её совершенствования; обеспечение статистической и аналитической отчётности по осуществляемым видам деятельности.

Информационная деятельность:

✓ ознакомление родителей (законных представителей) с новинками педагогической, психологической, методической и научно-популярной литературы на бумажных и электронных носителях; ознакомление родителей (законных представителей) с опытом работы педагогов образовательной организации, передовым семейным опытом; информирование родителей (законных представителей) о новых направлениях образования детей дошкольного возраста, о содержании образовательных программ, учебно-методических комплексах, видеоматериалах, рекомендациях специалистов разных направлений в соответствии с запросами родителей (законных представителей).

Организационно – методическая деятельность:

✓ изучение запросов родителей по вопросам воспитания и обучения детей; формирование системы методической, психолого-педагогической, диагностической информации по запросам родителей, создание видеотеки и библиотеки современных учебно- методических материалов; разработка индивидуальных программ развития детей (по запросам родителей); составление перспективного плана индивидуальной работы с семьёй на основе выявленных потребностей; информирование родителей о времени, месте и тематике работы консультационного центра.

Консультационная деятельность:

- популяризация новейших педагогических и психологических достижений; - консультирование родителей вопросам: - возрастные,

психофизиологические особенности детей раннего и дошкольного возраста; - профилактика различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей раннего и дошкольного возраста; - воспитание, обучение и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении; - социализация детей дошкольного возраста, не посещающих детский сад; - успешная адаптация детей при поступлении в детский сад или школу; - выбор образовательной программы; - организация игровой деятельности; - организация питания детей; - создание условий для оздоровления детей; - социальная защита детей из различных категорий семей; - информирование об учреждениях системы образования, социальной защиты населения, здравоохранения, которые могут оказать квалифицированную помощь ребенку в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Организационно-досуговая деятельность:

- проведение совместных досугов и развлечений.

Таким образом, такая форма работы позволяет выявить и охватить своевременной квалифицированной помощью семьи, имеющие детей раннего и дошкольного возраста, не посещающие детский сад, с различными запросами психолого-педагогического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левшина Н. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования / Н. Левшина, Л. Санникова, С. Юревич // Управление ДОО. - С.25-30.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА, СКЛОННЫХ К РИСКУ

А. В. Кушнерова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация: В статье раскрываются индивидуально-типологические особенности обучающихся колледжа, склонных к рискованному поведению, обнаруженные при помощи опросников Айзенка (PEN) и К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной), психофизиологических проб.

Ключевые слова: обучающиеся, типологические особенности, психофизиологическая проба.

Рискованным называют поведение, повышающее вероятность несчастных

случаев, несущее угрозу здоровью и жизни; деятельность в ситуации обязательного выбора и неопределенности при возможности оценки достижения или отклонения от цели. Сюда относят широкий спектр как условно социально одобряемых, так и чрезвычайно опасных, порицаемых видов поведения [2, 3]. Для предотвращения перехода склонности к риску в устойчивую форму противоправного поведения, необходимо изучить индивидуально-типологические особенности подростков.

Современные психофизиологические и психологические исследования убедительно показывают существование связи между различными уровнями генотипических, типологических и фенотипических особенностей человека. Индивидуально-типологические особенности представляют собой иерархию связанных между собой уровней: нервной системы (генотипического), специфики характера и поведения (фенотипического) и темпераментального (психодинамических свойств) (Е.Е. Алексеева [1]).

Н. Е. Лысенко [4] установил, что склонность к рискованным и противоправным формам поведения обусловлена ситуативной тревожностью и психомоторной эмоциональностью, ригидностью взаимосвязи процессов активации и физической составляющей агрессии.

Цель настоящего исследования – установить индивидуально-типологические особенности обучающихся колледжа, имеющих высокий уровень склонности к риску.

В нашем исследовании приняли участие 60 обучающихся колледжа: 41 юноша и 19 девушек. Средний возраст составил $18,7 \pm 0,8$ лет. Для обнаружения индивидуально-типологических особенностей использовались следующие методики: психофизиологическая проба Штанге и Генчи для экспресс-оценки адаптационного ресурса; опросник Г. Айзенка (форма PEN) для оценки экстраверсии – интроверсии, нейротизма, психотизма, искренности (социальной адекватности) для выявления темпераментально-характерологических свойств личности; опросник К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) с целью оценки эффективных и неэффективных стилей поведения в социальных конфликтах.

Определение генотипического уровня типологических особенностей производилось с использованием показателя адаптационного ресурса. Проба Штанге заключалась в произвольной задержке внешнего дыхания на вдохе и позволяла оценить состояние механизмов регуляции систем энергообеспечения, которые тесно связаны с состоянием стресс-реализующих систем организма. Проба Генчи проводилась на полном выдохе. Темпераментальный уровень типологических особенностей измерялся показателями нейротизма, общительности и психотизма. Фенотипический уровень типологических особенностей диагностировался значениями шкал «сотрудничество» и

«искренность» (социальная адекватность поведения).

Обработка данных проводилась при помощи количественного и качественного анализа данных, подсчета средних значений и процентного соотношения.

Данные, полученные с помощью методик выявления индивидуально-типологических особенностей, подсчитывались и анализировались самими обучающимися сразу после диагностики. Анализ результатов выполнения подростками пробы Штанге и Генчи, позволяет заключить, что среднегрупповое значение $38,6 \pm 17,2$ сек. относится к умеренному уровню (30-60 сек.) гипоксической устойчивости при задержке дыхания и к среднему (удовлетворительному) уровню ($35,3 \pm 2,1$ сек.) функционального состояния. Это указывает на адекватный общий уровень тренированности и обеспечения организма кислородом, среднестатистический адаптационный ресурс.

Оценка индивидуально-типологических особенностей обучающихся колледжа по опроснику Айзенка (PEN) показала, что в целом среднегрупповое значение по шкале «экстраверсия» относится к верхней границе средних значений (7-15 баллов). При этом большинство обучающихся колледжа – 53,3% по показателям данной шкалы относятся к экстравертированному типу; значительная часть обучающихся (30%) – к амбOVERсированному типу и 16,7% – к интровертированному типу личности.

Среднегрупповой показатель по шкале «нейротизм» в данной группе относится к средним значениям (8-16 баллов) при этом 30% обучающихся колледжа имеют значения, превышающие средние значения по данной шкале, эти подростки характеризуются эмоциональной неустойчивостью, а 18,6% обучающихся продемонстрировали показатели ниже средних значений, что может свидетельствовать об их эмоциональной стабильности; 51,4% обучающихся имели средние значения по данной шкале.

Среднегрупповые значения обучающихся колледжа по шкале «психотизм» соответствуют нижней границе средних показателей по данному тесту, значительная часть из респондентов (53,3%) показали значения ниже средних значений. По шкале «искренность» обучающихся колледжа имели среднегрупповые значения, превышающие нормативные показатели (больше 10 баллов), каждый второй подросток продемонстрировал высокие показатели, а половина обучающихся колледжа имели нормативные (меньше 10) показатели по шкале лжи.

Обучающиеся колледжа в конфликтных ситуациях отдавали предпочтение компромиссу (8,9), вторую позицию занимала стратегия избегания (7,2), а на третьем месте было использование наиболее эффективной стратегии поведения в конфликте – сотрудничество (6,1).

Полученные сведения будут использоваться в конструировании системы мероприятий по преодолению высокого уровня склонности к риску.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Е. Е. Сравнительный анализ индивидуально-типологических особенностей студентов в результате проведения социально-психологического тренинга / Е. Е. Алексеева // Современные методы диагностики и коррекции социальных дезадаптаций и аддикций у участников образовательного процесса. монография [Каменская В. Г. и др.] ; под ред. В. Г. Каменской ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 42–83.
2. Велиева, С. В. Комплексная межведомственная работа по профилактике рискованного поведения / С. В. Велиева // Актуальные вопросы психиатрии и наркологии : сб. науч. ст. / под ред. Н. А. Бохана. – Томск : Иван Федоров, 2016. – Вып. 18. – 296 с. – С. 31–33.
3. Велиева, С. В. Подготовка обучающихся вузов к превентивной деятельности по предотвращению рискованного поведения / С. В. Велиева // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / под ред. д-ра психол. наук, проф. С.В. Феоктистовой. – Москва: Изд-во РосНОУ, 2021. – 250 с. – С. 47–51.
4. Лысенко, Н. Е. Индивидуально-типологические предикторы тяжести правонарушений / Н. Е. Лысенко // Психология и право. – 2017. – Том 7. – № 3. – С. 27–43. doi:10.17759/psylaw.2017070303.

СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

А.П. Косова, Е.И. Мурчина, И.А. Герасимова

МБДОУ «Детский сад № 205», г. Чебоксары, anya.molyarova.94@mail.ru.

Аннотация. Последние несколько десятков лет в большинстве стран при работе с детьми с нарушениями развития все чаще используется сенсорно-интегративный подход. Автором данного метода является Джин Айрес – одна из самых известных эрготерапевтов в западном научном мире, работавшей как с детьми, так и с взрослыми, имеющими сложности сенсорного восприятия. В России же этот подход только начинает развиваться и распространяться, объединившись с традиционными способами коррекции.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дети с особыми образовательными потребностями.

Что же такое сенсорная интеграция?

Способность индивидуума систематизировать и организовывать свои ощущения, которые он испытывает, для элементарного совершения движений, обучения и нормального поведения - и есть сенсорная интеграция [1]. Уже с первых недель жизни в утробе матери начинается процесс сенсорной интеграции, который будет наиболее активно протекать до конца дошкольного возраста. Мы учимся, усваивая и перерабатывая поступающую информацию от всех органов чувств, которые воспринимают различные ощущения: тактильные, звуковые, вкусовые, обонятельные, визуальные и т.д. Иными словами, вся деятельность человека напрямую связана с развитием сенсорной интеграции [2].

Наиболее часто у ребят с нарушениями сенсорного восприятия недостаточно развиты одно или несколько чувств (гипосензитивность), либо наоборот – высокая чувствительность (гиперсинзитивность) [1].

Нарушения сенсорной интеграции у детей с ОВЗ имеют различные проявления, но в нашей работе мы чаще всего сталкиваемся с:

1. *Тактильной дисфункцией*, которая выражается в эмоциональном реагировании на любое легкое прикосновение, раздражение на новую, жесткую, колючую одежду, боязнь испачкаться, вследствие чего происходит отказ от некоторых игр и т.д.

2. *Вестибулярной дисфункцией*, которая выражается в ощущении дискомфорта в лифте, боязни упасть, даже если такой угрозы нет, такие дети испытывают потребность в постоянном движении и раскачивании, вращении, или наоборот часто сидят на месте.

3. *Проприорецептивной дисфункцией*, которая проявляется в непонимании какую силу надо приложить, чтобы сдвинуть предмет с места, неспособности рассчитать силу нажима при рисовании, поэтому такие ребята часто рвут бумагу, плохо удерживают позу, постоянно сталкиваются с другими людьми, натываются на предметы мебели и т.д.

Для того чтобы преодолеть сенсорную депривацию, мы в своей работе используем разнообразные упражнения [1].

При **тактильной дисфункции** с детьми с **низкой сенсорной чувствительностью** используем утяжеленные одеяла, массажные коврики, а также работаем с материалами разной фактуры и плотности.

При коррекционно-развивающей работе с детьми с **высокой сенсорной чувствительностью** знакомим детей с необычными текстурами, используем игры, где можно нести не очень тяжелые предметы. Ощупываем руками различные поверхности, ходим по ним ногами. Несомненно, в своей работе для преодоления тактильной дисфункции можно использовать обычные виды сенсорных игр, так как такие игры дают ребенку поток разнообразных по

направлению ощущений. В итоге происходит стимуляция нервной системы, улучшается сенсорная интеграция [3].

При **вестибулярной дисфункции** с детьми с **низкой сенсорной чувствительностью** используем игры с большим мячом. К примеру, можно положить ребенка грудью или животом на мяч, придерживая его за туловище, и в таком положении ребенок пытается что-нибудь нарисовать фломастерами на листе бумаги.

При **высокой сенсорной чувствительности** разделяем деятельность на маленькие этапы, для удобства используем визуальные подсказки для обозначения финишной линии цветным скотчем [3].

При **проприоцептивной дисфункции** для детей с **низкой сенсорной чувствительностью** стараемся размещать мебель по периметру кабинета, где проходят занятия, обозначаем границы с помощью цветного скотча на полу, прививаем правило «вытянутой руки» для ребят.

При **высокой сенсорной чувствительности** используем все виды занятий для развития мелкой моторики, различные виды рукоделия, бисероплетение, рисование и раскрашивание. Обязательно исследуем материалы различной фактуры. Также можно использовать обычные виды упражнений (поочередные движения рук, фиксировать одну руку на предмете, объекте, а другой совершать какие-либо движения, синхронные и несинхронные движения обеих рук для выполнения какого-либо действия) [3].

Таким образом, очевидно, что использование технологии сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями очень эффективно и имеет ряд преимуществ:

- комплексная активизация ощущения, восприятия, зрительно-двигательной координации;
- занятия с использованием сенсорного материала стимулируют улучшение эмоционального фона у детей;
- педагогам легче заинтересовать детей, пробудить их к активности и любознательности [1].

В заключении хотелось бы сказать, что сенсорно-интегративный подход, используемый нами в коррекционно-развивающей деятельности, помогает ребенку в восприятии окружающего мира, в осознании себя, обеспечивает развитие сенсорных, познавательных, моторных, коммуникативных навыков и т.д., а также благотворно влияет на гармоничное развитие ребенка в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Джин «Ребенок и сенсорная интеграция». – М.: Теревинф, 2018. – 77 с.

2. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В. Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – М.: СПб, 2017. – 101 с.
3. Павлова Л.И., Маврина И.В. Игры и упражнения по развитию сенсорных способностей детей 3-4 лет. – М.: Просвещение, 2017. – 42 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА: ОПЫТ РАБОТЫ

М.А. Калмыкова

*БОУ Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с
ОВЗ №3 Минобразования Чувашии, г. Чебоксары, marina.kalmykova.73@mail.ru*

В статье рассматривается вопрос психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Данная проблема является неотъемлемой частью комплексного сопровождения лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: задачи, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, психологическое сопровождение, структура, реабилитация.

Семья — это маленькая жизнь, в котором не только протекает жизнь ребенка, но и формируются его нравственные качества, отношение к людям, представления о характере межличностных связей. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость особенностей развития ребенка от семейного фактора: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка.

Нам всем известно, что дети ОВЗ, нуждаются в особой заботе, общество должно предоставить им условия не только для лечения, но и для хорошей социальной адаптации, полноценного разностороннего развития, обучения, получения образования. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с точки зрения педагогики, являются детьми «с особыми образовательными потребностями», для обучения которых необходимо создание специальных условий, специальной образовательной среды.

Одним из таких учреждений в Чувашской Республике является наша школа — БОУ Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №3 Минобразования Чувашии.

Больной ребенок требует большого внимания, особой заботы, иных сил, времени и финансовых расходов по его содержанию, развитию и воспитанию. К всеобщему сожалению, не все родители способны оказать своим детям квалифицированную поддержку из-за отсутствия необходимых знаний об

особенностях психофизического, интеллектуального, творческого развития детей с ограниченными возможностями здоровья; о специфике их обучения в домашних условиях; о сущности имеющихся у них проблем. Тем не менее, включение родителей в коррекционно-образовательный процесс является главным условием полноценного развития ребенка с особыми образовательными потребностями. В решении этой сложной задачи семье нужна помощь, участие и сопереживание, и это имеет первостепенное социальное, нравственное и духовное значение как для общества в целом, так и для отдельной семьи. Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, требует особого сопровождения, которое должны обеспечить специалисты.

Дети с ОВЗ — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания, то есть это дети -инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для обучения и воспитания. Группы дошкольников в моей группе «Звездочки» не однородны, в нее входят дети с разными нарушениями развития: дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с нарушениями слуха (глухие, слабо слышащие) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие) дети с тяжёлыми нарушениями речи; дети с задержкой психического развития; дети с умственной отсталостью; дети с расстройством аутистического спектра. С целью сопровождения детей с ОВЗ для определения и реализации в группе разрабатываем индивидуальные образовательные маршруты коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ. Эта работа происходит поэтапно по определённом алгоритму и осуществляется психологом, логопедами, педагогами, медицинскими работниками нашей школы. Итак, основной целью проведения данного этапа является сбор необходимой информации об особенностях психофизического развития. На первом этапе проводится диагностическая работа на основании медицинских карт ребенка. Что маловажно создание доверительного отношения к специалисту, побудительных мотивов, заинтересованности родителей в участии в процессе реабилитации. Для этого максимально стараемся использовать следующие приемы при обсуждении результатов диагностики:

- дать информацию о важности раннего начала реабилитации;
- объяснить необходимость и важность их работы с ребенком в домашних условиях для выработки бытовых навыков;
- показать, что успешность развития ребенка — это также и перспективы развития возможностей мамы и семьи в целом;

- помочь осознанию необходимости восстановления нарушенных функций ребенка для жизни в период, когда родители не будут в состоянии оказывать помощь;
- дать информацию об опыте других семей в похожем положении, привести примеры, когда высокая активность и сила воли родителей способствовали восстановлению, даже при неблагоприятном медицинском прогнозе. На этом этапе вместе со специалистами обсуждают возможные варианты решения проблемы, определяют наиболее эффективные методы и приёмы коррекционной работы, составляют индивидуальные программы, распределяем обязанности по их реализации, уточняют сроки. Специфика сопровождения такова, что каждый специалист выполняет определённые задачи в области своей предметной деятельности. Составление индивидуального образовательного маршрута способствует реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ.

К третьему этапу я бы хотела отнести – совместные занятия родителей с детьми. На занятиях родители осваивают формы правильного и содержательного взаимодействия со своим ребенком, так как они являются самой заинтересованной в успехе реабилитации стороной и больше всего времени проводят с ребенком. Анализируя результаты коррекционной работы важно искренне радоваться успехам ребенка, говорить о результативном вкладе родителей в успех, объяснять и разобрать причины неудач, поощрять ребенка к самостоятельности, показывая его возможности. Это очень стимулирует и подталкивает к действию родителей. Так же занятия дают нам возможность привести в соответствие возможности ребенка и уровень требований к нему. Совместное творчество позволяет увидеть родителям в своих детях «особые способности и таланты», которых нет у других детей.

Немало важное значение имеют тренинги для родителей. Участие в тренинге помогает родителям приобрести навыки решения конфликтных ситуаций с ребенком, научиться эффективному взаимодействию с ним, решить некоторые личностные проблемы, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию. Родители видят, что вокруг есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; 2. Убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в реабилитации ребенка ведет к успеху; 3. Видят важность раннего вмешательства; 4. Принимают неискаженную реальность без обещания «золотых гор», получают объективную информацию, с описанием перспективы; 5. Понимают, что путь к цели будет трудным и долгим.

В заключении хочу отметить, что организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья предусмотрена в новом Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Глава 11, Статья 79). Дети с ограниченными возможностями

здоровья могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания — удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк, Л.Е. Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями в общество здоровых детей//Социальная работа в современной России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Белгород, 9-10.04. 2009 г.) /под ред. В.В. Бахарева, М.Е. Поленовой, Е.С. Сазоновой. -Белгород: БелГУ, 2009. -С. 308-311
2. Российская энциклопедия социальной работы. Т.1. Под ред. А.И.Панова, Е.И.Холостовой. М.: Институт социальной работы, 1997. – 364 с.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 3 [Текст] / В.И. Даль. – М.: Рус. Яз., 1998. – 556 с.
4. Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Указ Президента Российской Федерации от 4 февраля 2010 года № Пр-271 «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»».
6. Одинокова, Г.Ю. Особенности взаимодействия в паре «мать-ребенок раннего возраста с синдромом Дауна//Дефектология. -2012.-№1.-С.58-77.

ПРОБЛЕМА РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А. А. Казакова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Научный руководитель – доцент Т.М. Кожанова

Аннотация. В статье анализируются литературные данные отечественных и зарубежных исследователей, касающихся развития и распознавания эмоций у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Отмечается значение основ невербальных средств общения в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, аутизм, невербальные средства общения, ребенок дошкольного возраста.

Вопрос распознавания эмоций у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра вызывает больший интерес в настоящее время, как у отечественных, так и у зарубежных специалистов. Если в исследовательских работах долгое время ранний детский аутизм сравнивали с формами шизофрении (Г.Е. Сухарева, Э. Блейлер и др.), то на данный момент времени мы упоминаем про указанное расстройство как отдельное нарушение (Л. Каннер, 1943 г.), что говорит о необходимости переоценки и дополнительного изучения психических процессов, в том числе и эмоционально-волевой сферы, у данной категории детей.

Так как расстройства аутистического спектра не до конца изучены, медицина еще не имеет возможность точно сказать о причинах, вызывающие аутизм, и ответить на вопрос об изменениях в организме и головном мозге, которые приводят к нарушению, поэтому дать точное определение термину «аутизм» – это сложная задача.

Первый, кто раскрыл термин «аутизм» в своих трудах, был Эйген Блейлер (1911, 1922). Он назвал аутизмом: «Отрыв от реальности с наличием внутренней жизни, особого мира грез и фантазий при шизофрении». [1]

В современных исследованиях детский аутизм – это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является стереотипность в поведении. Другая характерная особенность – нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка.

Непосредственное общение ребенка со взрослым, основанное на невербальных средствах общения, является первой «ступенью» взаимодействия малыша с взрослыми. Следовательно, фундаментом для формирования вербального общения. Известно, что сенситивным периодом формирования умения частично осознавать эмоции, понимать эмоциональные состояния окружающих по выражению лица и самостоятельно выражать базовые эмоции (радость, грусть, злость, отвращение) является возраст с 3,5 лет [2].

Проблемы в сфере коммуникации у детей с РАС проявляются уже в раннем детстве. Дети испытывают огромные трудности в освоении навыков привлечения внимания окружающих к своим физиологическим потребностям. Одним из часто наблюдаемых признаков аутизма является избегание зрительного контакта, взгляд мимо или «сквозь» собеседника, что в свою очередь препятствует социальному развитию. Р.П. Хобсон в своих работах

связывал нарушения имитации у детей с ранним детским аутизмом с неспособностью войти в эмоциональный «резонанс» с другими людьми [3].

Трудности социального взаимодействия и слабость механизма имитации не позволяют детям усваивать социальное значение воспринимаемых ими признаков лицевой экспрессии, наделять их эмоциональным значением и формировать общепринятые культурные способы выражения эмоций. Дополнительным патологическим механизмом у этой категории детей является склонность к детализированному восприятию в сочетании со слабой способностью к обобщению и абстрагированию. Это затрудняет выделение общих черт при восприятии мимической эмоциональной экспрессии.

Таким образом, нарушения распознавания эмоций у дошкольников с РАС носят системный характер, затрагивая как рецепцию, так и экспрессию эмоционального выражения лица. Это обуславливает отстраненность ребенка от внешнего мира, мешает детям воспринимать окружающих людей и вступать в контакт с ними.

Мимика у детей с РАС не является главным способом взаимодействия с другими людьми, а отсутствие зрительного контакта с собеседником, неумение «считывать» по лицу эмоциональное состояние человека усугубляет ситуацию взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками.

Все эти особенности необходимо учитывать при составлении программы коррекционно-педагогической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – Москва : Медицина, 1999.
2. Листик Е. М. Исследование развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2008. – № 2 (23). – С. 68–82.
3. Хобсон Р. П. Оценка выражений эмоций аутичным ребенком // Журнал детской психологии и психиатрии. – 1986. – № 27. – С. 321–342.

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА СО СКЛОННОСТЬЮ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ

А.В. Кушнерова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье раскрываются направления работы по профилактике склонности к рискованному поведению у обучающихся колледжа.

Ключевые слова: обучающиеся, профилактика, рискованное поведение.

Подростки с рискованным поведением – это те, кто недостаточно усвоил ценности, социальные нормы общества, особенно в первичном коллективе – семье, школе т.п. [3]. В силу сложного характера поведенческих нарушений их предупреждение и предотвращение требует хорошо организованной системы социально-психологических воздействий [2]. Данные, полученные с помощью диагностических средств и методов, позволили наметить направления работы по профилактике и коррекции склонности к рискованному поведению

С целью профилактики и коррекции склонности к рискованному поведению у обучающихся нами была разработана программа, состоящая из трех блоков. Программа, основанная на рекомендациях Е.Е. Алексеевой [1], включала 12 занятий социально-психологического тренинга, проводимых с периодичностью один раз в день в течение 12 дней.

Всего в программе по коррекции и профилактике склонности к рискованному поведению приняло участие 120 обучающихся колледжа, средний возраст которых $18,7 \pm 0,8$ лет.

Цель проведения тренинга: профилактика и коррекция склонности к рискованному поведению посредством углубления опыта анализа ситуаций общения (повышение адекватности самоанализа и анализа партнёров по общению).

Направления программы:

- повышение компетентности в межличностном общении;
- осознание личностных «слепых пятен», блокирующих отношения;
- развитие самосознания и самоисследования для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутриличностных и поведенческих изменений;
- перестройка сложившихся неэффективных форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения;
- исследование психологических проблем участников группы и оказание

оперативной помощи в их решении.

Весь тренинговый курс по профилактике и коррекции склонности к рискованному поведению у обучающихся был разделен на три части.

Первая часть (3 занятия) – проведение тренинговой группы с целью повышения компетентности в профессиональном и межличностном общении, осознания личностных «слепых пятен», блокирующих межличностные отношения. Психопрофилактика участников тренинговой группы, была основана на возможности проработки «неудачных случаев» в ситуации коллегиальной поддержки.

Включение тренинговых процедур уже на этапе формирования тренинговой группы позволила возбудить групповые процессы, с одной стороны более интенсивно и быстро, чем это было бы при ведении учебной группы без включения групповых процедур (встреча, основная часть, прощание). С другой стороны активизация групповых процессов происходила при таком подходе в щадящем режиме, что является важным для обучающихся, имеющих склонность к рискованному поведению.

Вторая часть программы тренинга была направлена на перестройку сложившихся неэффективных форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения. Эта часть включала 7 занятий. Условно все игры и упражнения были разбиты на блоки.

Первый блок содержал социально-коммуникативные игры и упражнения, помогающие увидеть личностные особенности каждого участника тренинга [3].

Второй блок состоял из психогимнастических, социально-коммуникативных, психодраматических игр и упражнений [2], способствующих снятию напряжения, повышающих спонтанность на первой фазе групповой динамики, имеющих цель выхода агрессии на второй фазе, приводящих группу в рабочее состояние на третьей фазе.

Третий, коррекционный блок включал игры и упражнения, используемые для профилактики и коррекции эмоциональных состояний, лидерских тенденций, личностных конфликтных отношений. В третьей заключительной части тренинга (2 занятия) проводилась страховка достигнутых в тренинге результатов.

Работа со подростками в тренинге проходила по определённым правилам, которые являлись одним из важных факторов психокоррекционного воздействия.

В качестве обязательного домашнего задания являлось ведение психологических дневников с целью достижения более чёткой формулировки мыслей, ощущений и наблюдений для определения обуславливающих факторов; с целью стимулирования творческого процесса, так как письменное изложение

порождает стремление к осмыслению ассоциативных связей, что открывает широкий простор новым мыслям и возможностям, которые не рассматривались ранее; с целью обучения выражению наиболее безопасным способом любые мощные и разрушительные эмоции, то есть «выпускать пары» на бумаге и ослаблять напряжение.

Первичные данные промежуточной диагностики обнаружили улучшение показателей в области освоения и применения наиболее эффективных копинг-стратегий поведения, например, сотрудничества.

Степень эффективности психологического воздействия, стойкости поведенческих изменений, которые происходят во время проведения социально-психологического тренинга, будет оценены на контрольном этапе исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Е. Е. Сравнительный анализ индивидуально-типологических особенностей студентов в результате проведения социально-психологического тренинга / Е. Е. Алексеева // Современные методы диагностики и коррекции социальных дезадаптаций и аддикций у участников образовательного процесса. монография [Каменская В. Г. и др.] ; под ред. В. Г. Каменской ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 42–83.

2. Велиева, С. В. Комплексная межведомственная работа по профилактике рискованного поведения / С. В. Велиева // Актуальные вопросы психиатрии и наркологии : сб. науч. ст. / под ред. Н. А. Бохана. – Томск : Иван Федоров, 2016. – Вып. 18. – 296 с. – С. 31–33.

3. Велиева, С. В. Подготовка обучающихся вузов к превентивной деятельности по предотвращению рискованного поведения / С. В. Велиева // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [Электронный ресурс]: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2021 г., г. Москва) / под. ред. д-ра психол. наук, проф. С.В. Феоктистовой. – Москва: Изд-во РосНОУ, 2021. – 250 с. – С. 47–51.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Г.И. Красовицкая

*ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение-
учебно-реабилитационный центр № 135»*

Аннотация. В статье определены особенности восприятия у детей с задержкой психического развития пространственно-временных отношений, как правило, связанные с нарушением осуществления процессов анализа и синтеза в пространственно-временном аспекте. Определены этапы построения пространственных отношений и временного восприятия.

Ключевые слова: пространственное восприятие, временное восприятие, пространственно-временные отношения, ЗПР, время, пространство.

Речь человека несет не только коммуникативную функцию, но прежде всего выступает в качестве инструмента осуществления мыслительной деятельности. С ее помощью человек получает и обрабатывает значительное количество информации, в том числе и той, которую нельзя получить визуально. Для выстраивания в сознании полученной информации необходим процесс восприятия пространства и времени, позволяющий ощутить реальные объекты и явления.

Обратим внимание, что ориентация в пространстве представляет собой соответствующую способность сопоставлять свое тело с различными объектами окружающего мира, осуществлять анализ и делать выбор в пользу наиболее рационального способа, позволяющего решить конкретную ситуацию [2, с. 44].

Дети с ЗПР характеризуются в том числе и нарушением способности к осуществлению ориентирования в пространстве и времени, поскольку у них нарушено восприятие: им сложно сориентироваться (лево-право, вверх-низ) относительно своего тела, при любом усложнении задания испытывают серьезные затруднения, в частности, при осуществлении устного описания соответствующих действий, которые были ими проделаны.

Учеными проводится много исследований детей с ЗПР [3, с. 264-266]. При этом, многие из них делают акцент на том, что они имеют определенное недоразвитие общей и тонкой моторики, нарушение координации и регуляции различных движений. Указанный дефект, определенные вторичные нарушения, эмоционально-волевая и психическая сфера, в целом оказывают влияние на обучаемость такого школьника, его соответствующие двигательные способности, развитие физического тела, способность переносить различные

нагрузки, на его восприятие изображений в пространстве, в том числе букв и цифр, что сильно сказывается на развитии учебных навыков.

Реализация способности выстраивания пространственно-временных отношений у младших школьников с ЗПР корректируется посредством выработки в процессе соответствующего обучения определенных тактико-технических умений и навыков, выполнения различных заданий, направленных на развитие их физических качеств. Для таких заданий одним важным аспектом является система соответствующих заданий, которые содержат в себе увеличение требований к ребенку, связанных с точностью и быстротой выполнения задания на осуществление ориентирования в пространстве.

Младший школьник с ЗПР должен овладеть навыками определения вертикальной и горизонтальной плоскости относительно своего тела. При этом, начальная позиция будет заключаться в отработке навыка «на себя», что позволит позже ориентироваться относительно расположения объектов «от себя» и «от предметов», поскольку, определяя месторасположение определенных предметов, ребенку постоянно необходимо применять соотношение окружающих его предметов относительно собственных координат [1, с. 6-8].

Таким образом, пространственная ориентация для младших школьников с ЗПР является длительным и сложным процессом.

Аналогично происходит восприятие ребенком и временных рамок, при этом непосредственное восприятие его выражается в индивидуальной способности осуществлять чувствование, оценку и ориентацию интуитивно, без помощи различных вспомогательных средств. Овладение такой способностью позволяет детям характеризовать чувство времени посредством чувства ритма, длительности либо скорости, темпа.

С целью развития временных ощущений рассматриваемой категории школьников следует организовать коррекционную работу, состоящую из ряда этапов, а именно [4, с. 63-69]: 1) получить навыки, связанные с определением окончания времени, выделенного для выполнения определенного задания; 2) сформировать навык проведения оценки продолжительности соответствующего интервала времени в процессе осуществления познавательной деятельности; 3) организовать свою деятельность таким образом, чтобы уложиться в предоставленный временной промежуток; 4) применить в жизни соответствующую способность, способствующую оцениванию продолжительности определенных периодов непосредственно в жизни ребенка.

В частности, младшие школьники должны получить общее представление о продолжительности дня, знание дней недели, времен года, соответственно их последовательности. Таким образом, школьник с ЗПР должен отработать и

осознать временные ориентации, сформировать единство между чувствованием и логикой понимания времени, в условиях их свободного применения.

В практической реализации проведения коррекционных занятий с детьми с ЗПР необходимо основываться на использовании различных подвижных игр для формирования пространственно-временных отношений. В этой связи следует применять методику в двух направлениях: 1) выбор определенных физически подвижных игр, разработанные А.С. Галановой, А.Н. Левченко, И.Ц. Короткова и других; 2) такие игры должны быть адаптированы посредством их упрощения, возможно гибкое добавление иных заданий, иного инвентаря, организации условий для максимального результата развития ориентации в пространстве [Цит. по 4, с. 63-69].

Развитие и расширение пространственно-временных отношений происходит благодаря специальным коррекционным занятиям, направленным на определение ребенком своего тела в пространстве, получение знаний о продолжительности дня, знание дней недели, времен года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондина Н.А. Особенности коррекционно-развивающей работы по формированию пространственно-временных представлений у детей с задержкой психического развития / Н.А. Бондина, Л.Ю. Коренева // Вопросы педагогики. – 2017. – № 4 (10). – С. 6-8.
2. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева. – М. – 2018. – 191 с.
3. Зайцева Е.И. Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Е.И. Зайцева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2018 г.). – СПб. 2018. – С. 264-266.
4. Заширинская О.В. Пространственно-временные представления как основа формирования навыков письма у детей с задержкой психического развития / О.В. Заширинская, О.Л. Курчигина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2018. – № 2. – С.63-69.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Костылева И.Н., Кораблева Н.А., Мокеева Е.А.
МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары
kostyleva-irina@yandex.ru

Аннотация. В статье описываются этапы работы над развитием словообразования детей с ЗПР старшего дошкольного возраста с использованием игр и упражнений.

Ключевые слова. Дети с задержкой психического развития (ЗПР), речевое развитие, словообразование.

Словообразование представляет собой сложный многообразный процесс. Старший дошкольный возраст является периодом активного освоения ребенком различных способов словообразования. Дети с ЗПР наибольшие трудности испытывают при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Эти затруднения проявляются при выборе грамматических средств для выражения своих мыслей, их комбинировании, выделении морфемы, соотношении ее значения со звуковым образом.

Е.Ф. Собонович говорит о том, что у детей с ЗПР процесс словообразования задерживается и затягивается во времени. У детей данной категории усвоение суффиксов со значением уменьшительности-ласкательности осуществляется в более продолжительный период времени. Трудности вызывают образование названий детенышей животных и птиц (свиненок, лошаденек, птиценек, утенок, гусик, черепашик), словообразование по аналогии (дождь — дождинка, снег — ...), со значением частицы целого (снегинка, дожинка, бусынка, вишневинка, виноградинка). Правильность выполнения заданий на словообразование у детей с задержкой психического развития во многом зависит от того, насколько употребительно слово в обиходной речи. Нарушение познавательной деятельности у детей с ЗПР отражаются на словообразовании и протекании периода детского словотворчества, оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей.

Развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно. Можно выделить III этапа работы по

формированию словообразования на примере имён существительных.

I этап - Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Содержание работы: образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-.

II этап - Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

Содержание работ: образование уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк; -еньк-, -ьиик-, -ышк-; существительных с суффиксом –ниц (сахарница), существительных с суффиксом –инк (пылинка), с суффиксом –ин (виноградина).

III этап - Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Содержание работы: образование названий профессий, работа над словообразовательными аффиксами.

- Сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению (косичка, лисичка). При этом подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.

- Выделение общего значения, вносимого аффиксом.

- Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).

- Закрепление связи значения и звучания аффикса (например, -ик вносит значение уменьшительности, -ниц значение вместилища).

- Анализ звукового состава выделенной морфемы.

- Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы).

- Самостоятельное образование слов с данным аффиксом. При формировании словообразования широко используется прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах:

а) сравнивается ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;

б) сравниваются родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

В процессе сравнения делается опора на семантику, значение морфемы.

Для сравнения звукового состава, мотивирующего и производного слов, используются графические схемы слов. При этом вначале составляется графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс.

Формирование словообразования существительных

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных.

1) с продуктивным суффиксом –ик (с существительными мужского рода).

а) без изменения звуковой структуры корня производного слова: дом – доми́к; б) с чередованием глухих и звонких звуков в корне: таз - тази́к, гвоздь - гвозди́к.

2. С использованием суффикса –чик (с существительными мужского рода).

а) без изменения звуковой структуры корня, мотивирующего и производного слов: забор - заборчи́к, костюм - костюмчи́к, шкаф - шкафчи́к, стул – стульчи́к; б) с изменением звуковой структуры производного слова: рукав - рукавчи́к.

3. С использованием суффикса –к

а) словообразование существительных женского рода без изменения звуковой структуры корня производного слова: лапа - лапки́, мышь - мышкы́;

б) словообразование существительных женского рода с изменением звуковой структуры корня (явления оглушения, чередования): капля - капелькы́;

в) словообразование существительных среднего рода от основ на *ц* (с изменением звуковой структуры основы слова): крыльцо - крыльчкы́, кольцо - колечкы́.

4. С использованием суффиксов -очк-, -ечк

а) словообразование ласкательных собственных имен мужского и женского рода на -а, -я: Аня - Анечка́, Таня - Танечка́, Оля - Олечка́; б) словообразование неодушевленных существительных женского рода: лента - ленточка́, тумба — тумбочка́, клумба – клумбочка́.

5. Словообразование существительных женского рода с использованием суффикса -ичк-: вода - водичка́, сестра - сестричка́, коса - косичка́.

6. Существительные женского рода с использованием суффикса -оньк-, еньк: а) без изменения звуковой структуры слова на -а, -я: Маша - Машенька́, Надя- Наденька́, Даша - Дашенька́; б) нарицательных существительных мужского и женского рода без изменения звуковой структуры корня слова: дочь - доченька́; в) с изменением звуковой структуры корня слова: рука - рученька́, дорога - дороженька́, нога - ноженька́.

7. Словообразование с использованием менее продуктивных суффиксов -ушк-, -ышк-, -иц-, -ец-, -ц-: а) существительных мужского, женского и среднего рода с суффиксом -ушк-: дед - дедушка́, голова - головушка́, зима - зимушка́; б) существительных среднего рода с суффиксом -ышк-: перо — перышко́, стекло - стеклышко́; в) с помощью суффиксов -иц-, -ец-, -ц-: - суффикс - ицв существительных женского рода: лужа - лужица́, - суффикс –ец в существительных мужского и среднего рода: мороз - морозец, -суффикс -ц в существительных женского и среднего рода: мыло - мыльце́.

8. Образование существительных с помощью суффикса - ниц со

значением вместилища (посуды): а) закрепляется словообразование при сохранении звуковой структуры корня слова: суп - супница, соус- соусница, чай – чайница; б) закрепляется словообразование существительных с суффиксом -ница в случаях чередования, смягчения, оглушения согласных звуков корня: хлеб - хлебница, пепел - пепельница, сухари - сухарница, селедка - селедочница.

9. Образование существительных с помощью суффикса -инк-

а) работа над словообразовательными формами, в которых сохраняется звуковая структура корня: бусы - бусинка; б) работа над словообразовательными формами, с чередованием звуков в корне слов: горох - горошинка, снег - снежинка.

Образование названий детенышей животных и птиц. Словообразование без изменения звуковой структуры корня слова: гусь - гусенок - гусята; с чередованием звуков в корне слов: волк - волчонок - волчата; словообразование, при котором происходит замена корня производного слова: овца- ягненок - ягнята, свинья – поросенок- поросята.

10. Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия («совершителей действий»). Словообразование проводится в следующей последовательности: существительных мужского рода: - с суффиксом -щик- барабанщик, кладовщик, часовщик, угольщик, танцовщик; - с суффиксом -чик- летчик, переводчик, грузчик, водопроводчик, переплетчик; существительных, обозначающих лиц женского пола с суффиксами -ниц-, -иц-: художник - художница, учитель - учительница. Далее эти умения и навыки следует закреплять в контекстной речи детей.

Таким образом, проведение работы по указанным выше этапам позволяет сформировать у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития систему словообразования имён существительных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – С – П.: Союз, 2004.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.- СПб.: Союз, 2001.
3. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология 2001, №4,с. 68 – 76.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Т.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: «Айрес-Пресс», 2004.
5. <http://referat.niv.ru/view/referat-pedagogics/138/137373.htm>

ПРОБЛЕМА НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Т.М. Кожанова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста. В статье представлен теоретический анализ исследований отечественных ученых по проблеме слоговой структуры слова. Приведены различные подходы к пониманию и определению слоговой структуры слова. Описаны особенности развития и нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: слоговая структура слова, нарушение слоговой структуры слова, дети дошкольного возраста.

Вопросами изучения, становления и развития речи у детей занимались многие известные педагоги, психологи, физиологи, психолингвисты и др. (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев и др. А.Р. Лурия). Особое место в развитии речи детей занимает слоговая структура слова. Проблемы становления слоговой структуры слова у детей с нормальным речевым развитием и у детей с нарушениями речи привлекали внимание таких ученых как З.Е. Агранович, В.И. Бельтюков, Г.В. Бабина, Е.Н. Винарская, Р.И. Водейко, Н.И. Жинкин, Е.И. Исенина, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, А.Д. Салахова, Н.Ю. Сафонкина, Ф.И. Фрадкина, Т.Б. Филичева, Н.Х. Швачкин, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.

Л.С. Выготским было выдвинуто утверждение, что процесс овладения детьми речью основывается на принципе развития, который выдвигает общие закономерности онтогенеза речи в условиях нормального и аномального развития. Исходя из данного утверждения, при изучении процесса формирования слоговой структуры слова у детей с отклонениями речевого развития необходимо учитывать его основные закономерности.

Н.С. Четверушкина пишет: «слоговая структура слова – это взаиморасположение и связь слогов в слове» [11].

А.К. Маркова дает следующее определение: слоговая структура слова – «это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации; слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу; на усвоение этой программы влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре» [7].

В разработанной характеристике слоговой структуры слова А.К. Маркова выделяет следующие важные компоненты:

- 1) ударность,
- 2) строение слога,
- 3) количество слогов.

Под ударностью автор понимает выделение громкого и длительного по произношению слога. Ударность составляет основу словесного ударения.

Строение слога исследователь определяет как выделение гласного звука, как вершины слога, четкое проговаривание согласных в стечениях.

Количество слогов, по данным А.К. Марковой, должно соответствовать гласным звукам. Последовательность слогов должна соответствовать сложности слова.

А.К. Маркова считает, что: «слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации» [7].

А.Р. Лурия выдвинул следующее утверждение: «слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу, некую структуру, лежащую в основе образования плавных, протекающих во времени двигательных навыков» [6].

А.Н. Гвоздев с точки зрения артикуляции определяет слог «как минимальную произносительную единицу, то есть такую последовательность речевых движений, которая образуется единым дыхательным толчком, единым импульсом мускульного напряжения или в результате одной управляющей команды» [4].

При акустическом подходе слог определяют как волну нарастания и ослабления звучности. При том и другом подходе вершиной слога считается гласный, являющийся слогаобразующим элементом, а согласные считаются его периферическими элементами.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова делят слоги на закрытые (слоги, которые оканчиваются на согласный) и открытые (слоги, которые оканчиваются на гласный) [10]. Исходя из этого, авторы рассматривают речь как непрерывная последовательность открытых слогов, каждый из которых может содержать различное количество согласных.

Основной структурной единицей русского языка являются слоги – открытые слоги. Все открытые слоги типа согласный – гласный контрастнее, чем любые слоги типа гласный – согласный. Являясь минимальной речевой единицей, как в плане восприятия, так и плане произношения, слоги обладают пятью перцептивно–артикуляционными признаками, которые называются признаками слогового контраста. По мнению Н.Ю. Сафонкиной: «слоговой контраст – это различие согласного и гласного звука в слоге» [8].

С.Е. Большакова выделила следующие контрасты слога:

– Контраст по громкости – от минимума на глухом взрывном согласном к максимуму на гласном; ослабление контраста происходит как за счет увеличения громкости согласного (наиболее громкие – сонорные), так и за счет уменьшения громкости гласного (наименее громкие – «и», «ы», «у»).

– Контраст по формантной структуре – от полного ее отсутствия на глухом взрывном к четкой формантной структуре гласного. Контраст этот ослабляется за счет появления формант в согласных (максимально «формантные» – сонорные) и за счет ослабления некоторых формант в гласных.

– Контраст по длительности – от мгновенного шума взрывных к длительному звучанию гласных. Контраст исчезает в слогах с любыми другими согласными.

– Контраст по участию голосовых связок – от глухого согласного к гласному. Контраст исчезает в слогах со звонкими согласными.

– Контраст по месту образования – связан с начальной и конечной частотой второй форманты гласного. Контраст ослабляется по мере сближения места образования согласного и гласного [2].

В системе языка с тремя ее составляющими – фонетикой, лексикой и грамматикой, слоговая структура занимает особое место. А.И. Баева связывает данный факт с тем, что с одной стороны, это, несомненно, часть произносительной стороны речи – фонетики. Но с другой стороны, существует связь между структурными искажениями слов и их семантической недостаточностью у дошкольников. Поэтому лексические единицы, а именно слова с малознакомым значением, чаще подвергаются изменениям на слоговом уровне.

А.Р. Лурия и А.В. Семенович к предпосылкам формирования слоговой структуры слова относят пространственный, динамический и ритмический факторы психической деятельности. Их зрелость проявляется в способности ребенка к последовательной переработке звуковых сигналов (при восприятии) и к линейному построению артикуляционных движений (при проговаривании).

Индикатором сформированности оптико-пространственной ориентации, ритмического и динамического построения движений являются продуктивные виды деятельности, связанные с практическим освоением пространства и формированием пространственных представлений.

Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина [1; 8] выделили зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребёнка; а по данным последних исследований – от особенностей развития неречевых процессов: оптико-пространственной

ориентации, ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации.

Ребенок в первую очередь овладевает слоговой структурой слова, а затем звуковой; именно это и дает ребенку возможность начать говорить. А.К. Марковой выделены типы слов с нарастающей по сложности структурой:

- 1) двусложные слова из открытых слогов – дети, ива.
- 2) трехсложные слова из открытых слогов – малина, охота.
- 3) односложные слова – дом, мак.
- 4) двухсложные слова с одним закрытым слогом – диван, козел.
- 5) двусложные слова со стечением согласных в середине слова – ветка, банка.
- 6) двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных - компот, кафтан.
- 7) трехсложные слова с закрытым слогом – барабан, колобок.
- 8) трехсложные слова со стечением согласных – комната, ботинки.
- 9) трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом – ягненок, половник.
- 10) трехсложные слова с двумя стечениями согласных – таблетка, матрешка.
- 11) односложные слова со стечением согласных в начале слова - стол, шкаф.
- 12) односложные слова со стечением согласных в конце слова – лифт, зонт.
- 13) двусложные слова с двумя стечениями согласных – плетка, кнопка.
- 14) четырехсложные слова из открытых слогов – черепаха, пианино.

Кроме слов, входящих в состав 14 классов оценивается произношение и более сложных слов: «килобайт», «полицейский», «надсмотрщик», «турпоход», «аттракцион», «путешественник» и т.п. [7].

А.Н. Гвоздев пишет, что: «сравнительная сила слогов является главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других». Автор в своих исследованиях опирался на ударную силу слога, так как сила безударных слогов в ней неодинакова. А.Н. Гвоздев полагал, что: «при овладении слоговой структурой ребенок научается воспроизводить слоги слова в порядке их сравнительной силы, где сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги. Исключение слабых безударных слогов мешает усвоению входящих в них звуков, и поэтому предопределение разных звуков и звукосочетаний связана с усвоением слоговой структуры» [4].

Результаты исследований слоговой структуры слова у детей (Е.Н.

Винарская, Е.И. Исенина, Н.Н. Кларк, Е.П. Кларк, В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова, С.М. Носиков, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, Н.Х. Швачкин, Н.Н. Рыбников, Л.А. Чистович, И.А. Сикорский, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, С.Н. Цейтлин, А.К. Маркова, Г.М. Богомазовой и др.) были положены в основу теоретического обоснования последовательности становления слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.

Ученые выделяют, что становление слоговой структуры слова начинается в доречевом периоде. Об этом свидетельствуют данные А.А. Леонтьева, Е.Н. Винарской, С.М. Носикова, Н.И. Жинкина, Е.И. Исениной.

Н.Н. Кларк, Е.П. Кларк, А.Д. Салахова, Н.Х. Швачкин, Н.И. Жинкин связывают развитие слоговой структуры слова и с возникновением вокализации.

Ф.И. Фрадкина отмечает, что на этапе становления и развития слоговой структуры слова у детей, большая роль отводится интонационному наполнению слова для понимания ребенком обращенной к нему речи.

В своей работе Н.Н. Рыбников приводит сведения о том, что в норме к 9-11 месяцам жизни присутствуют попытки точного словесного и ритмического оформления слова вместе с лабильностью его звукового контура.

Интересны исследования Е.Н. Винарской, С.М. Носикова, где авторы указывают на появление у ребенка «рифмованного вздора», который выражается в длительном, с большей громкостью, переходе к подражательному воспроизведению ритмических структур русского языка [3].

А.А. Леонтьев в своем труде описывает «динамическое ударение», которое определяется по силе голоса и является фонетическим признаком гласного, необходимого для усвоения словесного состава ребенком.

На овладение слоговой структурой слова первоначальное влияние оказывает ударность. Это слышно по тому, что первым слогом, который ребенок начинает произносить самостоятельно, является ударный слог.

В свою очередь, И.А. Сикорский доказывает, что в период становления речи, дети стремятся к увеличению количества слогов в слове. С этой целью, по данным автора, дети включают большее количество гласных.

А.Н. Гвоздев в своих работах говорит о сравнительной силе слогов.

Е.Н. Винарская отмечает, что 1,6-1,7 годам наблюдается сильное освоение фонетической стороны речи, появляются «модулированные лепетные монологи» [3].

К 2,5 г., по мнению Е.А. Аркина, А.Н. Гвоздева, А.К. Марковой, проявляется аморфность звуко-слового контура слова. До 3 лет детям свойственно сокращение числа слогов, замена труднопроизносимых слов, перестановка слогов.

А.Н. Гвоздев выделил этапы становления слоговой структуры слова у

детей.

На первом этапе у детей формируется способность произносить открытый слог (согласный-гласный). Ребенок учится произносить первые, самые простые классы слов – это двусложные слова, которые изначально состоят из однотипных слогов (ма - ма). Через некоторое время ребенок научается говорить двусложные слова, состоящие из разных слогов (му - ка).

Второй этап характеризуется умением ребенка произносить закрытый и прикрытый слоги (ГС, СГС – ам, ан, ом). В речи ребенка появляется новый класс слов – это односложные слова (мак, дуб, шарф, мяч).

На третьем этапе формируется способность соединять вместе открытый и закрытый слоги, благодаря чему в речи ребенка появляются качественно новые слова (пенал, совок). Это наиболее частотный класс, где соединяются открытый и закрытый (прикрытый) слоги. Как только ребенок овладевает типом переключения с открытого на закрытый слог, он готов к новому классу.

Далее наступает четвертый этап, на котором формируется умение сочетать согласные (ССГ, ГСС пти-, пта-, пто-, акр-, окр-, укр-). Первоначально стечения согласных в речи ребенка появляются только в середине слова (кошка, палка, печка), то есть на стыке слогов, причем в первую очередь ребенок овладевает так называемыми «легкими» словами в плане произношения – словами с легкими стечениями согласных.

Пятый этап связан с синтезом, объединением закрытого слога и стечения согласных (СГС + СГ; ССГ + СГС) па-мят-ник, чай-ник, фар-тук.

Шестой этап – самый сложный; наличие в слове нескольких стечений согласных (звезда, клетка, стандарт). Хотя слоги открыты – это самый сложный уровень переключаемости [4].

Все данные этапы формирования слоговой структуры слова ребенок проходит к трем годам, и становится полноценно говорящим, несмотря на то, что звуки речи он произносит неправильно, он овладевает разными артикуляционными слоговыми программами и на них строятся, формируется частотный, употребляемый словарь.

Е.Н. Винарской и Г.М. Богомазовой отмечено, что у одних детей раньше формируется ритмическая структура слова, а у других сначала появляются слоги (слова-корни). Причину этого авторы видят в разной степени созревания кинестетической или слуховой чувствительности. Так, при преимуществе кинестетической чувствительности раньше усваивается ритмическая структура слова. У детей с ведущей слуховой чувствительностью раньше формируются слоговое различие согласного и гласного в слове (контрасты).

Овладение любой структурой в норме проходит свои стадии развития, прежде чем у ребенка сформируется нормативный механизм. У детей с речевой

патологией наблюдаются те же ошибки, что и у нормально развивающихся детей. Данные ошибки считаются патологией, если они являются стойкими, другими словами часто повторяющимися, что свидетельствует о том, что такой механизм или совсем не сформирован, или сформирован еще не до конца.

А.К. Марковой были выделены виды нарушений, за счет которых могут быть деформированы слова.

1. Нарушения количества слогов, которое подразделяется на: элизии и итерации. Элизия, бывает двух типов:

а) сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток). Ребенок не полностью воспроизводит число слогов,

б) опускание слогаобразующей гласной. Слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогаобразующих гласных, в то время как другой элемент слова – согласный, сохраняется («просоник» – поросенок; «сахрница» – сахарница).

Итерация – увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» – трава).

2. Нарушение последовательности слогов в слове делится на 2 типа:

– перестановка слогов в слове («деворе» – дерево);

– перестановка звуков соседних слогов («гебемот» – бегемот).

3. Искажение структуры отдельного слога:

– сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капута» – капуста),

– слог со стечением согласных – в слог без стечения («тул» – стул),

– вставка согласных в слог («лимонт» – лимон).

4. Антиципации, то есть уподобления одного слога другому («пипитан» – капитан; «вевесипед» – велосипед).

5. Персеверации (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове («пананама» – панама; «вавалабей» – воробей).

6. Контаминации – соединения частей двух слов («холодильница» – холодильник и хлебница) [7].

Становление слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи происходит на фоне патологического развития всего механизма экспрессивной речи. Об этом свидетельствуют результаты исследования Н.С. Жуковой, В.А. Ковшиковой, А.К. Марковой, Е.Ф. Соботович, Н.Н. Трауготт, М.Е. Хватцева, О.Н. Усановой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

А.К. Маркова отмечает «неусвоение контура слова» у детей с нарушениями речи.

О.Н. Усанова путем экспериментального исследования выявила

своеобразие усвоения слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи. Автор установила связь между употреблением стечения от артикуляционной моторики.

В.А. Ковшиков отмечает, что у детей с системным нарушением речи проявляются упрощение слова в виде СГ, СГС. Искажение слоговой структуры слов происходит за счет перестановки слогов, сокращения стечений согласных звуков, но ударение слогов не искажается.

Психолингвистическую основу усвоения слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи рассматривает Е.Ф. Собонович. Автор отмечает нарушение программирования слова. Это в последующем обращается на трудности расположения в линейную схему слова.

В своих работах И.Т. Власенко, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт указывают фактические данные, отражающие влияние неречевых процессов на становление различных сторон речи, в том числе слоговой структуры слова, так же отмечают, что дети системными речевыми расстройствами имеют стойкость данного дефекта, низкую динамику его преодоления.

Г.В. Гуровец и С.И. Маевская считают, что в основе искажений слогового состава слова детьми со стертой дизартрией лежат трудности воспроизведения артикуляционного уклада и переключения с одной артикуляционной позиции на другую.

Л.В. Лопатина в своих исследованиях показала, что большинство детей со стертой дизартрией владеет дифференциацией слов-квазиомонимов, изолированных слогов и их последовательностей различной степени сложности. При этом возможности детей в распознавании недостатков собственной речи и речи другого человека оценивались автором как минимальные. По итогам данного исследования Л.В. Лопатина сделала вывод о том, что дети 5,5-6,5 лет со стертой дизартрией имеют недоразвитие как фонематического, так и фонетического восприятия.

Исследователи также наблюдают у детей с заиканием собственные особенности ритмического и слогового оформления речевого высказывания.

Автор Ю.А. Кузьмина свидетельствуют о том, что такие факты как количество и длительность пауз, частотность повторов (слоговых и звуковых), добавлений лишних звуков в структуру слова выступают показателями степени тяжести проявления заикания у детей.

Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова в своих работах показывают, что ритмическая структура слова значительно влияет на появление запинок в речи детей. Авторы говорят о том, что чаще всего запинки возникают на предупредных и ударных слогах, а также на первом слоге слова или фразы. При проговаривании

заударных слогов запинки возникают реже. Степень выявляемых затруднений связывается также с наличием / отсутствием труднопроизносимых звуков в словах, из которых состоит высказывание.

Авторы, так же отмечают тенденцию к увеличению запинок в словах и словосочетаниях следующих категорий: малочастотных для индивидуального словаря говорящего и несущих основную информационную нагрузку во фразе.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина считают, что дефект слога со стечением согласных – в слог без стечения («тул» – стул) является самым распространенным при произнесении слов различной слоговой структуры детьми, страдающими общим недоразвитием речи.

С точки зрения нейрофизиологии, уровень овладения слоговой структурой слова у детей формируется по-разному и напрямую зависит от сформированности сенсорного и моторного анализаторов. У одних детей с недоразвитием речи наблюдается артикуляционная апраксия. Они воспринимают слоговую структуру слова, но не могут реализовать ее на моторном уровне. Во втором случае у детей на первый план выступает недоразвитие фонематического слуха. Ребёнок искаженно произносит слоговую структуру слова, так как не слышит ритмико-интонационную последовательность слогов в слове или звуковую наполняемость слова.

Все виды нарушений слогового состава слова очень распространены у детей с системными нарушениями речи. Данные нарушения встречаются у детей с общим недоразвитием речи на разных (в зависимости от уровня развития речи) ступенях слоговой трудности. Нарушения слоговой структуры слова ухудшают процесс овладения речью, так как имеют стойкий характер и оказывают задерживающее воздействие. Все указанные особенности формирования слоговой структуры слова тормозят нормальное развитие устной речи (накопление словаря, усвоение понятий) и усложняют общение детей, затрудняют развитие звукового анализа и синтеза, и следовательно, мешают обучению грамоте.

Обобщая можно сделать вывод, что овладение любой структурой в норме проходит свои стадии развития, прежде чем у ребенка сформируется нормативный механизм. У детей с речевой патологией наблюдаются те же ошибки, что и у нормально развивающихся детей. Механизм формирования слоговой структуры слова существует самостоятельно; он не связан напрямую с механизмом звукопроизношения. Механизм слогообразования и в связи с этим, способность воспроизводить слоговую структуру слова существенно опережает становление механизма звукопроизношения.

Н.Ю. Сафонкина описывает типологию нарушений восприятия, произношения слов разнообразной сложности у детей 4-5 лет с нарушениями

речевого развития. Исследователем выявлена и экспериментально подтверждена взаимозависимость расстройств восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры у детей с недоразвитием речи [8].

Результаты исследования Н.Ю. Сафонкиной представляют новые данные, характеризующие динамические и ритмические параметры серийной деятельности, состояние оптико-пространственной ориентации у детей рассматриваемой категории. Автором установлено, что у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития выявляются различные характер и степень проявления индивидуальных показателей несформированности слоговой структуры слова и исследованных неречевых процессов, в связи с чем выделено две группы детей (со средней и тяжелой степенью проявления нарушений).

Таким образом, можно сделать вывод, что многие авторы отмечают тот факт, что процесс овладения слоговым составом слова тесно связан с речевым развитием ребенка в целом, а конкретно с состоянием фонематических (сенсорных) или артикуляционных (моторных) возможностей ребенка. Слоговая структура слова рассматривается как ритмическая организация речевой деятельности.

Несформированность слоговой структуры слова у дошкольников представляет собой системное нарушение и проявляется не только в проговаривании, но и в восприятии лексических единиц и их структурных элементов (в процессах вероятностного прогнозирования, упреждающего синтеза, идентификации, генерализации, сегментного анализа и контроля языковой правильности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина, Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. – М. : Книголюб, 2005. Серия «Логопедические технологии». – 96 с.
2. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 56 с.
3. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика. – М. : Астрель, 2005. – 208 с.
4. Гвоздев, А. Н. Современный русский язык. Фонетика и морфология. – М. : Просвещение, 2000. – 432 с.
5. Громова, О. Е., Соломатина Г. Н. Логопедическое обследование детей 2-4 лет : Методическое пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
6. Лурия, А. Р. Язык и сознание. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 654 с.
7. Маркова, А. К. Особенности овладения слоговым структурированием

детьми с ОНР : автореферат диссер. канд. пед. наук. – М., 1963. – 25 с.

8. Сафонкина, Н. Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития. – М. : Изд-во МПГУ, 2003. – 178 с.

9. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 2010 с.

10. Филичева, Т. Б., Основы логопедической работы с детьми : Учебное пособие / Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребова. – М. : Аркти, 2005. – 240 с.

11. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова. Система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. – М. : Гном Пресс, 2016. – 187 с.

ЭТАПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

А.В. Кузьмина, И.Н. Костылева

МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары, alla-valeri@mail.ru

Аннотация. В статье описываются особенности нарушения речи у детей при моторной алалии, обосновывается необходимость комплексного подхода при осуществлении коррекционного воздействия и излагается система работы по преодолению моторной алалии у детей дошкольного возраста на разных этапах речевого развития.

Ключевые слова: моторная алалия, коррекционное воздействие, этапы работы.

Моторная алалия представляет собой системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций.

Механизм алалии изучен недостаточно, и разными исследователями трактуется по-разному. Одни связывают его с патологией моторики, другие - с патологией некоторых сторон психической деятельности, третьи - с избирательной недостаточностью в овладении языком как своеобразной знаковой системой. Несмотря на такие расхождения, представители разных направлений сходятся в одном - в основе расстройства языкового механизма лежит органическая недостаточность мозга.

Отличительной чертой развития речи моторного алалика является отсутствие у него детского лепета, вместо которого активно развивается

жестикуляция. Характерным для детей с моторной алалией также является позднее развитие речи, малая речевая активность, медленное накопление словаря, нарушение слоговой структуры слова, многочисленные аграмматизмы, неловкость артикуляции - оральная апраксия, затруднение последовательных движений, персеверации, высокая истощаемость внимания, своеобразное нарушение речевой памяти, сниженная работоспособность и нестойкость словесных образов.

Таким образом, коррекционное воздействие при моторной алалии не может ограничиваться только логопедической работой, оно должно носить комплексный психолого-медико-педагогический характер.

В речевом развитии моторного алалика выделяют несколько этапов. Переход с одного этапа на другой характеризуется появлением новых речевых возможностей, нового речевого уровня (Р. Е. Левина, Н.И. Трауготт). Длительность каждого этапа зависит от общего состояния ребёнка, степени тяжести и формы алалии, от воздействия окружающей среды в самом широком смысле этого понятия (обучения, воспитания) и от времени начала специального обучения.

Вне зависимости от этапа работы коррекционное воздействие направляется на всю систему речи: расширение, уточнение словаря, формирование фразовой и связной речи, коррекцию звукопроизношения, но на каждом из этапов выделяются специфические задачи и особенности содержания работы.

На первом этапе ребенок молчалив, не стремится к речевому общению, речевой стимул снижен, речь характеризуется полным её отсутствием. Словарь в основном состоит из восклицаний, звукоподражаний и лепетных слов. Важнейшими задачами данного этапа являются: преодоление речевого негативизма, формирование желания говорить и обогащение активного словаря.

Основное методическое средство, способствующее решению поставленных задач, - это создание различных игровых ситуаций, требующих ответной реакции ребёнка, которая может быть выражена жестом, предметным действием или произнесением доступных ему звуковых комплексов. Развертывая перед ребенком ту или иную ситуацию, мы сопровождаем действия отдельными восклицаниями, простыми словами, таким образом, оречевляем ее и вовлекаем ребенка в подражание как действия, так и элементарного слова (например, мячик падает - бах!, мячик прыгает-скок/-скок т.п.), вызываем доступные его произношению имена близких, просьбы (на, дай), подражания крикам животных (пи-пи, ко-ко, мяу, ав-ав), звучанию музыкальных игрушек (бум-бум, ля-ля, динь-динь), шумам (бух, бах, ап, оп), междометиям (ай, ой, ох).

В процессе работы у ребёнка постепенно появляются более оформленные голосовые реакции, а затем начинает развиваться словарь.

Если ребёнок с трудом понимает обращенную к нему речь, обязательно работаем над развитием ее понимания. Показываем и называем ему игрушки, части тела, предметы обихода, распространенные явления окружающей жизни (вода, солнце, самолёт и т.д.), действия, которые выполняет ребёнок и его близкие. Все эти слова мы повторяем многократно, показывая картинки, предметы или действия, стараясь использовать в своей речи как можно меньше отвлеченных слов и как можно больше конкретных значений. Дети нюхают цветы (ах!), показывают, как плачет девочка (уа-уа), плачет мышка (и-и-и), стонет мишка с больным зубом (у-у-у).

Хорошим подспорьем в коррекционной работе служат различные логоритмические упражнения, стимулирующие ребёнка к договариванию отдельных слогов или слов.

К концу этого этапа ребёнок наращивает свой пассивный словарь, у него постепенно появляются более оформленные голосовые реакции и активное подражание взрослому.

На втором этапе продолжаем формирование у ребёнка пассивного и активного словаря, ведём работу над диалогом, небольшим простым рассказом, нераспространенными, затем распространенными предложениями, формируем психофизиологические предпосылки речевой деятельности и первоначальные навыки в ситуации общения.

На данном этапе словарь ребёнка увеличивается в основном за счет выученных с ним слов, однако, в его самостоятельную речь они входят с трудом, так как речевой стимул все еще снижен, поэтому произнесение слова каждый раз подкрепляем эмоциями.

Учим ребёнка произносить слова из 2-х, затем 3-х слогов, подчёркивая ударный слог (вата, киса, муха, вода, лиса, кубики, молоко, машина и т.д.), отдавать команды игрушкам, близким, сверстникам (спи, иди, мой, ешь, помоги), соединять в одной фразе обращение и глагол (Тата, спи; Маша, иди).

К окончанию этого этапа ребёнок уже умеет строить предложения из двух слов, правильно произносить слова из двух и трех слогов, верно ставя ударения, отвечать на вопросы по картине.

Появление фразы в речи ребёнка-алалика можно считать началом третьего этапа, основными целями которого являются формирование фразовой речи с постепенным усложнением словаря, структуры фразы и преодоление аграмматизмов.

При работе над фразовой речью считаем эффективным использование приема распространения предложений, например:

Девочка читает.

Девочка читает книгу.

Девочка читает интересную книгу.

Девочка читает интересную книгу о путешествиях.

Большая девочка читает интересную книгу о путешествиях.

Большая девочка читает интересную книгу о морских путешествиях.

Этот этап является своеобразным переломным моментом. Если ребёнок не чувствует грамматику языка, ему предлагаем задания на различение слов, отличающихся только одним звуком (полено-колени), глаголов, близких по звучанию (несут-везут, висит-стоит), различение действий, противоположных по смыслу (застегни-расстегни), определение лица, выполнившего действие (Саша упал, Саша упала), проводим работу с предлогами в, над, за, под, перед, из-под, различение прилагательных, противоположных по значению (большой—маленький, толстый—тонкий).

При обучении составлению предложений просим подобрать названия предметов к действиям, сравнить сюжетные картинки, на которых действия выполняют один или несколько лиц, предлагаем договаривать слова и словосочетания в стихотворениях.

Для усвоения слоговой структуры слова учим делить слова на слоги, отстукивая или прохлопывая слоги.

К концу данного этапа ребёнок умеет согласовывать в простом предложении подлежащее и сказуемое, усваивает слоговой рисунок двухсложных и трехсложных слов, понимает содержание коротких сказок и рассказов.

На четвертом этапе ведётся работа над связной речью. Ребёнок учится словоизменению, при этом обращаем его внимание на «конец» слова, просим, чтобы на вопрос взрослого он отвечал полным предложением.

Данную работу начинаем с побуждения ребенка к активной речевой деятельности, с формирования отсутствующего у него внутреннего мотива высказывания, желания о чем-то рассказать взрослому. Большое внимание уделяем работе над планированием речи, поскольку даже нормально развивающимся детям 5-6 лет еще трудно бывает удерживать последовательность мысли. Значительно облегчает эту задачу составление рассказов по серии картин, которые предварительно раскладываются в нужном порядке и представляют собой как бы наглядный план рассказа.

Ребёнку предлагаем задания следующего характера: ответить на вопросы по сюжетным картинкам, выполнить поручение с проговариванием выполняемых действий, изменить слово по родам и числам, составить вопрос. С

этой же целью с ребёнком заучиваем двуступишия, предлагаем послушать маленькие рассказы и ответить на вопросы по их содержанию.

На этом этапе ребёнка учим согласовывать прилагательные с существительными, подбирать определения к предметам, составлять предложения с однородными членами. После этого переходим к составлению сложных предложений, используя такие игры как: «Что сначала, что потом», «Угадай, где ошибся?», «Что тебе сказали по телефону?» и т.д.

К окончанию данного этапа ребёнок овладевает элементами разговорной речи, она приобретает коммуникативную функцию и становится грамматически правильной, хотя в ней допустимы некоторые неточности. Далее продолжается работа по совершенствованию речи и развитию более сложных ее форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова, С.Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход. Издательство Грифон, 2019. - 256 с.
2. Логопедия: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой. -2-е изд.- В 2-х книгах. Книга 1. М.: Просвещение: Владос, 1995.- 384 с.
3. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.- М.: Просвещение, 1989.-223 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР)

В.Г. Кузьмина

*БОУ «ЧНОШ для обучающихся с ОВЗ № 3» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары, Valentina6460@vail.ru*

Аннотация. Данная статья обращает внимание на детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, на сложности работы с данной категорией детей. Коррекционно-развивающая работа проводится в форме игры, которая должна быть доступной, понятной и посильной для ребенка с ТМНР. В коррекционной работе выделяют несколько направлений и вся работа проводится поэтапно.

Ключевые слова: доступность образования, дети с ТМНР, требования к игре, этапы работы.

ФГОС для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития направлен на обеспечение доступности образования для всех детей, включение их в систему образования вне зависимости от тяжести нарушений развития, вида образовательного учреждения, места проживания; создание образовательной среды в соответствии с их возможностями и потребностями.

Дети с ТМНР имеют низкий уровень представлений об окружающем мире, бедный сенсорный опыт, ограниченные средства общения (крик, эмоции, телодвижения, отдельные жесты, звукоподражания или слово), двигательные нарушения, очень низкий уровень развития осязания и моторики пальцев и кистей рук. Сложности работы заключается в том, что у детей отсутствует познавательный интерес, речь, ограничены физические и умственные возможности, отсутствует обратная связь от ребенка к педагогу.

Так как ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игровая, то коррекционно-развивающая работа и проходит в виде игры. Особое внимание следует уделить подбору самой игры, она должна быть пригодна для проведения с данным конкретным ребенком.

Главной задачей игры — это способствовать развитию ребенка. Поэтому важно, чтобы игра была доступной, понятной и посильной для ребенка с ТМНР. Следует обратить внимание на следующие требования к проведению игры:

- уровень требований должен быть доступен ребенку, чтобы он смог справиться с поставленной задачей;
- инструкция должна быть краткой, четкой, не содержащей незнакомых слов;
- предъявление материала должно быть доступно для ребенка с любым видом нарушения;
- информация должна быть дозирована, чтобы не было перегрузки;
- действий в игре не должно быть много, чтобы не сбить ребенка с толку;
- игра должна быть интересной, но избегать избытка ярких эмоций, чтобы не вызвать эмоциональную неадекватность;
- не говорящему ребенку задавать вопросы так, чтобы было можно ответить на них «да» или «нет» или показать на нужную картинку;
- игра должна опираться на личный жизненный опыт ребенка;
- все действия должны сопровождаться наглядностью;
- необходимо давать на выполнения действия (манипуляции с предметами, ответы) столько времени, сколько требуется ребенку;

- особое внимание следует уделять способам предъявления заданий (показ, использование игрушек, картинок, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение);
- необходимо адаптировать материал в соответствии с познавательными, зрительными и двигательными возможностями ребёнка с ТМНР (величина, форма, объемность, цвет, контрастность);
- для результативного выполнения игровых заданий следует обратить внимание на удобство положения тела (использование поддерживающих приспособлений: кольцо для руки, фиксатор для головы, верикализатор или стойка, стол с вырезом, наклонная доска для лежания на животе, подтяжки и пояс для груди для детей с гипотонусом).

Основные направления коррекционно-педагогической работы:

- Формирование предметной деятельности.
- Формирование наглядно-действенного мышления, произвольного, устойчивого внимания, переключения в деятельности.
- Формирование речевого и предметно-действенного общения с окружающими (понимания обращенной речи, формирование безречевой коммуникации — мимики, жеста и интонации).
- Развитие элементарных представлений об окружающем.
- Развитие зрительного, слуховой и кинестетического восприятия.
- Развитие зрительно-моторной координации.

Коррекционная работа осуществляется поэтапно: На первом этапе создаются условия для установления эмоционального контакта с ребенком и формирование у него мотивации к взаимодействию с взрослым.

На втором этапе – этапе совместных действий – специалист начинает выполнять действия совместно с руками ребенка. На третьем этапе можно подключить имитационные действия: специалист показывает весь алгоритм действия, при этом ребенок наблюдает, используя сохранные органы чувств, далее отрабатывается поэлементное выполнение действия одновременно ребенком и взрослым. На четвертом этапе специалист показывает алгоритм действия и просит ребенка его повторить. На пятом этапе ребенок с ТМНР уже действует по словесной инструкции. Подобную поэтапную работу необходимо проводить при ознакомлении и отработки до автоматизации каждого нового действия.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с ТМНР должна быть личностно-ориентированной, проводиться систематически, с поэтапным усложнением содержания материала и постепенным уменьшением помощи взрослого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миненкова, И.Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития. – Минск: БГПУ, 2011. – 62 с.
2. Педагогические технологии обучения детей с нарушениями интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / под. ред. И.М. Яковлевой. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 308 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т. А. Камалетдинова

*МБОУ «Кадетская школа имени генерал-майора милиции В.А. Архипова»
г. Чебоксары*

Аннотация. В рассматриваемой статье рассматривается актуальная тема по организации инклюзивного образования в начальных классах в условиях общеобразовательной школы. Кроме того, в статье дана полная трактовка понятия инклюзивного образования и перечислены ее основные принципы инклюзивного образования. Также авторы здесь отметили все достоинства и недостатки инклюзивного образования в начальных классах общеобразовательной школы. Основной упор делается на изучении педагогических технологий при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования, а также представлены важные условия взаимодействия педагога с детьми ограниченными возможностями здоровья в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: начальные классы, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогические технологии, образовательная среда.

Одной из задач современного образования XXI века выступает создание условий для обеспечения доступности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Распространение в городе Чебоксары Чувашской Республики процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в образовательных учреждениях не только является отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования [1, с.

3].

Для начала дадим понятия терминам «инклюзия» и «инклюзивное образование».

«Инклюзия» - полное включение детей с разными возможностями во все позитивные аспекты школьной жизни, которые доступны обычным детям [2]. Инклюзивное образование — это совместное обучение, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. [3, с. 6]

Основой системы психологического сопровождения в МБОУ «Кадетская школа имени генерал-майора милиции В.А. Архипова» г. Чебоксары является единство требований, предъявляемых к ребёнку в школе, семье, обществе. Эффективность деятельности психолога в системе психолого-педагогического сопровождения развития учащихся зависит от совпадения целей и задач, решаемых психологической и методической службами школы, взаимодействия с административным звеном.

Содержание деятельности психологического сопровождения включает в себя: психологическое просвещение и образование, развивающую и коррекционную работу, консультирование, профилактику, диагностику, экспертизу.

Наблюдения за детьми с ОВЗ в нашей школе показывают, что именно умение использовать оказанную помощь и осмысленно принимать усвоенные в процессе дальнейшего обучения знания приводят к тому, что через некоторое время эти дети могут успешно обучаться в массовых школах. [4, с.128] Поэтому перед учителями начальных классов стоит большая задача, т. к. нужно подобрать эффективные методы и формы обучения, а также обеспечить дополнительные занятия по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и адекватно воспринимать похвалу и замечания.

А.С.Пугачевым были выделены основные принципы инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том,

что они могут делать, чем в том, что не могут;

- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В воплощении принципов инклюзивного образования играет колоссальную роль педагог, так как от учителя начальных классов зачастую зависит организация учебного процесса таким образом, чтобы знания были усвоены каждым учеником начальных классов, независимо от его способностей и особых потребностей. Классному руководителю необходимо создать в своем классе климат доверия и принятия, от которых раскроются стороны каждого ученика и сильные стороны характера каждого ребёнка.

Учителя начальных классов успешно в инклюзивной практике пользуются следующими технологиями:

- технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса;

- технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе; — технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности;

- технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе

Стоит отметить, что создание инклюзивной образовательной среды имеет особую важность в начальной школе. В данный период дети вступают в школьную жизнь, начинают совместное движение в образовательном пространстве от класса к классу. Младшие школьники максимально открыты, конформны и толерантны в межличностных отношениях, что обеспечивает легкость принятия в круг общения и взаимной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно благоприятная инклюзивная среда начального образования будет своего рода для детей с ограниченными возможностями «подушкой безопасности», «трамплином»

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества//Инклюзивное образование. - М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
2. Подольская О.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии: учебное пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева.- М.;; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 76 с.
3. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей редакцией В.С. Кукушина. — М.:

ИКЦ «МарТ»: — Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2006. — 336 с

4. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. — 3-е изд., перераб. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 272 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ PAPERSCRAFT В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗПР

Т.А. Кедрова, Т.В. Илларионова

МБОУ «Кугесьский лицей», п. Кугеси Чувашской республики, tany530@rambler.ru

Аннотация. Обучающиеся с задержкой психического развития часто испытывают трудности в обучении, связанные с темповыми нарушениями развития психических процессов у ребенка и с недостаточной зрелостью эмоционально-волевой сферы. У таких детей снижена познавательная активность и мотивационный компонент деятельности, в том числе и учебной. Включение в коррекционно-развивающую работу учителя-дефектолога и педагога-психолога с обучающимися с ЗПР блока бумажного моделирования в технике papercraft способствует стабилизации эмоционального состояния, развивает внимание, память, мышление, развитию познавательной активности, также способствует успешному формированию универсальных учебных действий у обучающихся с ЗПР.

Ключевые слова: бумажное моделирование, ЗПР, инклюзивное образование.

В общеобразовательных учреждениях с каждым годом увеличивается количество детей со статусом «обучающийся с ОВЗ» различной нозологии. В нашем лицее значительную часть обучающихся с ОВЗ составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР) - 64,3%.

Результаты психолого-педагогической диагностики и наблюдений показывают, что у этих обучающихся внимание неустойчивое и быстро истощаемое. Им сложно сконцентрироваться и удерживать внимание на одном объекте, задаче, что провоцирует частую отвлекаемость на уроках. Изучаемый материал усваивается ими избирательно. Причем, информация, имеющая зрительную опору и предполагающая практические действия, усваивается полнее, быстрее и точнее. Но при этом у детей с ЗПР затруднен процесс формирования зрительных образов, поскольку они имеют сложности в реализации всех мыслительных процессов, но особенно в сравнении,

абстрагировании. Речь часто упрощена, ученики с ЗПР испытывают трудности в выстраивании сложных предложений, что особенно заметно в начальных классах. У всех таких учеников слабо развита мелкая и общая моторика: страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация).

Обследование детей педагогом-психологом и дефектологом показало, что у детей с ЗПР снижена познавательная активность и мотивационный компонент деятельности, в том числе и учебной. Но при этом обучающиеся положительно реагируют на введение игрового и целевого компонента деятельности. Мы отмечаем у всех обучающихся с ЗПР нашего образовательного учреждения незрелость эмоционально-волевой сферы: эмоциональную неустойчивость, несамостоятельность, слабость волевых усилий, сниженный уровень мотивации достижения.

Для коррекции выявленных особенностей развития у обучающихся с ЗПР учителем-дефектологом и педагогом-психологом разработаны и реализуются коррекционно-развивающие программы для данной категории обучающихся. Программы рассчитаны на 4 года обучения на ступени начального общего образования и на 5 лет для основного общего образования. В данных программах значительная роль отводится работе по развитию высших психических функций, познавательной деятельности и мыслительных операций, учебной мотивации через использование бумажного моделирования в технике *papercraft*.

Моделирование в технике *papercraft* позволяет решать коррекционно-развивающие задачи в форме игры, создает у детей со сниженной активностью стремление к достижению результата. Благодаря бумажному моделированию у детей развивается зрительное восприятие, совершенствуется мелкая моторика рук, точные движения пальцев, развивается глазомер, сознательный контроль движений, развивается память, формируются умения намечать последовательность операций, развиваются умения ориентироваться в пространстве и на листе бумаги, все мыслительные процессы. В целом, моделирование из бумаги способствует развитию различных аспектов мышления - повышается его скорость, гибкость и оригинальность. В процессе моделирования формируется произвольность поведения, аккуратность, усидчивость, художественно-эстетический вкус.

Работа в технике бумажного моделирования имеет материальную цель: дети видят конечный результат деятельности и стремятся решить поставленную задачу. В процессе создания модели учатся управлять собой, своим психо-эмоциональным состоянием. А полученный результат (модель) и возможности ее использования улучшают настроение, создают эффект успешности,

стимулируют дальнейшую активность, способствуют повышению социального статуса среди сверстников. Таким образом, бумажное моделирование стимулирует психическое и личностное развитие обучающихся с ЗПР в игровой форме.

Возможности техники *rarecraft* настолько разнообразны, что мы легко «подстраиваем» ее под индивидуальные особенности каждого обучающегося с ЗПР, под индивидуальную зону ближайшего развития, обеспечивая тем самым ситуацию успеха ученика и положительный эмоциональный настрой. Данные программы реализуются уже на протяжении двух лет.

В начале обучающимся с ЗПР предлагается моделирование простых объемных геометрических фигур: гексаэдра, тетраэдра, икосаэдра, додекаэдра, параллелепипеда, конуса, цилиндра. Затем с детьми из освоенных моделей собираются комбинированные поделки для подарков близким, друзьям. Поощряется собственное творчество обучающихся.

Затем предлагаются: треугольная призма, шестиугольная призма, разнообразные пятиугольники и шестигранники. Также с применением освоенных разнообразных моделей создаются полезные в быту поделки, подарки, что создает дополнительную мотивацию и развивает эффективное социальное взаимодействие.

Мы предусматриваем и использование бумажной пластики в работе с такими обучающимися. Неизвестные возможности бумаги и неожиданные результаты вызывают у учеников с ЗПР сильный позитивный эмоциональный отклик и желание экспериментировать.

Мы практикуем проведение обучающимися с ЗПР мастер-классов по изготовлению и применению бумажных моделей для других обучающихся лица. Изготовленные модели используются на уроках как наглядный материал, в качестве праздничных украшений, коробочек для подарков.

Контрольные обследования показывают, что у обучающихся с ЗПР, занимающиеся *rarecraft*, уменьшилась частота эмоциональных всплесков, они стали более усидчивы, у 60,8% детей с ЗПР повысился статус в группе сверстников. Показатели внимания, памяти и мышления имеют выраженную положительную динамику. Педагоги фиксируют успешное формирование универсальных учебных действий у обучающихся с ЗПР, которые занимаются по данным программам.

Таким образом, уже на данном этапе реализации программ применение бумажного моделирования в технике *rarecraft* можно считать оправданным в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с задержкой психического развития.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОСОБИЯ «ЧУДО-ВАРЕЖКА» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

М.В. Кириллова

МБДОУ «Детский сад 169» г.Чебоксары, masha.tchernowa@mail.ru

Аннотация. В статье рассказывается об использовании многофункционального дидактического пособия «Чудо-варежка» на практике в работе учителя-логопеда для достижения максимальной эффективности в коррекционном процессе.

Ключевые слова: игра, развитие, дети с ТНР, дидактическое многофункциональное пособие, «Чудо-варежка», логопедические занятия, авторская разработка.

*Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным –
вот задача первоначального обучения.*

К.Д. Ушинский

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Неудивительно, что проблема игры привлекала и привлекает к себе внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и специалистов других областей.

Невозможно представить работу логопеда без использования обучающих, дидактических игр. На логопедических занятиях используются различные игры: дыхательные, артикуляционные, пальчиковые, игры с крупой и песком, игры с элементами массажа, подвижные, настольно-печатные, игры с предметами и словесные, а также компьютерные игры и т.д. Они содержат элементы новизны, вводят детей в условную ситуацию, эмоционально приобщают к процессу приобретения знаний, нацеливают на самостоятельное решение игровых задач.

«Чудо-варежка» явятся одним из таких пособий.

«Чудо-варежка» - это многофункциональное дидактическое пособие для детей от двух до семи лет.

«Чудо-варежка» - это связанные своими руками яркие, нарядные рукавички, различной тематики, некоторые из них имеют отрывающийся рот и подвижный язык.

Варежки являются комплектом дидактического пособия различных тематик: дикие, домашние животные, насекомые, рыбы, рептилии. Пособие периодически дополняется и оснащается новыми варежками.

Описание материала: данное пособие полезно для педагогов, работающих с детьми с ТНР и их родителей. Игры с варежками можно использовать как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе с детьми при реализации образовательных областей «Познавательное развитие», «Социально - коммуникативное развитие», «Художественно - эстетическое развитие», «Речевое развитие».

Для достижения максимальной эффективности в коррекционном процессе, от учителя-логопеда требуется решение сложных задач поиска эффективных форм и методов работы по исправлению речевых нарушений. Разработанное игровое пособие «Чудо-варежка», позволяет решить большинство этих задач:

Цель пособия: побуждение детей к речевой активности.

Задачи:

- развитие разговорной и связной речи;
- развитие мелкой моторики;
- автоматизация и дифференциация звуков;
- развитие и совершенствование навыков звукового анализа слов;
- развитие ориентировки в пространстве и зрительно-моторной координации;
- развитие психических процессов: восприятия, внимания, памяти.

Во время изучения пособия детьми, происходит непроизвольный массаж пальцев рук, что очень полезно. Поскольку нервные окончания на пальцах непосредственно связаны с мозгом и работой рук, пособие способствует:

- психическому расслаблению;
- предотвращает развитие утомления в мозговых центрах;
- развивает мелкую моторику пальцев рук;
- а так же развивает воображение и фантазию.

Многофункциональное дидактическое логопедическое пособие «Чудо-варежка» является апробированной авторской разработкой, которое используется как для профилактики речевых нарушений, так и для коррекции звукопроизношения и общего недоразвития речи у детей в ДОУ. Данное дидактическое пособие было создано, учитывая склонность дошкольников к подражанию, наглядным формам мышления и игре и детям очень понравилось.

Пособие представляет собой мягкие варежки-зверюшки, которые несут определённые **функции**, например:

1. Нюша – подвижный язычок (артикуляционные упражнения), автоматизация изолированного звука, автоматизация звуков в слогах и словах;
2. Поросята (подружки Нюшы) – подражание подруге (артикуляционные упражнения), развитие мелкой моторики пальцев рук, автоматизация поставленного звука в словах;
3. Медведь – автоматизация звуков в словах, звуковой анализ слов, классификация предметов, введение в речь ребёнка прилагательных;
4. Божья коровка – летает по цветочной поляне (артикуляционные упражнения), развитие тактильных ощущений, мелкой моторики пальцев рук; закрепление названий основных цветов, ориентировка в пространстве;
5. Лиса и лисята – использование в речи уменьшительно-ласкательных суффиксов, введение в речь ребёнка прилагательных;
6. Мышки – развитие фонематического слуха, памяти, развитие родовых понятий;
7. Рыбки – автоматизация звуков в словах, звуковой анализ слов, развитие художественного вкуса и фантазии.

Способ изготовления пособия: для изготовления варежек использовались доступные материалы – цветная пряжа основных цветов, пуговицы, аксессуары для изготовления героев. «Чудо-варежка» связано спицами и крючком своими руками, а так же на заказ. Подбирались безопасные и гипоаллергенные материалы для изготовления пособия.

Предварительная работа проводилась воспитателями в группах (в зависимости от возраста детей) и включала в себя следующее:

- знакомство с русской народной сказкой «Рукавичка»;
- заучивание наизусть стихотворения «Маша варежку надела»;
- обучение детей самостоятельно надевать варежки;
- формирование пространственной ориентировки на своем теле: определение, где левая, где правая рука путем прикладывания их и примеривания;
- повторение тематик «Дикие животные», «Домашние животные», «Рыбы», «Насекомые», «Рептилии».

Таким образом, все вышеизложенное, позволяет сделать вывод: использование новых игровых приемов с дидактической игрой «Чудо-варежка», не только не исключают традиционных методик логопедического воздействия, но и являются своеобразным продолжением, закреплением и дополнением к ним. Игрушка помогает не только пробудить в ребенке желание самому активно участвовать в процессе исправления звукопроизношения, но и позволяет плавно регулировать поведенческие трудности детей, повышая мотивацию детей к логопедическим занятиям.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

О.П. Курсанова

МБОУ «СОШ № 54» г. Чебоксары, oljacheb@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время одной из актуальных проблем логопедии является рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья с задержкой психического развития, сопровождающегося нарушениями речи, коррекция которого имеет важное педагогическое и социальное значение. В статье рассматривается применение одного из наиболее эффективных методов речевого развития у младших школьников с ОВЗ (ЗПР) – дидактический синквейн.

Ключевые слова: дидактический синквейн, обучающиеся с ОВЗ (ЗПР), метод речевого развития.

В настоящее время наблюдается неблагоприятная тенденция к увеличению количества неуспевающих школьников, не справляющихся с учебной программой. Наиболее многочисленную группу риска составляют ученики с особыми образовательными потребностями с задержкой психического развития (ОВЗ (ЗПР)). Логопедическая работа в школе с учащимися с ОВЗ (ЗПР) является важным звеном в общей системе коррекционной работы.

Дети с ЗПР характеризуются крайней неоднородностью состава, которая обусловлена значительным разнообразием этиологических факторов, порождающих данный вид психического дизонтогенеза, что обуславливает значительный диапазон выраженности нарушений. [4]

В речевом развитии младших школьников с ЗПР отмечаются недостатки всех сторон речи.

Но даже при условии получения специализированной помощи в период обучения в начальной школе обучающиеся с ЗПР как правило продолжают испытывать в той или иной степени затруднения в учебной деятельности.

Современная система образования характеризуется постоянным развитием, появлением новых развивающих технологий, многие из которых можно успешно использовать в коррекционной работе. Таким действенным методом развития речи ребёнка и комплексного воздействия на логопедических занятиях является работа над созданием нерифмованного стихотворения, синквейна.

Синквейн с французского языка переводится как «пять строк»,

пятистрочная строфа стихотворения.

История возникновения синквейна достаточно молода, по основной версии в начале двадцатого века этот жанр поэзии придумала американская поэтесса Аделаида Крэпси. Основная задача синквейна научиться мыслить максимально ёмко, при этом необходимо также уметь кратко и понятно выражать свои мысли. [3]

Синквейн строится по определенным правилам: первая строка – это одно слово (обычно существительное), отражающее главную идею, вторая строка - два слова, прилагательные, описывающие основную мысль, третья строка - три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы, четвертая строка - предложение из нескольких слов, показывающая отношение к теме, пятая строка - слова, связанные с первым, отражающие сущность темы. [2]

Приведу пример синквейна:

1. Яблоко.
2. Сладкое, сочное /красное, круглое.
3. Зреет, собирают, едят.
4. Я люблю кушать яблоки.
5. Полезный и вкусный фрукт.

Синквейн не требует особых условий его применения и органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий, позволяет ребенку быть активным, творческим участником образовательного процесса.

Практический опыт работы с детьми с задержкой психического развития показывает, что при систематической работе уже в конце первого года обучения большинство младших школьников постепенно овладевают навыком составления синквейна, упражняясь в подборе действий и признаков к предметам, совершенствуя способность к обобщению, расширяя и уточняя словарный запас, работая с предложением.

Синквейн можно составлять как на индивидуальных, так и на групповых занятиях. Дети, умеющие писать, могут создавать синквейн на листе бумаги, не умеющие — в виде устных сочинений с опорой на схему.

Синквейн вариативен. Могут быть использованы такие варианты работы как: краткий рассказ по готовому синквейну (с использованием слов и фраз, входящих в состав синквейна); коррекция и совершенствование готового синквейна; анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части (например, дан синквейн без указания темы - первой строки, и необходимо на основе имеющихся данных ее определить); полезно составлять синквейн для закрепления изученной лексической темы. При творческом использовании синквейна на логопедических занятиях он воспринимается младшими

школьниками с ЗПР как увлекательная игра, как возможность выразить свое мнение, согласиться или нет с мнением других, договориться.

Данный метод может легко интегрироваться с другими образовательными областями коррекционной программы, а простота построения синквейна позволяет быстро получить результат: выработать способность к анализу, расширить, закрепить и актуализировать словарный запас, облегчить усвоение новой темы, обучить способности выражать кратко и грамотно свои мысли.

Дидактический синквейн, по мнению Акименко В.М., нельзя рассматривать как самостоятельную технологию; она лишь часть, включаемая в логопедические технологии, способствующая внести в работу новые способы взаимодействия педагога и ребёнка. [1]

Использование приёма синквейна на занятиях позволяет логопеду гармонично сочетать в работе элементы трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной, что особенно актуально в условиях работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а именно, с задержкой психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко, В.М. Новые педагогические технологии: Учеб.-метод. пособие. - Ростов н/Д., 2008.
2. Душка, Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников. Журнал «Логопед», №5 (2005).
3. Терентьева, Н. Синквейн по «Котловану». Литература// «Первое сентября». - 2006. - №4.
4. Трошин, О. В., Жулина, Е. В. Логопсихология: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВ-ТЕХНОЛОГИЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ УЧАЩИМИСЯ

А.В. Киселева, Е.А. Шилович, М.В. Рабешко

БГПУ, г. Минск, fcats72@mail.ru, shilovich.e@mail.ru, mari.rabeshko@mail.ru

Аннотация. В статье охарактеризован опыт учителей-дефектологов и студентов-сурдопедагогов по использованию креатив-технологий в процессе коррекционной работы с детьми с нарушением слуха, представлены методические рекомендации по оптимизации применения креатив-технологий на коррекционных занятиях со слабослышащими учащимися.

Ключевые слова: креатив-технологии, коррекционные занятия,

слабослышащие учащиеся.

В настоящее время интенсивные преобразования в обществе определяют необходимость формирования креативной личности, способной эффективно и нестандартно решать возникающие проблемы. В связи с этим перед школой встает важная задача развития творческого потенциала учащихся, что в свою очередь требует совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением слуха с учетом закономерностей развития всей системы познавательных процессов. На наш взгляд, организация такого рода работы со слабослышащими учащимися представляет особый интерес.

Нельзя не отметить тот факт, что детям с нарушением слуха свойственны превалирующая ориентировка на репродуктивный характер деятельности, стереотипность, недостаточная сформированность структурных и операциональных компонентов творческого воображения, отставание от слышащих сверстников в развитии словесной речи и словесно-логического мышления (Т.Г. Богданова, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина и др.). Повысить уровень креативности учащихся, в том числе и на коррекционных занятиях, можно с помощью специальных методов и приемов обучения, разработанных в рамках креатив-технологий (М.С. Аветисян, Т.В. Аветисян, А.В. Киселева, Э.П. Торренс и др.).

Креатив-технологии – это технологии, которые увеличивают вероятность успешного решения индивидуумом нестандартных, креативных задач, способствуют развитию творческих способностей учащихся (А.В. Киселева, Д.И. Дубаневич). К креатив-технологиям можно отнести технологию проблемного обучения, технологию решения изобретательских задач, технологию коллективной творческой деятельности, технологии проектной деятельности, смыслов творчества, технологию И.П. Волкова «Школа творчества», технологии «Шесть шляп», «Мастерская будущего» (А.В. Киселева, А.А. Кульбицкая и др.).

Нами было осуществлено экспериментальное исследование в целях определения следующего: используют ли учителя-дефектологи и студенты-сурдопедагоги креатив-технологии в процессе проведения коррекционных занятий со слабослышащими учащимися, владеют ли знаниями о таких технологиях, каков опыт использования креатив-технологий, способствуют ли креатив-технологии повышению эффективности коррекционных занятий со слабослышащими детьми. Мы подготовили опросник, включающий 13 вопросов открытого и закрытого типов. В исследовании приняли участие 15 респондентов: 8 учителей-дефектологов и 7 студентов-сурдопедагогов, которые проходили педагогическую практику в учреждениях образования для детей с

нарушением слуха. Следует отметить, что 3 учителя-дефектолога отказались отвечать на предложенные вопросы.

Все учителя-дефектологи и студенты, ответившие на вопросы, были способны охарактеризовать термин «креативность», согласны с тем, что следует развивать креативность слабослышащих детей. 90 % респондентов смогли предложить способы развития креативности слабослышащих учащихся на коррекционных занятиях. Среди предложенных способов: создание проблемных ситуаций, занимательность предлагаемого материала, использование игровых моментов на занятиях, включение элементов изобразительной деятельности, смена различных форм деятельности с увеличением количества самостоятельной работы, создание речевой среды, использование компьютерных технологий.

69 % респондентов знают, что такое «креатив-технологии», способны дать определение этому термину. 62 % опрошенных применяют на своих коррекционных занятиях креатив-технологии (технологии проблемного обучения, словесное рисование, «Данетка», «Задом-наперед», «Мозговой штурм», «Метод Робинзона», «Каталог подсказок», «Давайте учить творчеству»), а также информационно-коммуникационные технологии. 69 % считают, что креатив-технологии способствуют повышению эффективности коррекционных занятий. 62 % респондентов описали свой опыт использования креатив-технологий на коррекционных занятиях со слабослышащими учащимися. В каждом ответе отмечено положительное влияние креатив-технологий на заинтересованность учащихся, их коммуникационные умения и творческие способности, умения планировать свою деятельность, анализировать и делать выводы. Указывалось и увеличение сосредоточенности учащихся на заданиях.

На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы: респонденты согласны с тем, что креативность слабослышащих учащихся необходимо развивать, но в то же время не все опрошенные знают, что такое креатив-технологии, применяют их на коррекционных занятиях со слабослышащими детьми. Однако те учителя-дефектологи и студенты-сурдопедагоги, которые используют креатив-технологии на коррекционных занятиях, описывают положительный опыт применения данных технологий.

По нашему мнению, креатив-технологии оптимизируют коррекционно-педагогическую работу со слабослышащими учащимися. Для получения наилучшего эффекта необходимо подготовить детей к занятиям с применением креатив-технологий и соблюдать ряд рекомендаций. Мы можем предложить следующие методические рекомендации учителям-дефектологам и студентам-сурдопедагогам в целях эффективного использования креатив-технологий на коррекционных занятиях со слабослышащими учащимися: а) подавать материал

следует в различных игровых формах с постепенным внедрением элементов различных креатив-технологий; б) необходимо развивать умение у учащихся применять полученные знания и, используя нестандартные, необычные, оригинальные решения возникающих проблем, развивать умение находить выход из любой ситуации, которая посильна для детей; в) следует развивать творческое воображение обучающихся, применяя различные методы и средства, стимулировать самостоятельные высказывания учащихся, поощрять их речевую активность, отмечать наиболее удачные высказывания, выслушивать каждого желающего; г) важно развивать умение аргументировать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, приводя весомые аргументы; д) в процессе использования креатив-технологий либо их элементов нужно следить за активностью учащихся на коррекционных занятиях, стимулировать активность детей, давать посильные задания; е) при введении новой креатив-технологии или ее элементов следует максимально подробно и доступно для учащихся объяснять новое для них задание. На наш взгляд, перечисленные рекомендации позволят успешно внедрить креатив-технологии в профессиональную деятельность учителей-дефектологов, сурдопедагогов.

ВНЕДРЕНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-КОРРЕГИРУЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.Н. Кулькова

*ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение-
учебно-реабилитационный центр № 135»*

Аннотация. Статья посвящена организации уроков физической культуры для детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается специфика разработки оздоровительно-корректирующих упражнений для данной категории детей, способствующих развитию у ребенка с ОВЗ познавательных процессов, чувственного восприятия, мыслительной деятельности, ориентации в пространстве и во времени.

Ключевые слова: физическая культура, дети с ограниченными возможностями здоровья, оздоровительно-корректирующие упражнения, адаптивная физическая культура, активность.

Общеизвестно, что для детей с ОВЗ важное значение имеет систематическая двигательная активность, направленная на улучшение физического развития, моторики, различных двигательных возможностей чтобы

сформировать у ребенка готовность к самостоятельной жизни. В младшей школе уроки физической культуры ориентированы на активизацию и восстановление различных функций анализаторов, устранение дефицита двигательной деятельности в аспекте имеющегося дефекта, выработку морально-волевых качеств.

В уроки физической культуры включаются специальные оздоровительно-корректирующие упражнения, которые носят восстановительный и профилактический характер. Задания должны включать игры, различные спортивные элементы, соответствующие способы осуществления дыхательных упражнений и расслабления.

Ограниченные возможности здоровья предполагают наличие у ребенка различных двигательных нарушений, основанных на органическом поражении коры головного мозга, в частности двигательного-кинестетического компонента [2]. При выполнении упражнений адаптивной физкультуры младший школьник не только реализует совершенствование своих физических движений, но также и развивает свою речь, а соответственно и интеллект. Посредством применения оздоровительно-корректирующих упражнений улучшается общее психофизическое состояние школьника с ОВЗ и формируется способность к управлению им.

Среди особенностей, характерных для разработки специальной адаптивной физкультуры для детей с ОВЗ, необходимо выделить [4, с. 55-59]:

- индивидуализацию программы обучения;
- компенсаторный характер, который позволяет возмещать слаборазвитые или утраченные функции тела в специальных упражнениях;
- принятие во внимание возраста ребенка с ОВЗ (реального и физического);
- сбалансированность физической нагрузки;
- соответствие возможностям, потребностям и интересам конкретного ребенка.

Для организации оздоровительно-корректирующих занятий педагог должен подготовить соответствующие упражнения и оформить их в игровую форму [3, с. 127-132]. Физические упражнения должны в себя включать элементы метания, бега, прыжков, ползаний, ходьбы, а также общую базу упражнений для укрепления мышц спины, ног, рук, выработки правильной координации движений, равновесия. Это позволит сформировать определенную целостность системы педагогической деятельности, создать оптимальные условия для реализации полноценного многостороннего развития психофизических и двигательных способностей младшего школьника, укрепить его здоровье через улучшение двигательной активности организма в целом.

Помимо общеукрепляющего характера такие физические упражнения направлены на активизацию деятельности внутренних органов и систем, а также стимулируют подвижность, формируют соответствующие умения и навыки определенных движений, внедряют сотрудничество между ребенком и взрослым. Они способствуют выработке у школьника ориентации в пространстве и осуществлению движений, которые согласованы с другими участниками игры. Действия в команде вызывают у детей соответствующие радостные эмоции, что способствует улучшению психических процессов школьника и развитию его личностных качеств.

Благодаря реализации указанных игр у младших школьников с ОВЗ развивается активность, подражание другим, навыки игры, творческие способности. Важное корригирующее значение уроки физической культуры имеют относительно развития речи, улучшения их психического состояния.

Детям с ОВЗ необходимо заранее показать элементы подвижных игр и потренировать в сложных для их исполнения движениях. Важно, чтоб педагог участвовал в проведении игры, проявляя различные эмоциональные одобрения и подбадривая.

Дети, имеющие ограничения здоровья, могут неправильно выполнять необходимые действия из-за непонимания либо неспособности, что соответственно требует от педагога проявления терпимости и поддержки. Следует вовлекать ученика в такую игру, которая является для него посильной. Это является необходимым условием для формирования у ребенка уверенности в своих силах.

Внедрение оздоровительно-корригирующих упражнений связано с применением соответствующих средств лечебной физической культуры, которая, выступая в качестве метода функциональной терапии, входит в состав общей адаптивной физкультуры, которая разрабатывается для детей с ОВЗ. При этом, применение ЛФК направлено на соответствующее восстановление врожденной потребности ребенка к осуществлению активных движений, что благоприятно влияет на повышение иммунитета, мобилизуя вместе с тем и соответствующие защитные силы молодого организма.

В процессе работы с детьми с ОВЗ на уроках физкультуры позитивно применять определенные дыхательные и расслабляющие упражнения, а также упражнения на координацию, равновесие, чувство ритма, ощущение своих движений в пространстве. Педагогу следует научить детей правильному дыханию и осуществлению правильного выдоха. В случае, если ребенок в процессе выполнения заданий начинает дышать через рот, - следует снизить напряжение.

Внедрение оздоровительно-корригирующих упражнений на уроках

физической культуры для детей с ОВЗ способствует укреплению детского здоровья, психофизическому развитию, повышает иммунитет, а также улучшает речь младшего школьника с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличенко О.И. Адаптивная физическая культура и ее роль в формировании здорового образа жизни лиц с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / О.И. Беличенко, А.А. Бабаева, А.В. Смоленский // Вестник новых медицинских технологий, электронный журнал. – 2017. – №4. – С.274-278. URL: <http://www.medtsu.tula.ru> (дата обращения: 22.09.2021)

2. Новицкая Л. Физкультура для детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / Корпорация Российский учебник. URL: <http://rusuchebnik.ru/material/fizkultura-dlya-detey-s-ovz/> (дата обращения: 22.09.2021)

3. Ярлыкова О.В. Использование игровых технологий на уроках физической культуры в начальной школе / О.В. Ярлыкова, К. Дарманова // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С.127-132.

4. Ярлыкова О.В. Урок физической культуры, как одна из форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Ярлыкова // Социально-гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С.55-59.

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Л.П. Лабезная

ЛГПУ, г. Луганск, ЛНР, psy_assistance@mail.ru

Аннотация: В статье проведен теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме инклюзивного образования лиц с ОВЗ.

Определены основные направления развития и сопровождения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования Луганской Народной Республики. Проанализирована современная ситуация инклюзивного образования в ЛНР и определены причины, замедляющие внедрение инклюзии в высшие учебные заведения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, реабилитация, социализация, принципы гуманизации.

В мире около 25% всего населения имеют особые потребности, поэтому проблема интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования имеет глобальные масштабы. В основе идеи

инклюзивного образования лежит саморегуляция личности и ее интеграция в общество субъектом профессиональной деятельности. В своих трудах отечественные ученые (В. Бондарь, А. Колупаева, Т. Евтухова, В. Ляшенко, И. Иванова, А. Столяренко и др.), делают акцент на реабилитации, социализации и адаптации к обществу детей с особыми возможностями здоровья в учебные заведения с образовательной целью. В Конвенции о правах человека [1], Конституции ЛНР [2] говорится о равных правах в получении высшего образования всех без исключения членов общества, способных учиться. Именно такой формой обучения и является инклюзия.

Теоретический анализ современной научно-методической литературы показывает, что ученые большое внимание уделяют развитию дошкольного и школьного инклюзивного образования, обращая внимание на интеграцию детей с ОВЗ в общество с разных сторон. Так, А. Колупаева, анализируя европейский опыт по этой проблеме, подчеркивает необходимость его развития в Украине, а коллектив ученых: Г. Ворон, Л. Даниленко, Ю. Найда, Н. Софий, А. Таранченко и др. разрабатывают общие принципы концепции инклюзивного образования, ее организацию и управление, затрагивают архитектурное проектирование конструкций помещений школ, их функциональность соответствия особым потребностям лиц с инвалидностью [3]. Ученые подчеркивают, что учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении осуществляется посредством индивидуального и личностно-ориентированного взаимодействия, направленного на решение проблемы каждого учащегося и общих принципов гуманизации.

Главной целью инклюзии для лиц с ОВЗ является их своевременная адаптация и благополучная интеграция в общество. Инклюзивное образование в высшей школе, безусловно, требует современной модернизации и развития. Находясь в трудной ситуации (безработица, развал экономики и разрыв социально-политических связей), экономика ЛНР находится на начальном этапе возрождения и развития, приобретая новые возможности для образования лиц с ОВЗ, ориентируясь при этом на стандарты Российской Федерации. Сегодня, в связи с увеличением количества абитуриентов с особыми потребностями в условиях военного положения в Луганской Народной Республике, эта проблема особенно актуальна.

Инклюзивное образование постепенно внедряется во все вузы ЛНР. Так, в Луганском государственном педагогическом университете на 55 специальностях обучаются студенты с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и другими видами особых потребностей на дневной и заочной формах обучения. Здесь успешно функционирует отдел по вопросам реабилитации студентов с особыми образовательными потребностями по программе

интеграции высшего учебного учреждения в инклюзивную образовательную среду. Это даст возможность студентам с ОВЗ получить более качественные образовательные услуги. Отдел по вопросам реабилитации студентов с особыми образовательными потребностями обеспечивает: социальное сопровождение на период обучения; медико-реабилитационное и психологическое сопровождение; физкультурно-спортивное обеспечение (привлечение студентов с особыми потребностями к активным занятиям физкультурой и отдельными видами паралимпийского спорта).

Анализ современной ситуации инклюзивного образования в ЛНР позволил выделить основные направления его развития: оптимизация всей системы образования ЛНР; разработка новой адаптационной законодательно-нормативной базы в новых условиях ЛНР; развитие структуры, содержания и целей инклюзивного образования; повышение доступности всех уровней образования путем модернизации образовательных моделей, учреждений, условий обучения, различных форм и средств получения высшего образования; развитие нравственной культуры молодежи, сохранение национальных традиций для воспитания, развития и социализации лиц с ОВЗ; развитие научной деятельности в направлении разработки инновационных методов и технологий инклюзивного образования; компьютеризация и информатизация системы инклюзивного образования с внедрением инновационных программ и информационных технологий, обеспечивающих доступность высшего образования; профессиональная подготовка специалистов инклюзивной системы высшего образования [3].

Хотелось бы отметить, что существует ряд причин, замедляющих внедрение инклюзии в высшие образовательные учреждения, это: профессиональное несоответствие педагогов к осуществлению инклюзии, невыполнение ими принципов гуманизации, безразличие некоторых педагогов и их методическая безграмотность в образовательной деятельности с лицами с ОВЗ.

Таким образом, высшее инклюзивное образование – это социально-педагогическое и психологическое сопровождение лиц с ОВЗ. Высшее инклюзивное профессиональное образование характеризуется развивающимися направлениями обучения, изменяющимися целями и подходами, являясь исполнителем двух основных задач – формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями и роли государственного органа социальной защиты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция «О защите прав человека и основных свобод» от 4

ноября 1959 г. – URL: <https://www.coe.int/ru/web/compass/the-european-convention-on-human-rights-and-its-protocols>

2. Конституция Луганской Народной Республики от 18 мая 2014 г. – URL: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/591/>

3. Мальцева Т.Е., Бойко А.Л. Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2017. – № 3. – С. 32-38.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

А.С. Лобачева

МБДОУ «Детский сад № 141 «Пилеш» г. Чебоксары Lobacheva.ania@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются инновационные технологии развития творческого мышления дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: творческое мышление, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекция, развитие.

Творческая деятельность важна в жизни любого ребенка, а особенно для детей с ОВЗ. Творчество способствует уменьшению негативных переживаний, преодолению личностных зажимов, дает чувство успешности и принятия себя.

Творчество дошкольников с ОВЗ активно развивается в художественной (создание витражей, коллажей из различных материалов, оригами, конструирование), музыкальной деятельности (игра на музыкальных инструментах, театрализованные постановки). Но не стоит забывать, что творческое мышление так же проявляется и развивается в придумывании дошкольниками интересных историй, небылиц.

В своей практике для развития речевого творчества воспитанников мы используем такую форму работы, как придумывание лимериков.

Лимерик – короткое стихотворение, состоящее, как правило, из пяти строк, написанное в жанре нонсенса (узаконенной нелепицы). Такие рифмованные тексты начали сочинять в Ирландском городе Лимерик.

В классическом варианте это стихотворение из пяти строчек, в котором между собой рифмуются первая и вторая строчки, третья и четвертая, а пятая содержит вывод и не рифмуется.

Основная форма работы по составлению лимерик - игровые задания и упражнения, которые проводятся в определенной последовательности, с детьми

начиная с 3-х-летнего возраста.

Это могут быть задания из серии «Складные картинки». Перед детьми раскладывается изображений предметов, названия которых рифмуются (мак – рак, олень – тюлень и т.д.). Детям надо найти пары по рифме.

Позже задания усложняются и ребятам надо придумать рифмовки к названному слову. Затем можно начать придумывать рифмованные строчки. Детям предлагают выбрать какую-либо рифмованную пару (для начала надо взять существительные) и сочинить рифму следующим образом «Жил-был кто-то и был похож на что-то». Например, «Жил-был кот, он был похож на мед».

Т.е, используя естественную потребность детей в стихосложении (стихотворчестве) можно решать проблемы творческого становления детей. Развивать психические процессы дошкольников и делать их обучение более легким и успешным.

Так же эффективной технологией для развития творческого мышления считаем использование в работе приемов мнемотехники. Для дошкольников характерно преобладание наглядно - образной памяти, произвольность запоминания, то использование мнемотехники становится актуальной. Детям легче запомнить информацию, стихи, рассказы для пересказа с опорой на знакомые предметы, явления, которые отражены на карточках и схемах. Самый показательный пример использования приемов мнемотехники это картинки на шкафчиках в раздевалке, на кроватках в спальней комнате, что позволяет ребенку без труда найти свои вещи.

Независимо от возраста работа начинается со знакомства с символами. Сначала малышам предлагаются картинки понятные по содержанию. Затем они заменяются на более схематичные, с контурными изображениями.

Постепенно детей начинают привлекать к придумыванию символов. Для расширения использования мнемотехники хорошо подходят игры «Подскажи словечко», «Найди пару», «Скажи наоборот».

С развитием мышления дошкольников можно составлять дорожку символов и учить «читать» схемы из 4-6 символов, которые позже переходят в мнемотаблицы. В них заложены основные критерии, на которые надо обратить внимание ребёнку при изложении информации.

Большим плюсом мнемотехники является его использование и дома родителями. Ребенку можно предложить описать день в детском саду с помощью готовых картинок или схем, составленных ребенком самостоятельно.

Приемы мнемотехники позволяют дошкольникам с ОВЗ эффективно воспринимать и воспроизводить полученную информацию, сокращает время обучения, структурирует мысли ребенка, облегчает запоминание текстов, развивает творческое мышление через придумывание своих рассказов, загадок с

опорой на наглядные картинки, схемы, символы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриянова Т. Н., Гуткович И. Я., Самойлова О.Н. Учимся системно думать// Сборник игровых заданий по формированию системного мышления дошкольников. Под ред. Т. А. Сидорчук – Ульяновск, 2001 – 52 с.
2. Творческие задания в работе с дошкольниками: Сборник методических материалов НМЦ № 242 «Садко» /Под общ.ред. Т.А.Сидорчук. – Челябинск, 2000 – 112с.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

А.С. Леонова, С.В. Ганина

БОУ ЧР "ЧНОШ для обучающихся с ОВЗ №3" solinanastya@mail.ru

Аннотация. О проблемах образования детей с ограниченными возможностями здоровья много пишут и говорят. Меньше освещается тема образования детей с ОВЗ в условиях надомного обучения. И практически никак не освещаются проблемы и сложности дистанционного обучения детей, находящихся на индивидуальном обучении на дому. Как совместить подачу материала урока ребёнку, привыкшему к «локтю» учителя с дистанционным форматом? Как сделать обучение на дистанте интересным, нескучным и содержательным?

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучающиеся на дому.

Индивидуальное обучение на дому – это форма образования, которую ребенок получает в домашних условиях, процесс обучения осуществляется по индивидуальному учебному плану. Рекомендуются детям, которые по причине болезни либо инвалидности не могут обучаться непосредственно в образовательном учреждении.

Индивидуальное обучение на дому – модель организации учебного процесса, при которой:

1. Учитель взаимодействует лишь с одним учеником.
2. Один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения. Такое обучение направлено на создание благоприятных условий для обучающихся с учётом возрастных и индивидуальных особенностей, соматического и нервно-

психического здоровья.

Целью индивидуального обучения детей на дому является обеспечение освоения детьми с ОВЗ федерального государственного образовательного стандарта, обеспечение их оптимальной социальной интеграции, сохранения и укрепления здоровья.

В марте 2020 года в связи с введенными ограничительными мерами по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, общеобразовательные учреждения столкнулись с проблемой перехода обучения в дистанционный формат. Особая сложность состояла в организации учебного процесса с детьми, обучающимися на дому. Перед нами встала задача организовать дистанционное обучение с данной категорией детей, сохранив привычное взаимодействие с педагогом.

При организации дистанционного обучения мы учитывали возрастные особенности детей младшего школьного возраста:

1. Они ещё только учатся учиться: работать с учебником, правильно оформлять записи в тетради, работать по образцу.
2. Наблюдается низкий уровень самостоятельности, самоконтроля.
3. В обучении велика роль учителя.
4. Нет готовности к самообразованию.

При организации учебного процесса с обучающимися на дому мы изучили предложения различных интернет – ресурсов. Однако нам пришлось отказаться от использования всех интернет – площадок по нескольким причинам:

1. Их использование не помогает выполнить поставленную задачу: формирование навыков чтения и письма, самостоятельная работа с учебником, грамотное письмо в тетради.

2. Самостоятельность большинства обучающихся при выполнении домашних заданий очень низкая, без помощи и контроля родителей они ничего сделать не могут.

3. Информационная компетентность обучающихся и их родителей на недостаточном уровне.

4. Качество самих ресурсов вызывает много вопросов. В основной массе они носят развлекательный, игровой характер.

5. Соблюдение требований СП 2.4.3648-20 «Санитарно – эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». Использование интернет – площадок не может быть основным на уроке. Это должно быть точно, быстро по времени и не каждый урок. 6. Нет желания подсаживать учеников на компьютерную иглу. Обучающиеся освоят интернет – ресурсы по мере взросления.

Таким образом, проанализировав возможности интернет – ресурсов в

дистанционном обучении, мы пришли к выводу, что будем готовить свои печатные задания (от 3 до 5 страниц) с чётким объяснением материала, образцами выполнения, образцами записи. Этот формат мы решили совместить онлайн подключением посредством мессенджеров.

Разработав план работы, мы определили для себя следующие принципы организации дистанционного обучения:

1. Урок в дистанционном формате максимально приближен к обычному уроку. Мы объясняем, даём образцы, обучающиеся работают на уроке в соответствии с данным объяснением и образцами выполнения.

2. Максимальная работа с учебником, печатными тетрадями, рабочими тетрадями.

3. Живое объяснение педагога присутствует на уроке.

Объяснение учителя ничем заменить нельзя. Родители в основной своей массе не могут профессионально объяснить ребёнку новый материал. Ребенок привык к объяснениям своего педагога, его тембру голоса. Учитель должен присутствовать на уроке даже при дистанционном формате, объяснение должно быть грамотным, понятным, доходчивым. Задача педагога: максимально облегчить данные условия обучения для родителей, дать грамотное объяснение материала, образцы выполнения заданий.

4. Функция родителей: контроль за выполнением заданий. Перед каждым уроком на родительскую почту отправлялись печатные материалы для предстоящих уроков.

5. Объём работы ученика равен объёму обычных домашних заданий.

При работе с обучающимися в дистанционном формате мы использовали возможности программы Whatsapp. Её преимущества заключались в следующем:

1. Доступность программы.

2. Простота в использовании.

3. Возможность использования программы с любого мобильного устройства, имеющего выход в интернет.

4. Видеосвязь программы хорошего качества, без помех и прерываний.

Таким образом, мы сделали дистанционное обучение максимально продуктивным для всех участников образовательного процесса. Педагог чувствует себя полноценным учителем и получает обратную связь от обучающихся. Ученики продолжают обучение по привычному маршруту: слушают объяснение педагога и выполняют задания по образцам.

ЛИТЕРАТУРА

1. СП 2.4.3648-20. Санитарно – эпидемиологические требования к

организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи. – М: ЦЕНТРМАГ, 2021. – 60 с.

2. Новицкая Лариса. Формы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Лариса Новицкая // rosuchebnik.ru: Корпорация Российский Учебник: [сайт], 2018. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/formy-obucheniya-detey-s-ovz/> (дата обращения: 20.09.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИГРУШЕК ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О.И. Лихова

МБДОУ «Детский сад 130» г. Чебоксары, olgalihova@mail.ru

Аннотация: статья посвящена вопросу развития пространственного мышления, стимулирования развития познавательной активности детей при помощи программируемого игрового средства.

Ключевые слова: пространственное мышление, познавательная активность, ИКТ.

Пространственные представления у детей появляются в онтогенезе одними из первых. Своевременное их формирование – одно из важнейших условий полноценного интеллектуального развития личности дошкольника. Развитие пространственного мышления имеет огромное значение в жизни ребенка, влияя на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками.

При построении коррекционно-педагогической системы необходимо учитывать уровень сенсомоторных функций ребенка и других двигательных навыков, способствующих пространственным ориентировкам (ориентировке в собственном теле, в окружающем пространстве, на плоскости листа).

Опыт показывает, что детям, имеющим различные речевые нарушения, свойственны познавательная пассивность, связанная со снижением интереса, а также несформированные произвольная деятельность и самоконтроль.

Решением задачи по поиску современного технологичного игрового оборудования для решения коррекционно-педагогических задач при работе с детьми с нарушениями речи стал ЛогоРобот Пчёлка.

Логоробот Пчёлка – программируемый мини робот, разработанный специально для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Он прост в управлении, соответствует гигиеническим, эстетическим и психолого-педагогическим требованиям. Мини робот выполняет элементарные команды, с помощью которых осуществляется движение в разных направлениях. Выполняя различные поставленные задачи, дети задают последовательность команд для ЛогоРобота Пчёлка, проектируя траекторию его движения. Программа для робота задается путем последовательного нажатия кнопок, расположенных на «спинке» Пчёлки, каждая из которых соответствует определенной команде - «Вперед», «Назад», «Влево», «Вправо», «Пауза», «Пуск». Один «шаг» соответствует 15 см в определенном направлении.

На первых занятиях необходимо дать возможность ознакомиться с роботами и их системой управления, поиграть с ними в свободной форме. Для обыгрывания различных образовательных ситуаций используются специальные тематические коврики. Коврики могут быть изготовлены педагогами в зависимости от образовательной задачи и цели использования (коврик «Остров сокровищ», «Космос», «Город» и др., а также самостоятельно изготовленные). Когда дети овладеют простейшими навыками управления Пчёлкой, им даются более сложные задания, в которых предполагается составление маршрута или алгоритма для Пчёлки, «Помоги пчеле дойти до домика (или другого объекта) и т.п. Пчёлки оснащены звуковыми и световыми сигналами, что делают игру более увлекательной. Так с помощью яркой и современной игрушки дети учатся ориентироваться на плоскости.

Для развития пространственных представлений дошкольников с нарушениями речи, проявляющихся в нарушении восприятия собственной схемы тела и трудностях в ориентации на ограниченной плоскости, а также в качестве предварительной работы, нами были разработаны «игры-путешествия» на детских напольных ковриках (по аналогии с ковриками для Пчёлки). Напольные коврики представляют собой коврики-пазлы из квадратных элементов размером 30*30 см. В зависимости от уровня освоения пространственных представлений конкретного ребенка или поставленной образовательной задачи выбирается цвет элементов коврика и выкладывается рисунок. Дети учатся выбирать маршрут собственного движения (выбор направления), сохранять направления движения и достигать поставленную цель, ориентироваться в словесных указаниях и проговаривать маршрут движения (влево, вправо, вперед, назад, количество шагов).

Использование современного технологического оборудования является для современных детей эффективным способом повышения мотивации и индивидуализации обучения, создает благоприятный эмоциональный фон и направлен на решения большого количества коррекционно-образовательных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьева Е.В., Стрюкова О.Ю. Использование Логоробота Пчелка в образовательном процессе. Методическое пособие. -М.: ИНТ, 2018. -84с.
2. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии, /Е.А. Стребелева. –М.: ГУМАНИТ. Изд. Центр ВЛАДОС,2015. -184 с.

СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ И ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СО СКЛОННОСТЬЮ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Е. В. Лунина

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Козьмодемьянск

Аннотация. В статье представлены результаты изучения гендерных особенностей обучающихся со склонностью к зависимому поведению при разной степени психологической готовности к браку. Выборка исследования включала 55 юношей и девушек в возрасте 16-17 лет, обучающихся в г. Чебоксары и г. Козьмодемьянска. У-критерий Mann-Whitney позволил установить различия в компонентах готовности к браку.

Ключевые слова: гендерные особенности, готовность к браку, юноши и девушки.

Эмансипация, индивидуализация и другие изменения в обществе привели к трансформации роли семьи и брака в жизни человека. Предпочтение отдается выстраиванию профессионального пути, введению альтернативных форм брака и отношений, изменению семейных функций и их иерархии. Согласно данным исследований Т.В. Андреевой, И.В. Дубровиной, Л.Б. Шнейдер, приоритетной функцией брака является воспитательная и психологическая. Конструкт «готовность к браку» рассматривается как личностное образование, определяющее склонность к определенному поведению личности в браке [2].

Обзор и анализ данных различных исследований ([1], [2], [3], [4]), охватывающих те или иные стороны обсуждаемой проблемы, позволяет выделить детерминацию психологической готовности к браку ценностными

ориентациями и мотивационно-потребностной сферой, брачно-семейными ожиданиями и установками, самооценкой и представлением об иерархии супругов, гендерной и ролевой идентичностью.

С целью выделения личностных особенностей юношей и девушек со склонностью к зависимому поведению, психологически готовых и не готовых к браку были использованы методики: «Методика полового дифференциала» (В. Е. Каган); «Метод парных сравнений» (В. В. Скворцов); «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, модификация Ю. А. Решетник и Г. С. Васильченко); «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова); «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская).

Установлено, что в качестве общей тенденции для обоих полов выступает высокая значимость ценности счастья в семье, низкая потребность в интимно-личностных отношениях и близости, стремление к романтической любви и воспитанию детей при негативном отношении к окружающим. При сходстве Я-образа и образа будущего партнера в браке, одновременно преобладают андрогинные тенденции, потребности в доминировании, ожидание альтруизма и дружелюбия от брачного партнера. Это приводит к нивелированию дифференциации в Я-образе и образе брачного партнера, детерминируя в последующем неэффективную модель построения партнерских отношений. При высоком сходстве основных компонентов психологической готовности к браку у юношей и девушек их содержательные характеристики различаются иерархией ценностей, доминирующими потребностями, самооценкой готовности к браку и мотивами вступления в брак ($p \leq 0,05$).

Выявлены достоверные различия компонентов психологической готовности к браку у респондентов с разным уровнем общей самооценки (U-критерий Mann-Whitney), что явилось основанием для построения интегративных характеристик субъективно психологически готовых и неготовых к браку юношей и девушек со склонностью к зависимому поведению.

Выявлено, что субъективно психологически готовые и неготовые к браку девушки имеют значимые различия по таким параметрам, как мотивы вступления в брак ($U=237,0$, $p \leq 0,05$), значимость ценности счастливой семейной жизни ($U=252,5$, $p \leq 0,05$) и потребности развивать свои силы и способности ($U=234,5$, $p \leq 0,05$), самооценка к материальной готовности к семейной жизни ($U=129,0$, $p \leq 0,05$), самооценка желания вступить в брак в настоящий момент ($U=141,0$, $p \leq 0,05$), к воспитанию детей ($U=114,0$, $p \leq 0,05$), к заботе о семье и близких ($U=112,0$, $p \leq 0,05$), к организации и проведению совместного досуга ($U=113,5$, $p \leq 0,05$), к выполнению хозяйственно-бытовых обязанностей ($U=92,5$, $p \leq 0,05$), самооценка готовности к официальной регистрации отношений ($U=66,5$,

$p \leq 0,05$) и к рождению детей ($U=58,0$, $p \leq 0,05$). Субъективно готовые к браку девушки обладают внутренними мотивами вступления в брак, оценивают себя как имеющих все необходимые компетенции в области брака, с высокой значимостью ценности счастливой семейной жизни при низком уровне потребности развивать свои силы и способности. Субъективно неготовые к брачным отношениям девушки не имеют доминирующих внутренних мотивов к вступлению в брак.

Сравнительный анализ субъективно психологически готовых и неготовых к браку юношей показал наличие значимых различий по таким параметрам, как значимость интересной работы ($U=180,5$, $p < 0,05$), соответствие персональной гендерной идентичности ($U=160,0$, $p \leq 0,05$), мотивы вступления в брак ($U=155,0$, $p \leq 0,05$), желание вступить в брак в настоящий момент ($U=143,0$, $p \leq 0,05$), готовность заботиться о семье и близких ($U=137,0$, $p \leq 0,05$), готовность к совместному досугу ($U=114,0$, $p \leq 0,05$), к воспитанию детей ($U=107,0$, $p \leq 0,05$), материальной обеспеченности семейной жизни ($U=103,5$, $p \leq 0,05$), к рождению детей ($U=54,5$, $p \leq 0,05$), к официальной регистрации отношений ($U=43,0$, $p \leq 0,05$), самооценка готовности к семейной жизни ($U=39,0$, $p \leq 0,05$). Субъективно готовые к браку юноши обладают внутренними мотивами вступления в брак, оценивают себя как готовых к решению большинства необходимых задач в области брака (кроме коммуникативных умений), имеют более высокую значимость ценности интересной работы, а также характеризуются высоким соответствием персональной гендерной идентичности своему полу. Юноши, субъективно неготовые к брачным отношениям, не имеют доминирующих мотивов к вступлению в брак.

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы: у психологически готовых и неготовых к браку юношей и девушек со склонностью к зависимому поведению отмечаются различия в структуре компонентов психологической готовности к браку. Обнаружено, что психологически готовые к браку девушки обладают внутренними мотивами вступления в брак, высоко оценивают свои жизненные компетенции, имеют высокую значимость ценности счастливой семейной жизни при низком уровне потребности развиваться во внесемейном пространстве. Психологически готовые к браку юноши также обладают внутренними мотивами вступления в брак, высоко оценивают уровень необходимых жизненных компетенций в области брачно-семейных отношений, имеют высокую потребность в интересной работе, а также характеризуются высоким уровнем маскулинной персональной гендерной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дулина, Г. С., Велиева, С. В. Духовность и нравственность как смыслообразующие характеристики молодежной среды / Г. С. Дулина, С. В. Велиева // Психологические проблемы современного общества / А. Н. Захарова. Чебоксары, 2010. – С. 48–53.
2. Канаева, Л. П., Павликова, Т. Е. Гендерные идеалы современной молодежи / Л. П. Канаева, Т. Е. Павликова // Вестник науки и образования. – 2018. – №8 (44). – С. 100–102.
3. Нечаева, Н. А. Гендерная картина мира : к определению понятия и его структуры / Н. А. Нечаева // Петербургская социология сегодня. – 2019. – № 12. – С. 114–133.
4. Родштейн, М. Н. Конфликт идеальных гендерных Я-образов и реальных Я-представлений учащихся подросткового возраста / М. Н. Родштейн // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – №3 (16). – С. 72–79.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МИНИ-РОБОТОВ «ВЕЕ-ВОТ» «УМНАЯ ПЧЕЛА» В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Лысова Г. П., Кириллова Н. Н.

МБДОУ «Детский сад №82», г. Чебоксары, Lysovagalina70@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена введению в коррекционно-образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста с ОВЗ современные технические средства. Данный опыт могут использовать педагоги дошкольного образования, так как использование современных технических средств поможет детям с особыми образовательными потребностями успешно социализироваться в современном обществе.

Ключевые слова. Современные компьютерные и технические средства, дошкольный возраст, дети с ОВЗ, коррекционно-развивающая работа.

Время на месте не стоит. Эпоха активной информатизации общества набирает только обороты. Она требует от современного педагога введения в образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста современные компьютерные и технические средства. Технические средства окружают нас во всех сферах жизнедеятельности человека. Чем раньше ребенок начинает осваивать их, тем легче ему будет овладеть ими в совершенстве, что несомненно

поможет детям с особыми образовательными потребностями успешно социализироваться в современном обществе.

Перед нами, педагогами, работающими в коррекционно-логопедических группах для детей с ОВЗ (как известно, в наших группах дети не только с ОНР, есть дети с различными другими нарушениями: эмоционально-волевой сферы, с нежелательным поведением, нарушениями психических функций), стоит задача создания благоприятных условий как для бытовой, игровой, так же и для образовательной деятельности. Использование современных технических средств является эффективным способом повышения мотивации и индивидуализации обучения детей, создает благоприятный эмоциональный фон, побуждает детей к поисковой и познавательной деятельности, развивает коммуникативные навыки и культуру общения.

Следуя требованиям установленным ФГОС ДО, в детском саду «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)», а также «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» являются главными задачами Стандарта [4, пункт 1,6].

Поэтому появление «Bee-bot» «Умная пчела» в нашей жизни очень важно, так как остро назрела проблема активного использования современных технических средств в коррекционно-вспомогательной деятельности с детьми ОВЗ для решения вышеуказанных проблем.

25 декабря 2020 года Президент Российской Федерации В.В. Путин подписал Указ «О проведении в Российской Федерации Года науки и технологий» в целях дальнейшего развития науки и технологий в РФ.

Активно поддержав идею нашего президента, к началу Года науки и технологий мы вооружились знаниями о комплекте «Bee-bot» «Умная пчела». Изучили методы и приемы работы с ними, разнообразили перечень тематических ковриков самодельными полифункциональными игровыми полями, провели мастер-класс для воспитателей детского сада, вели активную коррекционно-развивающую работу с нашими воспитанниками с использованием «Bee Bot».

Однако, углубляясь в работу с «Умная пчела» с коррекционными детьми, мы столкнулись проблемой нехватки методически разработанных игр, игровых упражнений и игровых занятий именно для детей с проблемами в

развитии. Мы решили, если мы разработаем методические рекомендации со специальными играми и упражнениями, занятиями с использованием Bee-Bot «Умная пчела» коррекционная работа будет осуществляться более эффективно. С этой целью мы решили разработать и реализовать педагогический проект «Умные пчелы для умной речи» по использованию Bee-Bot «Умная пчела» в коррекционно-вспомогательной работе с детьми старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Исходя из цели задачами проекта стали: использовать инновационные методы обучения, разнообразить коррекционную работу, повысить уровень мотивации детей к обучению, поддерживать интерес к занятиям, активизировать поисковые и познавательные способности детей, развивать коммуникативные навыки и культуру общения между сверстниками.

Проект долгосрочный, длительность - 9 месяцев.

В завершении проекта ожидали следующие результаты: активное использование педагогами инновационных методов обучения, повышается уровень мотивации детей к обучению, повышается интерес к занятиям, продолжают активизироваться поисковые и познавательные способности детей, овладение элементарными коммуникативными навыками и культура общения между сверстниками меняется в положительную сторону.

Система проектных мероприятий составляет 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный. В подготовительном - подобрали методические и дидактические материалы, необходимую литературу, составили план работы, в том числе и с социальными партнерами, разработали мультимедийные презентации, изготовили самодельные полифункциональные игровые поля. В основном этапе – проводили консультации и мастер-класс для воспитателей, практикум для родителей, организовывали виртуальные экскурсии в детский технопарк «Кванториум», проводили творческие конкурсы «Я – изобретатель новой игры с пчелкой», у детей большой интерес вызвало инсценирование русской народной сказки «Теремок» на новый лад, работала творческая студия по придумыванию новых сказок с пчелой, организованы выставки творческих работ детей «Мои умные пчелки». Несомненно, активными участниками и помощниками нашего проекта по освоению логопчелок были родители. А в заключительном этапе мы презентовали нашим коллегам на педагогическом совете свои методических разработки по использованию Bee-Bot «Умная пчела» коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ, ознакомили родителей с результатами нашего проекта фото и видеоотчетом на родительском собрании, а для детей устроили бал «Полет умных пчел», где ребята демонстрировали авторские программы на авторских игровых полях. Все время работы над проектом проводимые мероприятия

освещались в социальных сетях. Педагоги делились опытом работы, опубликовав сценарии, конспекты, статьи в педагогических журналах и сборниках, а также выступали на мастер-классах городского и межрегионального уровня.

В ходе работы над проектом с детьми старшего возраста высветились перспективы дальнейшего развития. Разработать методические рекомендации для детей подготовительных к школе групп с целью использования Bee-Bot «Умная пчела» в коррекционной деятельности для поддержания интереса детей к занятиям, повышения мотивации к обучению и развития творческих способностей и речевых навыков.

Таким образом, «Bee-bot» «Умная пчела» помогает разнообразить коррекционную работу, мотивировать детей к обучению, активизирует познавательные и поисковые способности, а также коммуникативные навыки и культуру общения между сверстниками, значит, работу необходимо продолжить в подготовительной к школе группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования – изд. Центр педагогического образования, 2014. – [4, пункт 1,6].
2. <http://io.nios.ru/articles2/95/10/logo-robot-bee-vot-pomoshchnik-logopeda>

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

М. А. Мигачева

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье затрагивается проблема развития мнемической деятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются исследования, в которых представлена характеристика ее особенностей, обусловленная типом нарушения.

Ключевые слова: мнемическая деятельность, дети младшего школьного возраста, ограниченные возможности здоровья.

Проблема развития мнемической деятельности детей на протяжении многих десятилетий привлекала внимание большого количества ученых. Достаточно широко представлены исследования, посвященные ее изучению у обучающихся, развивающихся в норме. В то же время, констатируется недостаток работ, связанных с комплексным раскрытием особенностей данного

вида деятельности у младших школьников, имеющих различные нарушения в развитии.

Исследования памяти младших школьников свидетельствуют о том, что развитие мнемических процессов происходит неравномерно и гетерохронно (Л. С. Выготский, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, В. Я. Ляудис, А. А. Смирнов и другие). Данная закономерность характерна и для развития мнемической деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время в работах ученых выделены специфические особенности данного вида деятельности в зависимости от типа нарушения (Д. М. Маянц, И. И. Мамайчук, С. В. Мурафа, Л. И. Солнцева, Л. В. Черемошкина и другие).

Так, Л. Ц. Кагермазова, З. В. Масаева отмечают, что в мнемической сфере у детей с задержкой психического развития наблюдается преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, а также способности к произвольному запоминанию. Все формы ЗПР характеризуются неспособностью детей рационально организовать и контролировать процесс запоминания, использовать различные мнемотехнические приемы.

В работах Л. В. Черемошкиной и С. В. Мурафы выявлено, что в структуре мнемических способностей детей 7-12 лет с ЗПР операционные и регулирующие механизмы находятся на ранних стадиях развития, а функциональные являются доминирующими [1], [2].

Труды таких исследователей, как Л. П. Григорьева, В. А. Лоница, Л. И. Солнцева и других посвящены особенностям мнемической деятельности у детей с нарушениями зрения. Установлено, что, несмотря на то, что слепые и слабовидящие вынуждены запоминать больше информации, чем зрячие сверстники, дети со зрительной патологией испытывают значительные трудности при осуществлении основных мнемических процессов.

Л. И. Солнцева пришла к выводу о невыраженном проявлении «закона края» и малой подвижности, свободе воспроизведения у детей со зрительной патологией. Слепые дети более строго придерживаются в воспроизведении порядка предъявления, при этом, по мнению А. Г. Литвака, лучше запоминают начало материала. Установлена слабая сохранность зрительных мнемических образов у слабовидящих. Зрительные представления становятся малодифференцированными, схематичными и фрагментарными. Образы памяти при отсутствии подкрепления имеют тенденцию к быстрому угасанию.

Характерными особенностями памяти детей данной категории являются схематизм, фрагментарность, вербализм, низкий уровень обобщенности. Л. И.

Плаксиной установлено, что фрагментарность зрительных представлений частично зрячих и осязательных у незрячих проявляется в том, что в образе объекта отсутствуют существенные детали, вследствие чего он неадекватен отображаемому объекту.

Изучением развития памяти детей с нарушениями слуха занимались Р. М. Боскис, Д. М. Маянц, Н. Г. Морозова, Т. В. Розанова и другие.

По мнению Т. В. Розановой у детей со слуховой патологией наблюдаются трудности в формировании произвольного запоминания. Они редко используют методы опосредствованного запоминания, что неблагоприятно влияет на удержание образов в памяти, характерна их малая системная организация.

Н. Г. Морозовой, И. М. Соловьевым показано, что дети с нарушением слуха с большим трудом, чем слышащие, запечатлевают образы предметов во всем их своеобразии. Они склонны либо упрощать внешнюю структуру воспринятого предмета, уподоблять его ранее сложившемуся, привычному представлению, либо чрезмерно подчеркивать его отличительные черты.

Особенности запоминания слов глухими детьми изучены Д. М. Маянц. Установлено, что как у глухих, так и у слышащих детей, запоминание является осмысленным. Но, если у слышащих все замены слов при воспроизведении смысловые, то у глухих наблюдается различные типы замен.

Обратимся к исследованиям, посвященным изучению особенностей мнемической деятельности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Е. Н. Бахматова, И. И. Мамайчук, Л. М. Шипицина и другие).

В работах Л. М. Шипициной, И. И. Мамайчук показано, что дети с диплегической формой ДЦП лучше запоминают смысловые структуры, чем изолированные цифры и слова. Объем запоминания материала в зрительной модальности выше, чем в слуховой.

И. И. Мамайчук, Е. Н. Бахматова при изучении слухоречевой механической памяти у детей с ДЦП пришли к выводу, что для части детей свойственны существенные трудности в удержании запоминаемого материала; при повторении нарушается порядок цифрового и словесного рядов. Аналогичные ошибки наблюдаются и при запоминании материала, предъявляемого в зрительной модальности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проблема мнемической деятельности у младших школьников, имеющих нарушения в развитии, изучена в недостаточной степени; в работах ученых, в большинстве своем, представлены характеристики лишь отдельных ее структурных единиц. Отмечается наличие специфических особенностей памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья: они плохо запоминают и

дифференцируют информацию; чаще, чем нормативные дети, при запоминании прибегают к механической памяти; у них слабо развиты операционно-технические навыки запоминания-припоминания, отсутствует опосредованность и осознанность мнемических процессов; отмечается недоразвитие регулирующих механизмов мнемической деятельности и другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мурафа, С. В. Мнемические способности младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Москва, 2003. – 27 с.

2. Черемошкина, Л. В., Мурафа, С. В. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 44–53.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИБЛИОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.Л. Меморская, Е.В. Музлаева, К.Е. Илларионова

МБДОУ «Детский сад № 40 «Радость»,

г. Новочебоксарск, nmemorskaya@yandex.ru, myzlen@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт применения методов и приемов библиотерапии в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В статье имеется информация, которая позволит на практике апробировать отдельные методы библиотерапевтической работы на примере детского художественного произведения. Представленные материалы могут быть интересны педагогам детских садов не только для организации работы с дошкольниками, но и с родителями, и с педагогами. В этом контексте, методы библиотерапии могут служить дополнительным методическим ресурсом эмоционально-личностного развития детей и гармонизации детско-родительских отношений.

Ключевые слова: библиотерапия, инновационный метод, библиотерапевтические методы и приемы, чтение произведений художественной литературы, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Наверное, каждый из нас задавался вопросом, как научить современных детей общению с окружающими, любви и пониманию, сочувствию и сопереживанию? Создать условия для осознанного усвоения моральных и нравственных ценностей, развития социального и эмоционального интеллекта,

формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к семье, сообществу детей и взрослых. Все это важнейшие задачи становления большой Личности пока еще маленького человека.

Найти ответы на все эти вопросы нам помогает книга - совместное чтение различных историй, стихов, басен, рассказов, сказок.

А воздействие хорошей книги на сознание ребенка - это и есть библиотерапия - прививка доброты, терпимости, жизнестойкости против страха, неудач, жестокости, бесчеловечности.

Библиотерапия (от лат. *biblio* - книга и греч. *therapia* - лечение, уход за больным) - разновидность психотерапии, использующая художественную книгу как одну из форм лечения словом, заключенным в художественную форму.

От обычного чтения библиотерапия отличается своей направленностью на те, или иные состояния, свойства личности.

В библиотерапии применительно к дошкольникам специалисты выделяют несколько направлений. Одно из них «рецептурное», когда книга применяется узко целенаправленно для необходимой коррекционно-развивающей работы с ребёнком, семьей.

В практике групповой работы используется «мотивационное» направление, целью которого является личностное развитие дошкольников, и решение актуальных задач социально-коммуникативного развития.

На материале художественных произведений ребенок переживает огромный жизненный опыт, учится ориентироваться в мире ценностей, начинается процесс формирования его жизненных убеждений. Известно, что один из источников формирования убеждения является яркое эмоциональное переживание (чем младше ребенок, получивший такой эмоциональный опыт, тем более устойчивыми становятся его убеждения, основанные на этом опыте). Поэтому использование метода библиотерапии в работе с дошкольниками может стать очень эффективным методом личностного развития.

Современному ребенку мало только прочесть сказку или рассказ, раскрасить изображения ее героев, и поговорить о сюжете. Ребенок должен вынести и понять нравственный смысл произведения. Поэтому в библиотерапии восприятие художественной литературы - это вид активной деятельности. Тем более, что дошкольнику не свойственна созерцательность, он не может быть просто послушным «глотателем» готовых пассивных знаний, он все время должен пребывать в положении исследователя.

Одним из первых приемов работы с произведением является так называемое «чтение текста в режиме медленного чтения (с остановками, комментариями)». Главная задача взрослого при этом - обеспечить восприятие текста. Необходимо помочь ребёнку «войти» в текст. Слушая текст, дошкольник

должен представить себе происходящие по сюжету события, включиться в них, связать фрагменты в логическую последовательность. Это требует работы мысли, сосредоточенности и воображения, а значит, развивает все эти способности.

Следующий метод, «используемый при чтении с остановками» - это «метод дельфина». Суть которого в том, что когда разговор о книге сливается воедино с разговором о жизни, то есть обсуждение книги устремляется то в глубину произведения, то выныривает на поверхность, к жизненным реалиям. Размышления детей о конкретном произведении активизируются обычно умелой постановкой вопросов со стороны педагога. Вопросы касаются как самого произведения, поведения и состояния персонажей, так и реальных жизненных ситуаций.

Одним из эффективных методов работы в библиотерапии является заимствованный метод решения проблемных ситуаций. То есть активизация своего жизненного опыта на преодоление трудностей из сюжета.

Для более глубокой «проработки» произведения также можно включить прием подбора пословиц и поговорок к эпизодам произведения. Вариант применения пословиц в работе с детьми можно усложнить при помощи использования их схематичной шифровки.

При разработке завершения занятия можно включить упражнения, которые наглядно демонстрируют изменения, произошедшие с героем.

Каждому кто работает с детьми, известно, что готовый сценарий - это лишь материал, в который необходимо вдохнуть свою любовь и внести свое видение. Поэтому любой сценарий может быть изменен в соответствии с конкретными условиями, применительно к конкретным детям.

Все методы и приемы библиотерапевтических занятий подбираются индивидуально к каждому художественному произведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьменкова Е., Рысина Г. Воспитание будущего читателя: Литературно-художественное развитие детей 3–5 лет. – М.: Чистые пруды, 2005 – 32 с. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Дошкольное образование»);
2. Чиндилова, О. Чтение художественной литературы дошкольниками: подходы к пониманию и формы реализации / О. Чиндилова // Дошкольное воспитание / Ред. В.М. Кузина, Е.Ю. Агарева. – 2011. – №1 2011. – С. 59-62.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Г. Михайлова, О.Р. Викторова, Е.В. Мурчина

МАДОУ «Кугесьский детский сад «Крепыш»,

п. Кугеси, natysik.kir-2000@mail.ru

Аннотация. В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией общества на развитие и формирование личностных качеств человека. К ним можно отнести, в частности, понятие «инклюзивное образование».

Ключевые слова: обучение, ограниченные возможности здоровья, психическое развитие, инклюзивное образование.

Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников.

Важнейшим условием эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребёнка в школьной среде.

Основным субъектом, требующим психолого-педагогического сопровождения, является ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, который по результатам обследования на психолого-медикопедагогической комиссии (ПМПК), нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности: диагностическое; профилактическое; коррекционноразвивающее; консультативное; образовательное; поддерживающее; просветительское.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников образовательного пространства являются:

- ✓ приоритет интересов сопровождаемого;
- ✓ непрерывность сопровождения;

- ✓ целенаправленность сопровождения;
- ✓ систематичность сопровождения;
- ✓ гибкость сопровождения;
- ✓ комплексный подход к сопровождению;
- ✓ преемственность сопровождения на разных уровнях образования;
- ✓ принцип сетевого взаимодействия;
- ✓ рекомендательный характер советов специалистов сопровождения.

Эффективной формой совместной деятельности междисциплинарной команды по вопросам определения индивидуального образовательного маршрута в рамках ОО является Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Консилиум образовательного учреждения – постоянно действующий, объединённый общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения ребёнка и разрабатывающий тактики сопровождения включённого ребёнка. Подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения, адекватных особенностям ребёнка является задачей ПМПк.

Процесс психолого-педагогического сопровождения циклический и предусматривает последовательную реализацию четырёх этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического (по Л.Н. Харавиной).

Так, первый этап – диагностический – предполагает выявление и углублённую оценку детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий.

На втором этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного психологопедагогического сопровождения в рамках разрабатываемой программы индивидуального сопровождения.

На третьем этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребёнка. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику индивидуального прогресса ученика.

На следующем этапе психолого-педагогического сопровождения происходит анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребёнка в целом.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ в инклюзивной среде – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семьи ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. [104–116].
2. Бурлова Н.Б. Социальная защита детства / Н.Б. Бурлова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012. – № 10, [56–60].
3. Гулидов П.В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений / П.В. Гулидов // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012. – № 7, [42–45].
4. Семаго М.М. Модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

ЗНАЧЕНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА НАД РИТМИКО-МЕЛОДИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Е.Н. Михайлова, А.С. Волощук

*УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь,
mich01@tut.by*

Аннотация. В статье указывается на необходимость включения в содержание коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда направлений по развитию ритмико-мелодической стороны речи детей с различными речевыми расстройствами.

Ключевые слова: нарушения речи, ритмико-мелодическая (просодическая) сторона речи, интонация, ударение.

Поток устной речи представляет собой цепочки следующих друг за другом звуков, слогов, при этом именно слог – минимальная произносительная единица, компоненты которой спаяны самым тесным образом (С.Н. Цейтлин). Являясь линейными (сегментными) единицами фонетической стороны речи, звуки и слоги организуются, упорядочиваются в процессе произношения благодаря нелинейным (суперсегментным) единицам – интонации и ударению [2; 3].

В специальной литературе интонация в совокупности с ударением называются ведущими просодическими элементами языка, *ритмико-мелодической (просодической) стороной речи.*

Интонация – своеобразная мелодия речи, выражающаяся в возможности человека изменять гибкость голоса, управлять основными интонационными компонентами – силой, высотой, тембром голоса, темпом речи.

Ударение – языковое явление, в основе которого лежит интенсивность, сила звука. В потоке речи ударные слоги и слова произносятся более громко и длительно при выраженных изменениях высоты голоса, что упорядочивает речь, делает ее ритмичной, мелодичной.

В развитии чувства ритма участвует все тело (ритмичное дыхание, сердечный ритм, ритмичные движения в походке и др.). Организованная ритмизованная деятельность регулирует слово, руководит как темпом, так и динамическими особенностями речи, к которым в первую очередь относится словесное ударение как компонент просодики (А. Б. Бабичева, Н. М. Борозинец, И. А. Поварова, Т. С. Шеховцова, С. Н. Цейтлин и др.) [1]. Ритм речи трактуется как последовательное чередование единиц речи различной высоты, силы и длительности, имеющее смысловое и выразительное значение. Ритм способствует созданию высказывания и организации его в нашем сознании; формированию, передаче и восприятию значения высказывания, а также несет определенную функциональную нагрузку.

Во многих случаях у детей с нарушениями речи из-за недостатков тонуса фонационной, артикуляторной, дыхательной мускулатуры компоненты просодики недостаточно развиты. Речь отличается монотонностью, ускорением или замедлением; детям с трудностями даются модуляции голоса, осознание значения интонации для передачи в высказывании собственных мыслей, чувств, отношения к объекту или происходящим событиям. Наряду с коррекцией звукопроизношения разговорная речь детей с речевыми нарушениями требует специальной работы над интонацией, паузацией высказывания, соблюдением необходимого ритма и оптимального темпа для обеспечения внятности, разборчивости и выразительности устной речи (Е. Ф. Архипова, В. М. Бехтерев, Н. А. Власова, В. А. Гиляровский, В. А. Гринер, Е. В. Конрова, Ю. А. Флоренская, Е. В. Чайнова и др.).

Специфические нарушения качеств звучания голоса часто присутствуют у детей с дизартрией, ринолалией, алалией. При отклонениях в голосовой функции (афония, дисфония) работа над фонацией и интонационной окраской голоса становится ведущей. У детей с заиканием вследствие судорожного состояния мышц речевого аппарата отмечается дискоординация двигательных функций, что отрицательно влияет на плавность и слитность устных высказываний. В отношении детей с нарушениями речи эффективно сочетание работы учителя-логопеда с медицинским воздействием, лечебной физкультурой, а также включение занятий по логопедической ритмике, способствующими

нормализации темпа и ритма речи, ее выразительности.

В содержание коррекционно-педагогической работы логопеда с детьми с дизартрией, ринолалией, заиканием, общим недоразвитием речи особенно важно включать комплекс коррекционно-развивающих упражнений, позволяющих дифференцированно развивать просодическую сторону речи. Внимание специалиста направлено в этой связи на компоненты речевого слуха, в частности, темпо-ритмического слуха – восприятия соответствующих ситуации темпа и ритма речи, звуковысотного слуха – восприятия движений тона голоса (вверх – вниз), а также на силу и высоту голоса, длительность и интенсивность речевого дыхания (Л. А. Гаранина, Е. Н. Российская и др.). Коррекционная работа над высотой и силой голоса требует учета функционального состояния голосовых складок и голосового аппарата. Включение упражнений, чередующих громкий и тихий, высокий и низкий голос, формирует у ребенка сознательное использование данных характеристик голоса, умение менять его в зависимости от различных ситуаций общения; устраняет монотонность, дрожание и немодулированность голоса.

Работа над просодическими компонентами речи не может исключить формирование навыков правильного речевого дыхания, что дает ребенку возможность рационально расходовать выдох в процессе высказывания, увеличивая его объем и силу; способствует устранению или уменьшению назального тембра голоса, устраняет аритмичность вдоха и выдоха, формирует плавность и мелодичность речи.

При проведении коррекционно-развивающих упражнений предусматриваются практическая направленность работы и индивидуальный подход: подбираемый к занятиям речевой материал актуален для познавательного развития и общения детей; учитывается сложность в организации интонационно-ритмической составляющей речи детей; уделяется должное внимание последовательности упражнений и индивидуализированному подбору заданий, налаживанию контакта с детьми, соблюдению охранительного режима и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борозинец, Н. М. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 с.
2. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка / Н. Д. Светозарова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1982. – 175 с.
3. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

ПЕРЕСКАЗ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ РЕЧЕВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Максимова Т.В., Сергеева Е.А., Яковлева Н.О.

МБДОУ «Детский сад №11» г. Чебоксары, nyakovleva1982@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности обучения пересказу детей с ограниченными речевыми возможностями. Определены задачи, структура занятия, методы и приемы по обучению пересказу.

Ключевые слова: связная речь, пересказ, дети с ограниченными речевыми возможностями.

В настоящее время наблюдается тенденция снижения уровня сформированности навыков связной речи не только у детей с ограниченными речевыми возможностями, но и у нормотипичных детей. Поэтому возрастает интерес к этой проблеме, что требует проведения коррекционной работы в данном направлении.

Связная речь – это умение ребенка излагать свои мысли живо, последовательно, без отвлечения на лишние детали.

Существуют две разновидности устной связной речи - диалог и монолог. Обе эти формы противопоставлены друг другу, т.к. имеют разную коммуникативную направленность.

Одно из ведущих мест в системе формирования связной монологической речи занимает пересказ. Это подчеркивается многими исследователями как в общей дошкольной, так и в коррекционной педагогике (Глухов В.П., Бородич А.М., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Федоренко Л.П., Тихеева Е.И., Воробьева В.К., Ткаченко Т.А., Левина Р.Е. и др.).

Обучение пересказу способствует расширению словарного запаса, развитию восприятия, внимания и памяти. В процессе пересказа усваиваются нормы построения предложений и целого текста, совершенствуется структура речи, улучшается произношение. Использование для пересказа произведений детской литературы позволяет развивать чувство языка, оценивать правильность высказываний в соответствии с языковой нормой.

При обучении детей пересказу решаются следующие задачи:

- развитие умения воспринимать литературное произведение, осознавая содержание и элементы художественной выразительности;
- формирование умения планировать развернутые высказывания;
- развитие навыков речевой деятельности;

- обучение оформлению высказываний с соблюдением лексико – грамматических и фонетико – фонематических норм;
- формирование у детей навыков использования в связных высказываниях средств художественной выразительности;
- целенаправленно воздействие на активизацию и развитие высших психических функций;
- развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.

Выбирая текст для пересказа, следует руководствоваться требованиями:

- каждое произведение должно иметь воспитательную ценность, учить чему-то полезному, развивать в ребенке положительные черты личности;
- содержание должно быть доступным, понятным детям (текст дается в адаптированном варианте в целях облегчения детям восприятия и запоминания текстового материала);
- композиция произведения должна быть четкой, с хорошо выраженной последовательностью действий;
- язык должен быть простой и грамотный, с использованием разнообразным языковых средств;
- объем текста должен быть небольшим (с учетом уровня речевого развития детей).

Примерный алгоритм структуры занятия по обучению детей пересказу текста:

1. Предварительная работа
2. Организационный момент
3. Подготовка к восприятию текста
4. Чтение рассказа
5. Содержание и языковой разбор текста
6. Лексико-грамматические упражнения по тексту произведения
7. Повторное чтение рассказа с установкой на самостоятельный пересказ
8. Моделирование рассказа с помощью опорных картинок (графических схем)
9. Пересказ по плану с наглядной опорой в виде опорных картинок (графических схем)
10. Рефлексия

Занятия по обучению пересказу рекомендуется проводить примерно 1—2 раза в месяц.

У детей с ограниченными речевыми возможностями наблюдаются большие трудности в пересказе текстов. Поэтому целесообразно использовать

разнообразные методы и приемы обучения, облегчающие запоминание и воспроизведение рассказа.

-беседа по произведению (выявляет, о чем произведение, главных героев, поступки героев и их оценка, вопросы на анализ языка произведения);

- наглядность (предметы, опорные сюжетные или предметные картинки, графические схемы), которые помогают привлечь внимание детей к правильной последовательности сюжетной линии рассказа;

- подсказ в виде наводящих вопросов, жестов, мимики, демонстрирующих действий;

- элементы драматизации, помогающие лучшему запоминанию и воспроизведению прослушанного текста;

- лексический разбор текста (в процессе разбора обращается внимание на опорные в смысловом отношении слова, обозначающие место и последовательность действий, что способствует их усвоению и обеспечивает составление связного, последовательного повествования);

-выделение из текста фраз к каждой картинке;

- придумывание дополнительной и недостающей картинки к отдельным фрагментам текста;

- совместный пересказ педагога и ребенка (договаривание ребенком начатой фразы, попеременное проговаривание последовательных предложений); отраженный пересказ (повторение ребенком сказанного педагогом, особенно начальных фраз);

- пересказ по частям, «по цепочке», выборочный пересказ;

- пересказ по ролям (в лицах), передача текста от первого лица или лица разных героев.

Таким образом, целенаправленная, систематичная работы с дошкольниками с ограниченными речевыми возможностями может качественно и количественно изменить связную речь детей, в частности состояние пересказа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарина К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико – грамматических представлений и связной речи у детей 6 – 7 лет с ОНР и ЗПР / К.Е. Бухарина.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. — 192 с.

2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: Изд. В. Секачев, 2014. – 232 с.

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004.— 303 с.

4. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста/ Т.Б. Полянская.- СПб: ООО «Издательство «Детство - Пресс», 2009. – 64 с.

5. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников / Т. А. Ткаченко.- СПб. «Издательство «Феникс», 2020. – 63 с.

6. Филичева Т.Б., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника /Т.Б. Филичева, А.В. Соболева.- Екатеринбург: Литур, 2000. – 80 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ «КОНСТРУИРОВАНИЕ И ЧТЕНИЕ БУКВ С ДЕТЬМИ С ОВЗ»

*А.В. Максимова, Н.В. Тимофеева, Т.С. Золова
МБДОУ «Детский сад 106» г. Чебоксары*

Овладение грамотой представляет собой чрезвычайно важный этап в умственном и речевом развитии ребенка. Обучаясь чтению и письму, ребенок осваивает совершенно новые формы умственной и языковой деятельности.

В настоящее время анализ ситуации в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показывает, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет, при этом большая часть детей имеют тяжелые нарушения речи.

Обучение грамоте становится актуальной темой в работе с дошкольниками 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и выходит на передний план, требуя от педагогов опережающего развития, внедрения новшеств в педагогический процесс. Данные факты также обуславливают о необходимости усилении работы по взаимодействию с семьей и создания единого коррекционно-развивающего пространства как в детском саду, так и в домашних условиях. Тесное взаимодействие с родителями воспитанников в настоящее время официально признано, что первыми педагогами детей являются их родители (Закон Российской Федерации «Об образовании», ст. 18, п. 1).

В современной литературе тоже представлены разные методики и технологии обучения грамоте (Д. Б. Эльконин, Т. А. Ткаченко, Н.В. Нищева, О. С. Гомзяк), которые показывают, что в среднем у старших дошкольников с общим недоразвитием речи готовность к обучению грамоте почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей. У таких детей не сформированы первоначальные навыки звукового и слогового анализа слов, что особенно важно при обучении детей грамоте, так как служит профилактике нарушений письменной речи при обучении в школе.

Практика и анализ данной **проблемы** показывает, что у детей 6-7 лет

возникает неподдельный интерес к буквам русского алфавита. Мои любознательные дошкольники хотят узнать каждый день что-то новое: кто придумал буквы, как пишется буква имени, какие буквы и сколько их в его имени, выучить все буквы алфавита, желают подписывать свое имя на рисунках, а также пытаются учиться писать и читать, но у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы предпосылки к самостоятельному освоению грамоте.

Данная ситуация и побудила меня к реализации **проектной деятельности** по обучению грамоте **«Конструирование и чтение букв с детьми ОВЗ»**. в МБДОУ «Детский сад 106 «Кораблик» г Чебоксары в подготовительной логопедической группе.

Вид проекта: образовательный, коллективный, творческий, краткосрочный. По содержанию: подготовка к обучению грамоте. Участники проекта: дети, воспитатели, родители. Возраст: дети подготовительной к школе группы. Сроки реализации проекта: январь, 2021г.

Основной **целью** проекта является формирование речевых, познавательных и творческих способностей при обучении к грамоте, ознакомлении с буквами алфавита.

Для достижения поставленной цели реализовались следующие **задачи**: определять и выделять первый звук в своем имени; подбирать слова с заданным звуком; расширить знания о графических изображениях букв алфавита; развивать связанную речь, тонкую моторику и координацию движений, психические процессы, эмоциональную отзывчивость, художественно-творческие способности; воспитывать у детей гордость за поделку, выполненную с родителями; приобщить родителей к проектной деятельности.

Ожидаемый результат: Повышение у детей интереса к обучению грамоте. Развитие фонематического восприятия - звукобуквенного анализа, Укрепление сотрудничества педагогов и семей воспитанников.

I этап – Подготовительный: Определение целей и задач проектной деятельности; изучение методической литературы по обучению грамоте; информирование родителей о проведении проекта; составление перспективно – календарного планирования по обучению грамоте; изготовление наглядно-дидактического пособий, подбор стихов к буквам; разработка методических рекомендаций и консультации для родителей.

II этап - Основной Беседа на тему: «Волшебная буква моего имени»; рассматривание иллюстраций букв в различных азбуках; заучивание чистоговорок, стихов о буквах совместно с родителями; презентация буквы ребенком; совместная деятельность: «Пластилиновая азбука»; по аппликации «Вырежи и наклейте картинки»; «Волшебные буквы моего имени» выкладывание

из пластилиновых жгутиков и оформление их фасоль; игры «Найди и обведи любимую букву», «Сложи букву», «Выложи свое имя» (из ниток, из пуговичек, из бусинок, из синильной проволоочки), «Поймай слово за хвост», «Найди звук в слове», «Собери букву», «Умное домино», «Прочитай по первым буквам», «Поймай слово за хвост», «Угадай-ка», «Подбери фишку»; чтение детям сказки «Королевство звуков и букв»; проведение подгрупповых и фронтальных занятий по обучению грамоте с использованием наглядно-дидактических пособий; консультация для родителей «Подготовка детей к обучению грамоте», «Подготовка руки к письму» в Сетевой город.

III этап – Заключительный. Оформление выставки «Моя волшебная буква» - сотворчество детей и родителей воспитанников; выставка работ «Пластилиновая азбука»; выставка работ «Волшебные буквы моего имени» из фасоли.

Взаимодействие с родителями через Инстаграмм, Фейсбук, размещение информации на новостной ленте ДОУ.

Значимость и результативность проекта.

Реализацию проекта «Волшебные буквы» начала с поиска и разработки новых инновационных форм коррекционной работы во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса. В ходе проекта, его основные участники — дети познакомились со звуками и буквами, усвоили буквы алфавита, научились их правильно писать, выкладывать свое имя из конструктора, мозаики, лепить, рисовать, выкладывать буквы из фасоли, палочек; научились делать звукобуквенный анализ и синтез слова, а также подписывать свое имя на занятиях по изо деятельности. Многие дети узнали, что их имена могут звучать и по-другому, например, Даниил – Даня, Арсений – Сеня, Тимофей – Тима, Артем – Тема, Полина – Поля, Ярослав –Ярик. В ходе, которого, дети начали называть друг друга ласковыми именами. Перенос акцента с обучающей деятельности во взаимодействие с родителями воспитанников стал переходом к новым способам межличностного взаимодействия (диалог, взаимопонимание, открытость) что позволил добиться конкретных результатов, выявить положительный опыт семейного воспитания (создание семейного коллажа из букв имен членов семьи) для дальнейшего его изучения и распространения, а также оказать родителям конкретную помощь в воспитании ребенка, учитывая условия жизни данной семьи.

Таким образом, полученные результаты в речевом развитии свидетельствуют об эффективности выбранных форм и методов работы и позволяют существенно повысить уровень обучения детей грамоте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нищева Н.В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
2. Смирнова Л.Н., Овчинников С.Н. Большая книга логопедических игр. Играем со звуками, словами и фразами. – М.: ООО «Астель»2010
3. Соболева А.Е. Как подготовить ребенка к обучению грамоте. — М.: Детство-Пресс, 2014. — 112 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТМНР ЧЕРЕЗ ИГРУ

И.А. Майрина

БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ № 3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары

Аннотация. **Игра** – один из основных видов деятельности детей. В любом возрасте игра является ведущей деятельностью, необходимым условием всестороннего развития детей и одним из основных средств их воспитания и обучения. В процессе игры создаются благоприятные условия для формирования, развития и совершенствования психических процессов ребёнка, формирования его личности. Игры разнообразят процесс обучения, наполняют жизнь учащихся радостными переживаниями, эмоционально обогащают их, создают радость успеха, создают хорошее настроение.

Ключевые слова. Дети с тяжелыми множественными нарушениями, дети с ТМНР, коррекционно-развивающая работа, игра.

Дети с ТМНР существенно отличаются от других категорий лиц с особенностями психофизического развития тем, что находятся в значительной изоляции от внешнего мира, связанной с уменьшением доступных каналов компенсации их нарушений, и нуждаются в постоянной поддержке во всех областях жизнедеятельности, а также индивидуальном сопровождении на протяжении всей жизни. Вместе с тем, ребёнок с ТМНР рассматривается как личность, способная активно функционировать в социуме при условии, что коррекционно-развивающая работа строится адресно с учётом ограничений жизнедеятельности каждого ребёнка, а также в соответствии с его особыми образовательными потребностями, осуществляется рядом специалистов в тесном сотрудничестве с семьёй и включает в себя создание соответствующих средовых условий.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями в развитии наравне со сверстниками испытывают потребности в общении, движении, обучении, развитии. Коррекционная работа происходит на всех видах уроков и занятий, что позволяет ребенку продвинуться в развитии. Так как ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игровая, то коррекционно-развивающая работа и проходит в виде игры.

Здесь важным является подбор самой игры, она должна быть пригодна для проведения с данным конкретным ребенком.

Для того чтобы игра была эффективным средством развития и воспитания ребенка, при организации и проведении игр необходимо выполнение следующих условий:

1. Содержательные игры должны служить развитию и воспитанию.

Игры должны быть обязательно:

А) эмоциональные (чтобы привлекали ребенка, доставляли ему удовольствие, радость);

Б) познавательные, обучающие (ребенок должен учиться чему-то новому, что-то узнавать, решать, мыслить);

В) игры должны быть социально ориентированные.

2. Необходимо, чтобы игра не потеряла своей ценности, свободы и непринужденности.

3. Необходим учет индивидуальных и возрастных особенностей.

При соблюдении этих условий игра будет служить развитию и воспитанию ребенка.

ЧТО ПРЕДЛАГАЮТ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ПЕДАГОГИ ДЛЯ ИГР

1. Артикуляционная гимнастика

В совокупности с массажем мышц лица она очень помогает в развитии речи ребенка.

2. Кубик для развития мелкой моторики

Выполнен из приятного на ощупь ПВХ. На пяти гранях находятся подвижные элементы: джойстик, тумблер, колесики, кнопки, вращающийся диск.

3. Звучащие и музыкальные игрушки

Барабаны, металлофон, бубен. Такие игрушки помогают в развитии координации движений и восприятии слуха.

4. Ортопедические коврики

5. Тактильные игры

Это могут быть мячики, шарики и другие игры наподобие Сенсорного Куба. Главное, чтобы малыш чувствовал пальчиками разнообразные текстуры.

Рамки-вкладыши

Они могут быть разной тематики: животные, сказки, геометрические. Например, Рамки-вкладыши Монтессори геометрические. Лучше приобретать вкладыши с «гвоздиками», их удобнее брать пальчиками.

1. Пирамидки

Их много не бывает. Пирамидки можно использовать самые разные – с круглыми и квадратными деталями, с деталями одинакового размера и собирающиеся по принципу от большего - к меньшему. И даже с такими композициями, как в игре «День и ночь».

2. Игра «Найди пару»

Такую игру можно сделать самим, используя изображения разных предметов и сами предметы: мяч, расческа, зеркало, карандаш и т.д.

Есть и «звуковой» вариант этой игры. В баночки из-под лекарств или футляры от «киндеров» насыпать разной крупы так, чтобы каждая из них встречалась два раза.

3. Разрезные картинки

Они могут состоять из 2-3 частей (можно постепенно увеличивать количество деталей).

4. Шнуровки

Лучше использовать простые, с крупными деталями и шнурком, заканчивающимся палочкой.

Блоки Дьенеша

Помогают в изучении геометрических фигур, понятий «большой-маленький», «толстый-тонкий». Развивают координацию и пространственное мышление. Блоки Дьенеша купить.

1. Крупные мозаики

Можно использовать и как «раскраски», и для создания собственных узоров.

УПРАЖНЕНИЯ НА КООРДИНАЦИЮ

1. Шнуровки

2. Сбор мелких предметов

3. Игры с молотком

Ударяя по предметам игрушечным молотком, ребенок развивает точность движений рук, приобретает стабильность корпуса и плеч. Существуют разные игрушки подобного типа: музыкальные, конструкторы, стучалки.

4. «Накидывание на колецброс»

Развивает ловкость, развитие моторики, запястья.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

1. Пальчиковая гимнастика, которая способствует повышению тактильной чувствительности и развитию необходимой подвижности и гибкости пальцев. Ребенок с удовольствием будет выполнять пальчиковые упражнения, подражая

родителям, особенно, если эти упражнения сопровождаются стихотворным текстом.

2. Резка различных видов бумаги. Используйте безопасные ножницы.
3. Наматывать и разматывать веревочки и ленты. Как в игре «Достань конфетку».
4. Доставать из воды игрушки: сначала руками, сочком или ложкой, затем – удочкой.
5. Закапывайте и откапывайте мелкие игрушки из песка, но только руками. Можно просеивать песочек через сито, чтобы найти игрушку, которая «спряталась».
6. На влажном песке палочкой или пальчиками рисуйте узоры.
7. Выкладывать дорожку из камушков.
8. Простые конструкторы, из которых можно собирать разные фигуры.
9. Прищепки.
10. Рамки-вкладыши с «гвоздиками».
11. Мозаики.
12. Кубики.
13. Матрешки.
14. Нанизывание крупных бус.

Опытные педагоги знают, что простые упражнения на сортировку бусинок, пуговиц, катание между ладонями деревянных и пластмассовых массажеров, резиновых мячей с шипами, работа с мелким конструктором, пазлами помогают нормализовать напряжение рук, снимают умственную усталость.

Таким образом **игра** – это **средство** воспитания и **обучения**, в котором педагог в качестве инструмента формирования личности воспитанника использует его свободную (игровую) деятельность в воображаемой и реальной ситуациях, направляя ее на развитие качеств личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лучшие игры для детей от 2 до 7/ Сост. Акимова Г. Е., Фёдорова Е. В., Яковлева Е. Н. – СПб.: ИД «Весь», 2002. – 192 с., ил.

2.. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста.: Книга для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1991, - 207 с., ил.

3.«Особый ребенок» в детском саду: Практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009, - 160 с

4.Елена Стребелева: Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособ. для учителя-дефектолога. Издательство «ВЛАДОС», 2014 г. – 256 с.

5.Браткова, Закрепина, Пронина: Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым. Практическое пособие. Парадигма, 2013. – 128 с

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С. С. Маймасова

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Научный руководитель – доцент Л.В. Андреева

Аннотация. В статье представлены особенности памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении с детьми с нормальным психическим развитием.

Ключевые слова: произвольная память, развитие, ребёнок, запоминание, общее недоразвитие речи, дошкольник, нарушение речи.

Значение памяти очень велико для нормального функционирования личности. Память лежит в основе различных способностей человека, является условием научения и приобретением знаний, а также формированием умений и навыков. Память имеется у всех живых существ, но наиболее высокого уровня развития в ходе эволюции она достигла у человека [7].

С каждым годом жизни у ребенка появляется необходимость усваивать все большее количество информации. Овладение произвольной памятью является одним из главных условий успешной подготовки ребенка к школе, к учебной деятельности, и к постоянным умственным нагрузкам [6].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей высших психических функций. Но не только степень развития речи зависит от уровня развития памяти ребенка, но и уровень развития памяти зависит от степени сформированности речи. Большинство ученых таких, как: Блонский П.П, Выготский Л.С, З. М. Жане, О. С. Истомина, Лурия А.Р, Волкова Л.С, Шаховская С.Н, Пиаже Ж, Волосовец Т.В, Леонтьев А.Н, которые занимались исследованием памяти, выделяют взаимосвязь речевых нарушений с состоянием других высших психических функций человека [2].

Речь тесно связана с другими сторонами психического развития ребенка. Все психические процессы: память, внимание, воображение, мышление,

целенаправленное поведение — развиваются при непосредственном участии речи. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на развитие высших психических функций, в том числе произвольной памяти [1].

Развитие памяти в дошкольном возрасте характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредованному запоминанию.

З.М. Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников, и пришла к следующим выводам. В дошкольном возрасте трех, четырех лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т.е. без специального обучения мнемическим операциям, являются произвольными [5].

В дошкольном возрасте при тех же условиях происходит постепенный переход от произвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. При этом в соответствующих процессах выделяются и начинают относительно самостоятельно развиваться специальные перцептивные действия, опосредствующие мнемические процессы и направленные на то, чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал [5].

Переход от произвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т.е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции [4].

У детей с ОНР наблюдается сниженный уровень сформированности произвольной памяти, особенно слухоречевой. Часто ребенок не может повторить ряд слов, фраз, удержать многоступенчатую инструкцию, с трудом запоминает стихи. Для них характерны сужение ее объема, быстрое затухание возникших следов, ограниченное удержание вербальных раздражителей, выраженная недостаточность процессов запоминания, сохранения и воспроизведения, замедленная скорость. [1].

Совершенствование произвольной памяти у дошкольников с ОНР тесно связано с постановкой перед ними специальных мнемических задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала и применением для их решения мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления смысловых связей. Улучшение памяти ребёнка с речевыми нарушениями происходит одновременно с совершенствованием его умственной деятельности. Совершенствование произвольной памяти дошкольников имеет огромное значение для нормального развития всех психических процессов и личности, успешного школьного обучения и дальнейшей социализации человека [3].

Таким образом, степень сформированности речи и уровень развития памяти тесно взаимосвязаны и для нормального развития всех психических процессов необходимо их усовершенствование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева, А. В. Развитие памяти у детей с общим недоразвитием речи / А. В. Богатырева. — Текст : непосредственный // Школьная педагогика. — 2017. — № 1 (8). — С. 16-18. — URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/53/1625/> (дата обращения: 25.09.2021).

2. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология памяти. 3-е изд. — М.: “ЧеРо”, 2002. — 816 с

3. Кокорева О.И. Особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О.И. Кокорева, А.А. Кузнецова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 377-380.

4. Немов Р. С. Психология. Книга 2. Психология образования / Р. С. Немов — «ВЛАДОС», 2007 — С. 75

5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведения: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – кн. 3: Общие основы психологии. – 688 с.

6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. [Электронный ресурс]— СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml

ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ПРИ ЗАИКАНИИ

А.Н. Максимова, И.Н. Чукарина

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, chykarinairina@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема нарушения темпа и ритма речи судорожного характера. Рассмотрен исторический аспект изучения речи детей и взрослых с заиканием. Обобщен материал различных педагогов по данной теме.

Ключевые слова: заикание, речевое нарушение, темп и ритм речи.

Заикание – это нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, которое вызвано судорожным состоянием мышц артикуляционного, голосового или дыхательного отделов речевого аппарата. Этой формой речевой патологии интересуются и занимаются специалисты разных направлений: дефектологи, психологи, врачи, лингвисты, физиологи. Термин заикание (*balbuties*) греческого происхождения и подразумевает под собой повторение судорожных сокращений речевых органов. Изначально это заболевание называли «*battarismus*», от имени кирейского царя Батта, который постоянно повторял первый слог слова.

Проблему этого речевого расстройства можно считать одной из самых древних, так как история изучения заикания насчитывает более двух тысяч лет. И начиная с XIX века интерес к проблеме заикания значительно возрос. В прошлые времена в заикании прежде всего усматривали болезнь. Гиппократ связывал этот процесс с увеличением влажности в головном мозге, Аристотель – с неправильным соотношением частей артикуляционного аппарата. Философы Цельс и Авиценна предполагали, что при заикании происходит нарушение в центральном или периферическом отделе речевого аппарата. А Санторини, итальянский анатом, считал, что заикание появляется при наличии отверстия в твердом небе, через которое просачивается слизь и затрудняет речь.

Заикание является не только древним расстройством речи, но и одной из тяжелых проблем, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Структура дефекта при заикании очень сложная и комбинированная. Наблюдаются речевые судороги, нарушение речевого дыхания, нарушение темпа и ритма речи, интонационной окраски высказывания, логических ударений, фонетические и грамматические нарушения, психологические сложности.

Несомненно, речь имеет большое значение как в жизни взрослого человека, так – и особенно – в жизни ребенка: без речи правильное и полноценное развитие ребенка невозможно, о чем говорят случаи ранней социальной изоляции, например так называемые дети – «маугли». Для хорошего и правильного развития речи прежде всего имеет значение благоприятная речевая среда и окружение. Некоторые авторы отмечают, что заикание появляется на почве нервной истощенности, а частой причиной срыва нервной деятельности считается неблагоприятная домашняя среда, неправильные методы воспитания, нервность родителей, неуравновешенное отношение к ребёнку окружающих. Речевое поведение общающихся рядом людей накладывает свой отпечаток. Длительное взаимодействие в период развития речи ребенка с людьми, которые заикаются, может стать причиной заикания у ребёнка. В этот период рядом с ребёнком находятся преимущественно близкие родственники.

Степень родственных отношений в этом случае не существенно имеет значение, важна лишь степень продолжительности контактов ребёнка с заикающимся человеком. Чем больше времени проводит с ребёнком заикающийся родственник, тем больше вероятность возникновения у ребёнка заикания по причине подражания.

Не только по симптоматике, механизмам и причинам образования заикание имеет отличие от других форм речевой патологии, но, в первую очередь, по нестабильности своего проявления. Это значит, что человек с заиканием в любом возрасте может то заикаться, то говорить плавно. Приметно то, что при этой форме речевой патологии людям удается петь, произносить заученный наизусть стихотворный текст без судорожных проявлений, а новый текст, который нужно прочесть, запомнить, воспроизвести – с проявлениями заикания. Также дети не заикаются, когда разговаривают с игрушками и наедине с собой.

Начало этой речевой патологии приходится обычно на период интенсивного формирования речевой функции. Появление и течение заболевания зависит от клинической формы заикания. Невротическое заикание появляется в возрасте от 2 до 6 лет, а неврозоподобное – в 3-4 года. Речь в это время является наиболее чувствительной и ранимой областью высшей нервной деятельности ребенка.

При невротической форме заикания в речевом онтогенезе отмечаются определенные особенности. Зачастую наблюдается раннее развитие речи: первые слова возникают к 10 месяцам, фразовая речь формируется к 16-18-ти месяцам жизни. В небольшой промежуток времени, примерно за 2-3 месяца, дети начинают говорить полными фразами, словарный запас стремительно пополняется, рано формируется грамматический строй речи с использованием сложных речевых конструкций. Темп речи часто ускорен, дети как бы «захлебываются» речью, недоговаривают окончания слов и предложений, опускают отдельные слова и предлоги, делают грамматические ошибки. Некоторые считают, что быстрый темп речи при заикании – результат нарушения между мыслительным процессом и воспроизведением слов. Другие допускают, что это результат аномалий в ЦНС, и не исключается также, что в итоге первенство отдается преобладанию процесса возбуждения над торможением, возникает ускорение темпа речи. Зачастую отмечается «смазанность» произнесения звуков в речевом потоке. Звукопроизводительная сторона речи норму не опережает.

Неврозоподобное заикание у детей появляется постепенно в соответствии с замедленным речевым развитием. Такая форма заикания может наблюдаться с момента становления фразовой речи. Во многих случаях эта категория детей с

общим недоразвитием речи, у которых в медленном темпе обогащается словарный запас, позже развивается фразовая речь, с большими усилиями формируется грамматический строй речи родного языка, снижена слуховая память. Также характерна склонность к большей судорожности речи и значительной выраженности насильственных и сопутствующих речи движений, запаздывание общего моторного развития, редуцированный характер логофобии.

Эмиль Фрешельс, австрийский специалист в области логопедии и голосовой терапии, говорил: «Заикание принадлежит к числу самых мучительных болезней». Не владея возможностями свободного речевого общения с окружением, ребенок часто замыкается, преимущественно молчит, или прибегает к жестикуляции. Ребенок при заикании, встречаясь с детьми, начинает замечать разницу между собой и сверстниками. Нередко случается, что дети над ним смеются, передразнивают его. От этого, естественно, заикание только ухудшается. Эти ситуации заставляют ребенка все более и более осознавать свой недостаток. И чем больше он пытается избежать затруднений в речи, тем больше проявляется заикание, и ребенок тяжело переживает свое речевое нарушение. В результате целого ряда психических травм у ребенка формируются отрицательные черты характера, он становится замкнутым, неуверенным в себе.

Подводя итоги нужно подчеркнуть, что только при неформальном учете всего клинического множества проявлений заикания можно пронаблюдать всю его картину. Только при учете характерных индивидуальных особенностей каждого ребенка с заиканием можно добиться благополучного преодоления этого тяжелого речевого нарушения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова, Л. И., Дьякова, Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности “Логопедия”. – М. : В. Секачев, 2012. – 304 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

О. С. Мирошкина

БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МОиМП ЧР

89196614086@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены некоторые

здоровьесберегающие технологии. Выявлена и обоснована необходимость их использования в логопедической практике для оздоровления детей и результативности коррекционной работы.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, дыхательная гимнастика, артикуляционная гимнастика, гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, кинезиологические упражнения.

Здоровьесберегающие технологии - это специально организованное взаимодействие детей и педагога, процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка.

Вопрос о внедрении в логопедическую практику здоровьесберегающих образовательных технологий становится весьма актуальным. Сохранение и укрепление здоровья детей в процессе воспитания и обучения - одна из важнейших задач, стоящих перед учителем - логопедом. Для детей с нарушениями речи это особенно значимо, поскольку, для них характерна недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, вербально - логического мышления, пространственной и временной ориентировки. Многие дети имеют повышенную утомляемость, быструю истощаемость и лабильность эмоциональной сферы, нарушения артикуляционной, мелкой и общей моторики

Задачи, которые стоят перед учителем - логопедом:

- повысить результативность воспитательно - образовательного процесса;
- сохранить и укрепить здоровье детей;
- стимулировать работоспособность, способствовать восстановлению сил, снятия напряжения;
- создать благоприятную психоэмоциональную атмосферу, поддержать психологическое здоровье;
- пропагандировать здоровый образ жизни.

Дыхательная гимнастика

Дыхательные упражнения играют большую роль в воспитании правильной речи. Они развивают продолжительный, равномерный выдох, формируют сильную воздушную струю, тренируют умение экономно расходовать воздух в процессе речи с учетом его добора, тренируют ситуативную фразовую речь.

Интерес к дыхательным упражнениям поддерживается сочетанием наглядности, игровых приемов, стихотворных форм, атрибутами. Дыхательная гимнастика в начале занятия, активизирует внимание, снижает излишнюю эмоциональную и двигательную активность, создает положительный эмоциональный фон, обеспечивая плавный переход к коррекционному процессу.

Артикуляционная гимнастика

Цель артикуляционной гимнастики – выработка правильных, полноценных движений, определённых положений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков и объединение простых движений в сложные.

Регулярное использование артикуляционной гимнастики поможет улучшить кровоснабжение артикуляционных органов и их иннервацию, подвижность артикуляционных органов; укрепить мышечную систему языка, губ, щёк; уменьшить спастичность артикуляционных органов.

Упражнения для артикуляционной гимнастики нельзя подбирать произвольно. Следует предусматривать те артикуляционные уклады, которые необходимо сформировать.

Целенаправленные упражнения помогают подготовить артикуляционный аппарат ребёнка к правильному произнесению нужных звуков. Эти упражнения подбираются, исходя из правильной артикуляции звука, поэтому их лучше объединять в комплексы. Каждый комплекс готовит определённые движения и положения губ, языка, вырабатывает правильную артикуляционную позу, т. е. всё то, что необходимо для правильного образования звука.

Гимнастика для глаз

Целью проведения зрительной гимнастики является формирование у детей представлений о необходимости заботы о своем здоровье, о важности зрения, как составной части сохранения и укрепления здоровья. Для того, чтобы гимнастика для глаз была интересной и эффективной, необходимо учитывать особенности развития детей младшего школьного возраста. Гимнастика проводится в игровой форме, в которой дети могут проявить свою активность.

Зрительная гимнастика используется для улучшения циркуляции крови и внутриглазной жидкости, для укрепления мышц глаз, для улучшения аккомодации.

Гимнастику необходимо проводить регулярно - 2-3 раза в день по 3- 5 минут. Можно использовать мелкие предметы, различные тренажеры, использовать словесные указания, стихи, потешки.

При подборе гимнастики для глаз учитывается возраст, состояние зрения и быстрота реакции ребенка. Дети во время проведения зрительной гимнастики не должны уставать. Надо следить за напряжением глаз и после гимнастики практиковать расслабляющие упражнения.

Пальчиковая гимнастика

Мелкая моторика и уровень речевого развития находятся в прямой зависимости друг от друга. Следовательно, целенаправленная работа по развитию моторики рук, напрямую влияет на речевое развитие, облегчая ребенку

процесс коррекции речевых нарушений. В зависимости от поставленной цели применяются расслабляющие, статические и динамические упражнения. Что немаловажно, не только на логопедических занятиях, но и в самостоятельной деятельности эти упражнения, подготавливает руку к письму, помогает снять напряжение особенно после длительной нагрузки, развивает ручную умелость, внимание, терпение, стимулируют фантазию, учат управлять своим телом.

На логопедических занятиях достаточно широкий спектр применения пальчиковых и ручных игр. Это наиболее удобный вид заданий на этапе автоматизации звукопроизношения, позволяющий разнообразить работу, сделать ее интересной для ребенка, избежать излишнего напряжения, сохраняя интерес к коррекционному процессу.

При работе над просодической стороной речи, диалогической формой связной речи, целесообразно применение небольших пальчиковых игрушек, которые создают положительный эмоциональный фон, способствуют снятию напряженности на занятии, стимулируют речевую активность, внося в занятие элементы театрализованной деятельности.

Кинезеологические упражнения

Любая психическая функция осуществляется совместной работой двух полушарий, каждое из которых вносит свой личный вклад в построение психических процессов. Координация и взаимодействие полушарий головного мозга является необходимым условием успешности любой деятельности (Б.Г. Ананьев).

Кинезеологические упражнения направлены на формирование и развитие межполушарного взаимодействия, развитие точности движения пальцев и способность переключения с одного движения на другое. Они одинаково хорошо подходят как для работы с детьми-логопатами, так и с детьми без речевых нарушений. Применительно к логопедической работе, этот вид упражнений целесообразно использовать в начале занятия для активизации внимания, во время смены деятельности, динамических пауз или в конце занятия для снятия напряжения.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве. И можно надеяться, что будущее поколение будет здоровым и развитым не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.В., Бочкарева Т.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе (Методическое пособие) издание 3, дополненное. -Самара, 2004

2. Бабенкова Е.А., Федоровская О.М. Игры, которые лечат. Творческий центр СФЕРА, Москва, 2010
3. Назарова Т.Н. Научно-методическая деятельность учителя. Методические исследования, технологические находки. Волгоград: Учитель, 2011
4. Ковалько В.И. «Здоровьесберегающие технологии в школе. 1-4 классы». Москва, Издательство «Вако», 2005
5. Смирнов Н.К. «Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе». Москва, Издательство «АПК и ПРО», 2002
6. Советова Е.В. «Эффективные образовательные технологии». Ростов н/Д, Издательство «Феникс», 2007.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Т.В. Мостарова, В.В. Горелова

МБДОУ «Детский сад №201» г. Чебоксары, tmostarova@mail.ru

Н.В. Матвеева

МБДОУ «Детский сад №188» г. Чебоксары, nmetodist@mail.ru

Аннотация. Проблема творческого мышления в современном образовании принимает особую актуальность. Мы часто встречаемся с идеями о развитии у детей креативности, творчества. В данной статье освещается проблема развития творческого мышления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дошкольный возраст, творческое мышление, общее недоразвитие речи.

Одной из самых популярных идей в современной педагогике и психологии является развитие творческого мышления. Большинство исследователей и педагогов придерживаются мнения, что этот процесс нуждается в целенаправленном развитии (А.Осборн, К.Тейлор, П.Торренс, А.Л. Венгер и др.). Для этого необходимо развитие интеллектуальных функций, ознакомление и обучение технике мыслительных действий, формирование процессов познавательного поиска.

Известен тот факт, что мышление и речь - взаимосвязанные процессы. У дошкольников, имеющих различные нарушения речи, развитие творческого мышления тоже становится актуальным.

Теоретические аспекты в развитии творческого мышления имеют несколько концептуальных моделей:

1) Модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда. Данная модель предполагает, по мнению автора, около 120 «способов быть умным». Стоит отметить, что эта модель достаточно давно используется в американской системе образования.

2) Теория развития творческого мышления Дж. Рензулли («теория трех колец»). Автор полагает, что одаренность - это пересечение трех человеческих свойств: креативности, повышенной мотивации к решению задач, способности выше среднего.

3) Концепция творческой личности и творческого мышления (В. Лоунфельд, Д. Маккинон. Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса. И.В. Дубровина, О.М. Дьяченко). В последние годы это направление стало активно развиваться в отечественной педагогике. Существует достаточно программ развития мышления, написанные известными отечественными учеными.

В современной образовательной среде подготовка детей дошкольного возраста к школе детей с общим недоразвитием речи не представляется без специальных занятий по развитию интеллектуально-творческих способностей.

В некоторых детских садах г. Чебоксары реализуется развивающая программа «Росток», направленная на развитие интеллектуально-творческих способностей дошкольников с нарушением речи. Эта программа также направлена на развитие умственных способностей таких детей. К числу задач относится и диагностика уровня интеллектуально-творческого развития детей. Используемая программа включает в себя следующие блоки:

- конвергентное мышление (логическое, последовательное). Задания направлены на развитие таких умений как анализ, синтез, обобщение, классификация, определение понятий.

- дивергентное мышление (альтернативное, отступающее от логики). Этот вид задания предусматривает, что на один поставленный вопрос может быть несколько верных ответов. Именно этот вид мышления классифицируется как творческий. Одаренным детям свойственно дивергентное мышление. В решении подобных задач такие дети добиваются значительных успехов. Задачи дивергентного типа развивают у детей такие качества, как легкость ассоциирования, гибкость и продуктивность мышления, сверхчувствительность к проблемам.

- воображение, восприятие, память, внимание, речь.

Развивающая программа «Росток» отличается от традиционных учебных программ тем, что не содержит жестких методических предписаний. Считается, что творческое мышление может развивать только тот, кто сам способен

творить. Педагог проявляет творчество в процессе реализации программы, когда подбирает и разрабатывает сами задания. Развивающие методики данной программы детализированы с тем, что в них содержатся обучающие моменты. Они строятся со значительно большей глубиной, допускающей разные уровни сложности. Этот момент очень актуален при реализации программы с детьми, имеющими нарушения речи. Так, с целью развития конвергентного продуктивного мышления в качестве исходного материала мы используем модифицированные (переработанные) в указанном направлении методики Г. Айзенка. Для развития дивергентного мышления исходным материалом явились методики Дж. Гилфорда. Занятия имеют большой эффект, когда проводятся систематически, не менее одного раза в неделю.

Ниже предлагаем ознакомиться с примерной структурой занятий для старшей группы:

Задание 1. Назови (нарисуй), что должно быть на месте точек. Здесь мы используем небольшие плакаты с изображением задач.

Задание 2. Отгадай и назови (загадки).

Задание 3. Тренировка зрительной памяти. Предлагается посмотреть на рисунок в течение 30 секунд. Затем из треугольников, квадратов и кружков детям необходимо сложить такое же изображение.

Задание 4. Найди лишнее изображение в каждом ряду. Оставшиеся назвать одним словом (для развития умения классифицировать), объяснить, почему одно изображение оказалось лишним.

Также на каждом занятии идет чередование заданий. Так, в программу можно включить такие упражнения, как «Найди и назови ошибки, допущенные художником», «Найди предметы», «Давайте вместе досочиним стихи», «Запомни и расскажи» и т.д.

Мы считаем, что при реализации данной программы очень важно корректировка календарного плана занятий в процессе с работы детьми. Систематические занятия по данной программе позволяют улучшить память, внимание, речь, способствуют развитию творческого мышления. Дети с общим недоразвитием речи особенно нуждаются в дополнительных занятиях по развитию интеллектуально-творческих способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. - Киев, 1978.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации. – М.: Класс, 2016. – 185 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Наука, 2013. – 362 с.

4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Наука, 2016. – 196 с.
5. Кюльпе О. Современная психология мышления. – М.: Наука, 2014. – 163 с.
6. Хомский Н. Язык и мышление. - М., 1972.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А. Р. Мустафина

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, arona-m@yandex.ru

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического осмысления и экспериментального исследования условий формирования коммуникативной компетентности у родителей с детьми дошкольного возраста, имеющих нарушения речи.

Ключевые слова: повышение культуры общения родителей, дети дошкольного возраста, нарушения речи, работа с родителями.

Работа с родителями и семьей в целом представляет собой важное направление в деятельности специалиста, работающего в системе образования, так как именно в семье в первую очередь осуществляется воспитание и социализация подрастающего поколения. Благодаря исследованиям отечественных и зарубежных психологов установлено, что на ребенка влияет вся жизнь семьи с её повседневными заботами, семейными устоями, а атмосфера общения с близкими людьми в семье является одним из факторов, определяющих особенности социальности и контактности ребенка. В процессе общения с близкими взрослыми ребенок получает первый опыт взаимодействия с окружающим миром, который закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми. Конфликты, семейные ссоры, дефицит эмоционального общения и недостаток внимания со стороны близких людей негативно отражаются на формировании личности ребенка, способствуя появлению у него нежелательных личностных особенностей, таких как тревожность, необщительность, замкнутость, агрессивность и др., затрудняющих его благополучное развитие. Н.В. Обухова [2], анализируя данные исследований Т.Г. Богдановой, Г.А. Мишиной, В.В. Ткачевой и других отмечает, что при наличии у детей трудностей в развитии, в том числе и нарушений речи, у родителей возрастает эмоциональная напряженность, неуверенность, что

негативно сказывается на их взаимодействии с детьми, ухудшает общение. В связи с этим, остро встают вопросы повышения коммуникативной компетентности родителей в общении с детьми.

В психологии и педагогике накоплен определенный опыт в разработке программ, направленных на повышение психологической компетентности родителей в общении с детьми, куда свой вклад внесли: Ю.Б. Гиппенрейтер, И.В. Кошкина, Е.К. Лютова, И.М. Марковская, Н.В. Обухова, В.В. Ткачева и др.

Анализ этих программ позволил выделить два основных направления в работе по формированию общения и взаимодействия родителей с детьми:

1. Собственно работа с родителями, включающая:

- передачу родителям знаний о возрастных и индивидуальных особенностях детей,
- расширение представлений родителей о методах воспитания детей, приемах и способах организации совместной деятельности и общения;
- формирование педагогической рефлексии, т.е. умения анализировать собственную воспитательную деятельность, критически ее оценивать, находить причины ошибок, осуществлять выбор методов воздействия на ребенка, адекватных его особенностям и конкретной ситуации;
- оказание помощи в преодолении личных проблем родителей, которые, так или иначе, обуславливают специфику отношения к ребенку, общения с ним (например, работа с высокой тревожностью родителей, эмоциональным выгоранием, не принятием особенностей детей и др.);

2. Организация совместной деятельности родителей и детей: проведение совместных праздников и развлечений, организации игровой деятельности родителей и детей, совместной творческой деятельности (рисования, лепки, чтения и сочинения сказок), выполнение заданий, в которых необходима поддержка партнера, умения договариваться и пр.

Несмотря на наличие программ по формированию общения родителей с детьми, вместе с тем большинство из них предназначено для работы с детьми подросткового либо раннего возраста, а также направлено на работу с родителями детей с сохранным речевым развитием. Учитывая, что дошкольное детство имеет свои специфические особенности, мы попытались определить пути формирования культуры общения родителей с детьми дошкольного возраста, имеющих нарушения речи. Мы предположили, что работа по повышению коммуникативной компетентности у родителей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи будет эффективна при реализации следующих условий:

1. Проведение целенаправленной систематичной работы по педагогическому просвещению родителей;

2. Создание культурного пространства, в котором взаимодействуют «зоны ближайшего саморазвития» личности в межличностном общении;

3. Активное включение родителей в самостоятельную деятельность по оптимизации общения в семье.

В исследовании принимали участие 20 семей: по 10 семей в контрольной и экспериментальной группах. Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что в основном в изучаемых семьях имеется ряд трудностей в общении родителей с детьми. Лишь 20% родителей экспериментальной группы обладают педагогическими знаниями, интересуются вопросами воспитания, проявляют интерес к жизни ребенка, его поведению; способны встать на место ребенка, взглянуть на ситуацию его глазами, хорошо знают его особенности и учитывают их при взаимодействии, владеют способами конструктивного общения. В большинстве случаев, исследуемые нами родители воспитывают детей «как получится», в общении слабо или совсем не контролируют собственные эмоции; наблюдается недостаток знаний психологии дошкольника, трудности в определении методов и приемов взаимодействия с детьми. Диагностирование детей показало, что в семьях с низким уровнем общения у родителей, в детско-родительских отношениях преобладают отрицательные эмоции (дети из этих семей в большем проценте случаев отдавали и получали отрицательных эмоций по методике «Семейный тест отношений», нежели дети из семей, где у родителей преобладал высокий или средний уровень общения).

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента, а также анализа литературы по вопросам формирования общения и взаимодействия родителей с детьми, нами была составлена система работы, включающая 8 занятий. Занятия проводились 1 раз в неделю во вторую половину дня. Условно в каждом занятии было выделено два блока:

1. Информационный блок, где раскрывалось содержание знаний, наличие которых позволяло обеспечить повышение уровня общения родителей с детьми;

2. Развивающий блок, состоящий в создании условий для формирования умений и закреплении навыков взаимодействия родителей с ребенком, развития рефлексии.

Особое внимание уделялось созданию комфортной психологической атмосферы, способствующей раскрепощению родителей, свободному выражению своих мнений, обсуждению имеющихся трудностей во взаимодействии с детьми, эмоциональных переживаний, организации активного, осознанного восприятия и понимания материала. Для этого каждое занятие включало рефлексивную часть, предполагающую обмен мнениями, опытом взаимодействия с детьми, решение психолого-педагогических задач.

Самостоятельное применение полученных знаний в общении с ребенком активизировалось за счет включения домашних заданий.

Результаты контрольного этапа исследования показали, что произошла смена преобладания отрицательных эмоций при взаимодействии с детьми на положительные, родители стали легче, быстрее выделять позитивные черты личности, поведение ребенка, организовывать общение с детьми. Снижился напряженный фон при взаимодействии родителей с ребенком, атмосфера в семьях стала более спокойной, появились новые конструктивные способы общения. Все это указывает на эффективность работы с учетом выделенных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 150 с.
2. Обухова Н. В. Семейное воспитание детей с нарушением речи : учебно-методическое пособие / Н. В. Обухова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2019. – 128 с.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ РЕШЕНИЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Г.П.Наумова, Т.В. Петрова, О.В. Крылова
МБДОУ «Детский сад №11 «Ручеёк» г. Чебоксары
naumova.galina.82@mail.ru

Аннотация. Важность умственного развития для детей с ОВЗ. Особенности мыслительных операций. Приемы их формирования.

Ключевые слова: самостоятельность в решении логических задач у детей с ОВЗ.

Перед педагогами специальных дошкольных учреждений, стоит задача подготовить своих воспитанников к обучению в школе, а в будущем и к самостоятельной жизни.

Для этого необходима достаточно полная коррекция и компенсация дефекта развития у детей, максимальное приближение всего психического развития к нормальному состоянию. Особенности детей с ОВЗ определяют задачи и средства развития, воспитания и образования.

Дети с ОВЗ в большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого.

Значительное место в процессе обучения и воспитания имеют дидактические игры и пособия, которые являются одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка.

Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали развитие умственных способностей воспитанников.

Многие дидактические игры ставят перед детьми задачу рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить характерные признаки в предметах и явлениях; сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы, обобщения.

В работе с детьми используются простые логические задачи на поиск недостающих в ряду фигур, с целью развития у них умения осуществлять последовательные умственные действия: анализировать, сравнивать, обобщать по признаку, целенаправленно думать.

Чтобы развитие шло успешно, необходимо предусмотреть следующие моменты: положительное отношение ребенка к усвоению программного материала на занятиях; непосредственно-чувственное ознакомление предметами и материалами; активности детей на занятиях.

Как правило, логические задачи на поиск в ряду фигур наглядно представлены тремя горизонтальными и вертикальными рядами: это могут быть геометрические и сюжетные фигуры, изображения предметов. Практические действия облегчают решение задачи, делают его более убедительным и доказательным. В каждом ряду по три фигуры, отличающиеся одна от другой несколькими признаками.

Классический вариант задания «поиск недостающих в ряду фигур» труден для решения детей с ОВЗ, поэтому необходимо составлять облегченные варианты логических заданий, которые позволят решить задачу в объеме их интеллектуальных возможностей.

Важно, чтобы ребенок не ошибся в самом начале, для этого предъявляется задание только с одним способом выполнения и готовым ответом, которое в практическом действии показывает воспитаннику результат решения логической задачи.

Такой прием позволяет запустить мыслительные операции, а не действовать по образцу, показанному взрослым (где задействованы процессы памяти).

Предметные признаки лежат в основе нахождения недостающей в ряду фигуры, для успешного решения подобных задач необходимо развивать у детей

умение обобщать ряд или фигуру по выделенным признакам, сопоставлять обобщенные признаки одного ряда с признаками другого. В процессе выполнения этих операций и осуществляется поиск решения задачи. Учитывая особенности детей с ОВЗ (малый объем памяти, быструю отвлекаемость, вязкость и стереотипность мышления) необходимо в заданиях «Поиск недостающих в ряду фигур» постепенно, после усвоения облегченного варианта, увеличивать количество объектов в строках и столбцах. Последовательность предъявления усложнений: цвет, форма, размер, цвет и форма, цвет и размер, форма и размер, цвет, форма, размер.

Интерес к решению задачи вызывается у детей путем зрительного и мыслительного анализа рядов фигур или картинок по горизонтали на основе проведенного анализа в недостающую в ряду фигуру или картинку. Упражнять детей в доказательстве решения, педагог учит находить план поиска решения. В ходе дети анализируют условия задачи (по рядам), анализируя соответствие цвета, формы или размера.

Таким образом, педагог направляет ребят на плановый поиск решения задачи на основе ее анализа.

В последующем дети постепенно научаются самостоятельно пользоваться этим методом при решении задач. «Решение»- картинка или фигура должна быть наглядно приложена для подтверждения ответа, найденного на основе анализа.

Постепенно, ребенок называет, какой фигуры не хватает, выбирает её и показывает.

Сформированные у детей системы представлений о существенных связях и предметов и явлений, которые они познают, в последующем выступают как эффективные средства мыслительной деятельности, которые создают возможности для широкой ориентировки в соответствующих сферах действительности.

Системы таких представлений широко используются в качестве опорных моментов, на основе которых можно упорядочивать впечатления детей об окружающем мире.

С возрастом ребенок вступает в новые, более сложные отношения не только с предметным миром, но и с окружающими людьми.

В условиях наглядно-действенного мышления в его недрах создаются предпосылки, на основе которых образуется новая, более сложная форма - наглядно-образное мышление. Владея таким мышлением, ребенок может решать ряд задач, манипулируя образами, без выполнения практических действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. -

СПб.: Союз, 1997.

2. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение М., 1999.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О. А. Науменко, Д.В. Петух

БГПУ им. Максима Танка, г. Минск, mangust99@inbox.ru

Аннотация. В статье приводится описание основных концептуальных подходов к проблеме профилактики дискалькулии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дискалькулия, профилактика, концептуальные аспекты, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Бурным развитием математической науки и проникновением ее в различные области знаний объясняется значимость овладения элементарными математическими представлениями у воспитанников старшего дошкольного возраста.

Психологи и нейропсихологи отмечают, что овладение даже элементарными математическими понятиями возможно лишь при условии достаточно высокого уровня сформированности многих психических функций: мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения и др. (Р.И. Лалаева, А.Р.Лурия, Н.А. Менчинская, Л. С. Цветкова и др.). Поэтому дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), а именно с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают особые трудности в усвоении элементарных математических представлений даже при условии систематического целенаправленного педагогического обучения [2]. У воспитанников наблюдается недостаточное овладение терминами математического словаря, неточное представление о внешнем виде и графическом отображении цифр, они механически воспроизводят порядок следования чисел, затрудняются в определении места чисел в ряду натуральных чисел, с трудом устанавливают отношения числа к его «соседям», также у них наблюдается недостаточное знание состава числа, трудности усвоения правил образования числа, несформированность количественных отношений чисел и элементарных способов выполнения арифметических действий (дети опираются не на правила, а на внешние действия, используют «ручной» способ счета), и др. [2;3].

Отсутствие особого внимания к овладению счётными операциями дошкольниками с ОНР может привести к дискалькулии в школьном возрасте. Согласно Л.Б.Баряевой, дискалькулия – это частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, процессов приёма и переработки сенсомоторной информации и, с другой, «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики [1].

Необходимо отметить, что представления ученых о дискалькулии неравнозначны. Существует ряд концептуальных подходов к пониманию проблемы профилактики дискалькулии. Предрасположенность у детей старшего дошкольного возраста с ОНР к возникновению дискалькулии объясняется действием различных факторов, значимых для овладения счетом. Некоторые исследователи, такие как А. Гермаковска, Р. И. Лалаева, С.Л. Шапиро, отмечают, что дискалькулия соотносится с гностико-праксическими нарушениями (нарушением пальцевого гнозиса и праксиса в сочетании с несформированностью ориентировки в схеме собственного тела, конструктивной апраксией), и весьма часто сопровождается нарушениями овладения письменной речью [1;2]. Это, как правило, проявляется у учащихся с ТНР. Дискалькулия рассматривается здесь во взаимосвязи с дисграфией, когда дети допускают ошибки в написании чисел, смешивают позиции цифр при проведении письменных счетных операций – это гностико-праксический подход.

Исходя из когнитивного подхода (Г.М. Капустина, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер и др.), нарушение счета связано с несформированностью восприятия, памяти, внимания, мышления. Трудности, которые младшие школьники с ТНР испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку, чтению и математике, и их психологические причины могут быть разделены на три группы.

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования двигательных навыков письма и чтения.

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений.

Исходя из нейропсихологического подхода (А. Гермаковска, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и др.), выделяют связь дискалькулии с несформированностью целого ряда речевых и неречевых психических функций. В своих исследованиях А. Гермаковска выявляет у детей с дискалькулией недостаточный уровень

развития многих психических функций, оказывающих отрицательное влияние на процесс овладения счётными операциями: симультанного и сукцессивного анализа и синтеза; логических операций сериации и классификации, зрительно-пространственных функций, временных представлений, мнестических процессов, речевого развития. Системные расстройства речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, нарушения чтения и письма оказывают существенное отрицательное влияние на процесс овладения счётными операциями. Это приводит к трудностям овладения математическими понятиями, специальной терминологией, к нарушениям восприятия текста условия задачи и другим симптомам [1;2].

Опираясь на рассмотренные концептуальные подходы, возникает необходимость выявления факторов риска возникновения дискалькулии в старшем дошкольном возрасте и проведение логопедической работы по ее профилактике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева, Л.Б. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью // Л.Б. Баряева, С.Ю. Кондратьева, – МЦНИП; Киров; 2013.— 180 с.
2. Гермаковска, А. Коррекция дискалькулий у школьников с тяжелыми нарушениями речи // А. Гермаковска, – СПб., 1992. – 21с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: Учебно-методическое пособие // Р. И. Лалаева, А. Гермаковска, – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 176 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ И ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

А.Ю. Николаева, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена проблеме особенностей развития восприятия формы и цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Приведены результаты констатирующего эксперимента, в процессе которого выявлены характерные особенности развития восприятия формы и цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Ключевые слова: восприятие, зрительное восприятие, восприятие формы и цвета, дошкольный возраст, дети с нарушениями зрения.

Известно, что сенсорное развитие помогает детям точно и полно воспринимать и получать представления о предметах окружающей действительности. Дети сталкиваются в первую очередь с внешними признаками: с формой, цветом и величиной предметов, то есть с сенсорными эталонами, а потом уже знакомятся с их свойствами и качествами предметов. Поэтому взрослому необходимо воспитать в ребенке основы сенсорной культуры. Особенно эта задача актуальна при воспитании и обучении детей, имеющих нарушения зрения.

Особенностями формирования восприятия и сенсорных эталонов у детей в норме и с нарушениями в развитии изучали психологи З.Н. Максимова, Г.А. Кислюк, Э.Г. Пилюгина, Л.И. Сысуева, И.М. Соловьев, К.И. Вересотская, Е.М. Кудрявцева, С.Л. Новоселова, Л.И. Плаксина и другие.

Данные авторы указали следующие особенности восприятия детей с нарушениями зрения: процесс зрительного восприятия детей имеет суженный объем и замедленность протекания; ощущение и восприятие детей с данным видом дефекта, отличается выраженной недифференцированностью; дети недостаточно хорошо различают сходные предметы при их узнавании. Например, принимают компас за часы, белку – за кошку и т. п.

Л.И. Плаксина [3] отмечает, что дети с таким нарушением зрения, объединяя в одну и ту же группу множество мало сходных оттенков и не учитывая мелких различий предметов, делают их в итоге «одинаковыми».

Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [1].

В зависимости от того, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль, различают зрительные, осязательные, кинестетические, объяснительные и вкусовые восприятия.

Зрительное восприятие – это отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на зрительный анализатор [2].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей развития восприятия формы и цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для выявления уровня и особенностей развития восприятия формы и цвета у детей, имеющих недостатки зрения, нами была проведена опытно–экспериментальная работа. Она проводилась в МБДОУ № 6 «Малахит»

г. Чебоксары в группе детей старшего дошкольного возраста «Лукоморье». В исследовании приняли участие 14 детей в возрасте 5–6 лет с нарушениями зрения.

В ходе констатирующего эксперимента мы выявили уровень развития восприятия формы и цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. С этой целью были использованы: методика Е. Подколзиной «Покажи и назови геометрические фигуры, у которых есть углы» и методики И. Мигуновой «Цветик-семицветик» и «Жар-птицы».

В первой методике дети должны были различить и назвать геометрические фигуры, а далее показать те фигуры, у которых есть углы. Использовался набор из 8 геометрических фигур (круг, овал, квадрат, треугольник, прямоугольник, ромб, трапеция, крест). Критерии оценки были следующие: 5 баллов - правильно называет и показывает все 8 геометрических фигур, все 6 фигур с углами; 3 балла - допущена 1 ошибка: правильно называет и показывает 7 из 8 геометрических фигур, 5 фигур с углами; 1 балл - допущено более 2-х ошибок: правильно называет и показывает 6 и менее из 8 геометрических фигур, 4 и менее фигуры с углами.

Вторая методика «Цветик-семицветик» проводилась с целью узнавания и называния цветов (семь цветов основного спектра, ахроматические цвета, вишневый, розовый, малиновый, лимонный, салатный, сиреневый). Ребенку нужно было назвать цвета полосок, которыми украшен коврик. В качестве материала: использовались пластинки соответствующих цветов и данные критерии оценки: 5 баллов - показывает и называет больше 13 цветов или все цвета; 3 балла - показывает и называет от 9 до 12 цветов; 1 балл - показывает и называет 8 цветов и меньше

Третья методика «Жар-птицы» использовалась для соотнесения объектов по тону цвета. Для определения холодных и теплых тонов применялись картинки «Жар-птицы» на синем и красном фоне и изображение узоров холодных и теплых тонов. Критерии оценки: 5 балла - различает и соотносит все теплые и холодные тона цветов; 3 балла - различает и соотносит не все тона, допускает 1 ошибку; 1 балл - допускает 2 и более ошибок, не различает большую часть тонов цветов.

На основании общей суммы баллов за все три методики определили уровень сформированности восприятия формы и цвета у старших дошкольников с нарушениями зрения, исходя из следующих количественных показателей: высокий уровень – от 12 до 15 баллов; средний уровень – от 8 до 11 баллов; низкий уровень – от 3 до 7 баллов.

На констатирующем этапе эксперимента высокого уровня развития восприятия формы и цвета у детей с недостатками зрения в обеих группах не

выявлено. Количество детей со средним уровнем развития восприятия формы и цвета в ЭГ составляет 3 человека (42,86 %), в КГ – 2 человека (28,57 %). Значительно больше половины участников КГ, а именно 5 испытуемых (71,43 %), имеют низкий уровень развития восприятия формы и цвета. В ЭГ на 1 ребенка меньше – 4 испытуемых (57, 14%).

В результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности восприятия формы и цвета у детей с нарушениями зрения. Ошибки, которые допускали дети при восприятии фигур, были связаны с различением овала и круга: круг воспринимали как овал, овал называли кругом; наибольшие трудности вызывало различение геометрической фигуры «крест». При восприятии цветов все дети путали и теплые, и холодные цвета с близкими по тону цветами или с соседними по спектру. Большая часть детей допустила хотя бы одну ошибку при восприятии и соотнесении по теплоте синих и красных тонов, в частности фиолетового и розового цветов.

Таким образом, выделенные особенности зрительного восприятия формы и цвета у дошкольников с нарушениями зрения указывают на меньшую дифференцированность, слабое различение цветов и их оттенков, суженный объём воспринимаемого материала и замедленность процесса восприятия.

Все эти особенности указывают на необходимость проведения формирующей работы по развитию восприятия формы и цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базарный, В.Ф. Зрение у детей / В.Ф. Базарный. – Новосибирск: Наука, 1991.
2. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Логос, 2005. – 232 с.
3. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – М., 1985.

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.М. Николаева, Т.В. Романова
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коллективной игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического

развития. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования автором выделяются особенности становления коллективной игры у детей с задержкой психического развития, определяются педагогические условия эффективности данного процесса.

Ключевые слова: коллективная игра, дети старшего дошкольного возраста, дети с задержкой психического развития.

Ведущая деятельность детей – игра. Она тесно переплетается с учебной и трудовой деятельностью и составляет основное содержание жизни ребенка. В игру вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, говорит, воспринимает, думает; в процессе игры активно работают все его психические процессы. Игра выступает как важное средство воспитания.

Коллективная игра возникает у детей в старшем дошкольном возрасте. В этом возрасте дети становятся более самостоятельными: они регулируют свои взаимоотношения, сами создают объединения, оценивают поведение отдельных их членов, могут не принять в игру и исключить из нее. Появляется осознание себя как части, общего, как члена коллектива.

У детей с задержкой психического развития совершенно по-иному выглядит процесс развития игры. Борякова Н.Ю. считает, что уже в раннем детстве наблюдается недоразвитие игровой деятельности. Она оказывается, как бы «запрограммированной». Причины этого: низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением со взрослыми [1].

По итогам многих исследований обнаруживается, что у детей с задержкой психического развития очень слабо выражена игровая деятельность (Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. [2]). Эти дети или не хотят играть, или не в состоянии развернуть игру, которую предлагает взрослый. Чаще имеет место игра «рядом». У дошкольников с задержкой психического развития ярко выражена манипулятивная деятельность с предметами (кукла укладывается в постель и снова поднимается), при этом отсутствует игровой замысел, т.е. ребенок действует как бы механически, повторяя то, что делают взрослые, но не выстраивает сюжета игры. Таким образом, задержка психического развития оказывает сильное влияние на развитие коллективной игры и на социализацию ребенка, но негативных последствий этого влияния возможно избежать при правильно поставленной и своевременной коррекционно-педагогической работе.

Для развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, по мнению Слепович Е.С., следует вводить специальные разделы по обучению коллективной игре в расписание

занятий. Стоит активно использовать в коррекционной работе такие формы обучения игре, как игра-занятие, игра-беседа, игра-драматизация, совместная игра воспитателя с детьми, самостоятельная игра детей в период свободного времени [4].

У детей с ЗПР возникают трудности при переносе в самостоятельную деятельность тех знаний, которые получены ими на занятиях. У них имеется зависимость от предметных условий деятельности. В связи с этим возникает необходимость регулярного выделения объекта нового действия, и поэтому их следует обучать обобщенным умениям построения сюжетно-ролевой игры. Занятия с детьми стоит каждый раз завершать какой-нибудь игрой, в позволяющей реализовать детям полученные ими знания на практике. Роль воспитателя при этом - показывать детям возможные пути переноса.

Для обучения детей планированию игры следует использовать простые сюжеты (с двумя персонажами, которые действуют в одной конкретной ситуации). Далее постепенно перейти к более сложным сюжетам. Для этого надо увеличить количество персонажей, потом несколько ситуаций объединить в один сюжет.

Закреплению умений разворачивания коллективной игры как совместной деятельности можно использовать игры-драматизации со сверстниками или с родителями. Короткова Н.А., Михайленко Н.Я. считают, что для этого вида игры не требуется разработка самостоятельного замысла. Игры этого вида связаны с координацией уже разработанных индивидуальных деятельностей, причем способы совмещения деятельностей заданы в сюжете [3].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие педагогические условия формирования коллективной игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития:

1) комплексный характер педагогической работы, направленной на формирование коллективной игры дошкольников с задержкой психического развития, и включение в обучающий процесс родителей и разнообразные виды игр: сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические;

2) специально созданная игровая обстановка (игровая зона), насыщенная разнообразным игровым материалом, в которой будет протекать процесс обучения коллективной игре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борякова Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР. – М., 1999.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004.

3. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд. / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2012. - 96 с.

4. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НОДА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ГРУППЫ ДОУ

Е.О. Николаева, И.В. Орлова, В.В. Бородина

МАДОУ «Детский сад № 75» г. Чебоксары, lenk502@mail.ru

Аннотация: В статье описан опыт работы по организации воспитательно-образовательной деятельности с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях общеразвивающей группы детского сада.

Ключевые слова: дошкольный возраст, физическое развитие, дети с НОДА, индивидуальный план.

Современная модернизация образования нацелена на обеспечение адекватных условий развития всем категориям обучающихся. Эффективная реализация задач развития инклюзивного образования, включение особого ребенка в среду ДОУ невозможна без специализированного психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики.

Специальное обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА) - глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объём, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонения (или отклонений) в развитии. Контингент детей с НОДА крайне неоднороден: различают тяжелую, среднюю и легкую степень двигательных нарушений. Также они условно подразделяются на две категории: дети, нуждающиеся в различных вариантах психолого-педагогической поддержки и дети, требующие создания специальных образовательных условий.

В нашем детском саду третий год подряд воспитывается особый ребенок с НОДА с легкой степенью двигательных нарушений, не требующая специальных условий среды. Девочка ходит самостоятельно, уверенно, полностью себя обслуживают, достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако в тоже время наблюдается нарушение походки и недостаточно ловкие, замедленные движения, снижена мышечная сила, имеются недостатки мелкой моторики.

На базе Основной образовательной программы дошкольного образования МАДОУ «Детский сад № 75» г. Чебоксары, с учетом Примерной Адаптированной основной образовательной программой дошкольного

образования для детей с НОДА и в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями дошкольника были разработаны Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, индивидуальные планы физического и психического развития, направленные на социализацию и способствующие нормализации эмоционального поведения, формированию навыков самообслуживания, игровых действий, предметной деятельности, социально-бытовой ориентации.

В соответствии с возможностями ребенка были определены методы обучения: наглядные, практические, словесные. Выбор альтернативных методов позволил создать условия, способствующие эффективности процесса обучения. Однако, основным методом, используемым при реализации индивидуального плана, является метод «подводящих движений». Обучение двигательным навыкам начинается с движений облегченного адаптированного варианта. Задача: подготовить ребенка к выполнению в полном объеме конкретного двигательного навыка через правильное щадящее выполнение элементов этого движения.

Основная цель индивидуальной работы по физическому развитию с детьми с НОДА заключается в максимально возможном развитии жизнеспособности ребенка, формировании элементарных представлений и двигательных умений, обеспечения оптимального двигательного режима и функционирования имеющихся телесно-двигательных характеристик.

Согласно основной цели нами были выделены следующие задачи:

1. Формирование уверенности в своих силах, готовности к двигательным действиям в соответствии с индивидуальными особенностями.
2. Формирование стремления к преодолению допустимых физических нагрузок.
3. Формирование потребности в систематических занятиях физическими упражнениями.

Содержание индивидуального плана определяют следующие принципы:

- Соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой в интересах ребенка.
- Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у детей.
- Непрерывность. Принцип гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до решения проблемы или определения подхода к ее решению.

- Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения обучения.
- Рекомендательный характер оказания помощи.

Помимо традиционных принципов создания и реализации программ обучения и воспитания дошкольника, для реализации индивидуального плана физического развития важны:

- сочетание коррекционно-педагогического воздействия на воспитанника с медицинским лечением;
- единство требований, предъявляемых к воспитаннику, со стороны врачей, педагогов и родителей;
- соблюдение единых воспитательных и здоровьесберегающих воздействий на воспитанника в детском саду и семье;
- создание единых благоприятных условий организации педагогического процесса.

Главная задача образовательного процесса в рамках инклюзивного подхода – это создание эмоционально-положительного настроения в процессе нахождения в детском саду, что имеет огромное значение для формирования у «особого» ребенка нравственных норм поведения, развития коммуникабельности и социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазырина Л.Д. Физическая культура – дошкольникам: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2000.
2. Потапова О.Е. Инклюзивные практики в детском саду: Метод. Рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
4. Специальный педагог дошкольного учреждения. Нормативные документы / авт.-сост. А.А. Наумов. – Волгоград: Учитель, 2013. – 335 с.

МАРБЛС КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Николаева А. П., Хураськина Е. Л., Антонова М. Г.

МБДОУ «Детский сад № 158» г. Чебоксары, 8nov2009@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены игры с инновационной технологией Марблс в коррекционной работе в группе дошкольного возраста с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: инновация, Марблс, умственное, речевое развитие.

В процессе коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного

возраста с тяжелыми нарушениями речи мы пришли к тому, что необходимо было внедрить инновационную технологию. Нашим выбором стала методика Марблс.

Марблс – это набор прозрачных цветных стеклянных шариков сплюснутой, круглой, овальной или другой формы, которые могут быть сделаны также из глины, дерева, пластика. Эти блестящие камешки сразу вызывали живой интерес, положительные эмоции у детей. К ним хочется прикоснуться, подержать в руках, разглядывать не только детям, но и взрослым. Ну а выполнять разные игровые задания с ними для детей было большим удовольствием.

Игры с шариками Марблс способствуют физическому и умственному развитию ребенка. Они тренируют мелкую моторику рук, ловкость, глазомер и координацию движений. В процессе игры у детей формируется быстрота нервных импульсов от рецепторов руки к речевым двигательным центрам – это одна из задач в коррекционной работе в группе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

С целью развивать мелкую моторику, упражнять в последовательной смене тонуса мускулатуры рук, активизировать речь, насыщать сенсорными ощущениями ребенка мы применяли игры:

- «Сухой бассейн» – у ребенка глубокая чаша, наполненная крупой, в которой находятся камешки Марблс. Педагог предлагает ребенку найти на ощупь и описать их;

- игра «Золушка» – педагог предлагает разобрать камешки по цвету, либо, по форме, по размеру.

Для упражнения в согласовании прилагательных и числительных с существительными мы использовали игры:

- «Назови какой» – педагог предлагает подобрать к каждой предметной картинке признак предмета. При назывании ребенок кладет камешек на данную картинку. Аналогично можно выполнить игры «Назови ласково», «Жадина», «Придумай предложение»;

- игра «Чайная пара» – педагог предлагает выложить столько камешков на блюдце, какая цифра написана на чашке, предлагает назвать, сколько камешков у него. В этой игре сразу закрепляем еще и счет.

Для обогащения словарного запаса, упражнения в употреблении предлогов, наречий, прилагательных, глаголов предлагаем игры:

- игра «Разукрась картинку» – педагог предлагает ребенку картинки по лексической теме, просит назвать его, кто изображен на них и разукрасить камешками, подходящими по цвету;

- игра «Выложи по контуру» – педагог предлагает выложить по контуру

предметы, геометрические фигуры и др.;

- игра «Цветок, какой?» – ребенок подбирает подходящие признаки предмета;

- игра «Дай, тому, кто находится на...» – педагог показывает сюжетную картину с кошками, которые находятся в разных местах по отношению к предметам (на крыше, под крыльцом, в доме, идет к дому) и просит дать красный камешек той кошке, которая на крыше. Потом спрашиваем: «Какой кошке ты дал?». Потом предлагаем дать желтый камешек, той кошке, которая под крыльцом. И. т. д.

С целью развития связной, фразовой речи, эмоциональной лексики мы выбрали:

- игру «Расскажи» – ребенку предлагается рассказать про предмет, изображенный на картинке, выложить камешки подходящие.

Для упражнения в звукобуквенном разборе слова, закрепления правильный образ буквы подходит:

- игра «Выложи по звукам» – ребенку предлагается выложить слово по звукам;

- игра «Выложи букву по образцу» – педагог предлагает ребенку выложить букву по контуру, по образцу или самостоятельно;

- игра «Выложи первые буквы в словах».

Для работы по автоматизации поставленных звуков использовали игры:

- игра «Выложи паровозик» – логопед предлагает выкладывать по одному камешку в одну линию, образуя «паровозик», произнося при этом разные слоги или слова на автоматизируемый звук. Таким образом, можно предложить игры «Выложи круг, квадрат, называя слоги или слова». Так, ребенок, играя, называет много слов с автоматизируемым звуком. Логопед может предложить просто повторить их за ним, либо задать определенную задачу: на определенный цвет или форму произносить свой слог;

- игра «Продолжи цепочку» – логопед раздает карточки, на которых задана определенная цепочка камешков, и предлагает ребенку продолжить ее.

- игра «Помоги гномикам собрать камешки» – логопед расставляет 4 гнома, каждый с определенной буквой и предлагает ребенку давать каждому гному камешки своего цвета, называя при этом слоги с определенным звуком.

Новая, яркая, многофункциональная технология Марблс оказывает благоприятное воздействие на всестороннее развитие в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Н. Л. Никифорова

*БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии
n.19742010@yandex.ru*

Аннотация. Дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев, кистей рук. В статье рассматривается метод песочной терапии, как средство развития детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, игры-упражнения с песком, мелкая моторика, коммуникативные навыки.

Дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев, кистей рук. Мышцы рук оказываются вялыми или слишком напряженными. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности, связной речи детей. Одной из главных потребностей ребёнка с нарушенным зрением является получение максимального количества информации из внешнего мира с помощью его сохранных анализаторов и зрительных функций. Овладение приемами осязательного восприятия объектов и умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможности наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными, любознательными в процессе игры и обучения. Для этого применяются различные игровые приёмы, одним из которых является работа на световых планшетах с песком.

Основным преимуществом пескографии являются уникальные свойства песка – сыпучесть, мягкость, приятная шершавость, которые действуют на человека завораживающе. Рисуюя песком, человек входит в легкое медитативное состояние, что дает ему возможность по-настоящему расслабиться, отдохнуть. Этот вид деятельности подходит всем возрастным категориям. Дети же особенно любят игры с песком.

Взаимодействие с песком помогает в борьбе со стрессом: манипулируя сыпучим материалом, ребенок избавляется от негативных эмоций. Инструментом рисования является собственный палец (ладонь) ребёнка. Это способствует развитию сенсорных ощущений, раскрепощает и гармонизирует, а

также развивает оба полушария (так как рисование происходит двумя руками). Кроме того, пескография положительно влияет на мелкую моторику, что в свою очередь помогает в развитии речи и мышления детей с нарушением зрения.

Методика рисования песком нацелена на решение следующих задач: развивать познавательные процессы (восприятие, внимание, память, образно-логическое мышление, пространственное воображение), процессы саморегуляции; развивать сенсорно-перцептивную сферу, творческий потенциал ребенка, формировать коммуникативные навыки.

Способы рисования песком: сначала необходимо предложить детям воплотить в песке свои идеи теми способами, которые им больше нравятся. И только после того, можно давать конкретные задания; песок можно разравнивать как ладонями, так и пальцами; руки могут работать и как бульдозер, разгребая песок вокруг; пальцами можно делать отверстия в песке или рисовать на нем; дети очень хорошо расслабляются, пропуская песок между пальцами; поначалу дети могут использовать указательный палец, так удобнее и привычнее; для изображения солнышка можно предложить использовать кулачок; для изображения волны в рисунке можно использовать кисть руки; на последующих занятиях можно осваивать новый способ рисования песком, путем отсечения лишнего. Как правило, необходимо использовать очищенный песок, который тонкими слоями наносится на подсвеченное стекло. Все действия выполняются пальцами рук.

Игры-занятия с песком имеют большую воспитательную, коррекционную и развивающую роль в работе с детьми с нарушением зрения. При проведении игр и упражнений с песком в свободной деятельности можно добиваться концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении определённой работы, побуждать детей к активным действиям, проявлению инициативы в совместных играх с песком. Всё это способствует гармоничному развитию личности ребёнка с нарушением зрения, а это очень важно и ценно, как для самого слабовидящего ребёнка, так и для общества в целом.

Мы хорошо знаем, как труден процесс обучения, как быстро утомляется ребенок, столкнувшись со сложной задачей. Песок позволит дольше сохранить работоспособность ребенка. Ведь на песке даже трудные задачи решаются легче.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности проведения игр-занятий с песком, реализуемых на коррекционных, общеобразовательных занятиях и в свободной деятельности детей с целью преодоления нарушений развития слабовидящих школьников, обусловленных зрительной патологией.

Эти незатейливые упражнения на самом деле обладают колоссальным значением для развития психики ребенка и развитию речи. Во-первых, такого

рода взаимодействие с песком стабилизирует эмоциональное состояние. Во-вторых, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики, учащийся учится прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. А это, в свою очередь, способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти. Но главное – ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа). Учится понимать себя и других. Так закладывается база для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. Игры-занятия с песком и водой Пособие для педагогов и родителей – СПб, 2008.

2. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. "Чудеса на песке. Песочная игротерапия". – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998.

3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006.

РЕАЛИЗАЦИЯ МИНИ-ПРОЕКТА «ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ ДИСНЕЙЛЕНДА» ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР В ЛЕГО-СТУДИИ ДЕТСКОГО САДА

Никифорова А. В., Зинина Н. Ю., Матвеева М. А.

МБДОУ «Детский сад № 82 г. Чебоксары, anzhela.nikiforova.72@mail.ru

Аннотация. Авторы статьи раскрывают деятельность по реализации мини-проекта «День рождения Диснейленда», направленный на ознакомление дошкольников с ТНР с парком Диснейленд, персонажами мультфильма Уолта Диснея, поддержания интереса и развития творческих способностей через конструирование.

Ключевые слова: Диснейленд, конструирование, Лего студия, старшие дошкольники с ТНР.

17 июля отмечается день открытия лучшего в мире парка развлечений - Диснейленда. Диснейленд первый из тематических парков Уолта Диснея был открыт 17 июля 1955 года, став воплощением идеи Уолта Диснея о парке, в котором был бы воссоздан мир мультфильмов и сказок, где интересно всем: и взрослым, и детям. Это событие стало темой для разработки мини-проекта для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи «День рождения Диснейленда». Целью проекта стало познакомить дошкольников с

парком Диснейленд, персонажами мультфильма Уолта Диснея, поддержать интерес и творческие способности через конструирование. Длительность проекта составляет 1 неделю, участниками проекта являются старшие дошкольники с ТНР, педагоги группы, родители.

На подготовительном этапе проекта педагоги подбирают материал о празднике День рождения Диснейленда. Дети узнают, что идея Диснейленда родилась у Уолта Диснея, когда он вместе с дочерьми посещал различные парки развлечений в 1930-1940-х годах.[1] Изначально он планировал расположить аттракционы рядом со своей студией в Бербанке для развлечения фанатов созданных им мультфильмов их персонажами, но вскоре осознал, что предполагаемое место слишком маленькое. С момента открытия Диснейленд не раз расширялся и обновлялся. В частности, были добавлена Страна праздника, Медвежья страна, Мультаун Микки [2]. На этом этапе педагоги демонстрируют картинки, видеоматериалы с героями мультфильма Уолта Диснея: Микки Маус, Минни Маус, Дональд Дак, Дейзи Дак, Гуфи, Плуто, Питт и др.

К этой работе привлекаются и семьи воспитанников. Дома родители вместе с детьми обсуждают устройство парка аттракционов, читают сказки, смотрят мультфильмы по мотивам сказок Уолта Диснея.

Таким образом, просмотр видеофрагментов позволяет сформировать представления детей о парке, рассмотреть аттракционы, понять их назначение, узнать особенности и характеры героев Уолта Диснея. Вместе с тем, это помогает вызвать интерес у детей к данной теме.

На основном этапе проекта педагоги организуют детям занятия по конструированию в Лего студии. Лего - студия детского сада является центром для занятий с детьми по конструированию и роботехнике. В ней оборудованы детские столы со строительными пластинами, емкости для хранения деталей конструктора, настольные конструкторы Лего. Все это позволяет сделать процесс конструктивной деятельности удобным, интересным и познавательным. Для детей создается образовательная ситуация «Парк Диснейленд», воспитанники вместе с педагогами размышляют о том, какие они придумают и построят аттракционы для парка. На этом этапе педагоги решают задачи формирования интереса к конструированию, развития творческих способностей, воображения, умения ставить цель и достигать ее в полном объеме. Во время строительства воспитанники соорудили постройки аттракционов «Качели», «Карусель», «Горки», «Поезд», «Конный трамвай», «Замок спящей красавицы», «Таинственный корабль», «Космический корабль». В результате совместной деятельности получился настоящий парк Диснея. В гости к детям пришли персонажи Микки Маус и Минни Маус, дети подробно рассказали им о своих

постройках, получилась настоящая презентация проекта. После этого, педагоги организовали игровую деятельность детей по обыгрыванию построек, используя наборы мелких игрушек: фигурки людей, животных, птиц и пр.

На заключительном этапе мини-проекта педагоги организовали выставку детских построек, на которую пригласили родителей и детей детского сада. Наряду с этим, в рамках проекта были сделаны фотографии образцов построек, разработаны наглядные схемы построек для дальнейшей работы с другими детьми.

В перспективе работы педагоги планируют разработку мини-проектов в рамках празднования образовательных событий, планируя конструктивную деятельность детей с ТНР. Проектная деятельность позволит продолжить работу по развитию познавательной сферы, формированию интереса к конструированию, развитию умений и навыков конструктивной деятельности, активизации словаря и речевой активности детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебные центры: Москва 17 июля - день Диснейленда. [Электронный ресурс].- Режим доступа <https://www.wallstreetenglish.ru/blog/17-iyulya-den-disneylenda/> (Дата обращения: 19.09.2021)
2. Википедия. Свободная энциклопедия. Диснейленд. [Электронный ресурс].- Режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B5%D0%B9%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B4> (Дата обращения: 19.09.2021)

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е.М. Никифорова, Н.В. Зорихина

МБДОУ «Детский сад №165», г. Чебоксары, ekaterina.nikifo@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрена система развития речевого дыхания для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В данной работе выделены некоторые особенности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, речевое дыхание, дыхательная функция, воздушная струя.

При работе с детьми с общим недоразвитием речи мы столкнулись с серьёзными проблемами в развитии физиологического и речевого дыхания у

них: очень слабый вдох и выдох, неэкономное и неравномерное распределение выдыхаемого воздуха, неумелое распределение дыхания по словам, торопливое произнесение фраз без перерыва и на вдохе, неравномерный толчкообразный выдох, слабый выдох или не правильно направленная выдыхаемая воздушная струя.

Логопедическая практика показывает, что у большинства детей с общим недоразвитием речи оказывается не сформировано физиологическое и речевое дыхание. А с каждым годом только увеличивается количество детей с этим речевым нарушением.

А ведь правильно дышать для детей крайне важно для их общего развития, укрепления иммунитета и полноценного функционирования всех органов и систем организма и самое главное для формирования правильной и красивой речи.

Неправильно речевое дыхание влечёт за собой мелодико-интонационные расстройства, нарушение звукопроизношения, а в дальнейшем и нарушения лексики, грамматики, фонематических процессов.

Для детей с общим недоразвитием речи представляет определённую трудность длительный и экономный выдох, что необходимо для нормальной речи, страдает просодическая сторона речи, т.е. сила голоса, его тембр и выразительность.

Правильное речевое дыхание является базой для развития не только правильной речи, но и:

- предотвращает ряд отклонений в соматической сфере;
- улучшает общее самочувствие и эмоциональное состояние ребенка.

А здоровье подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее. Поэтому считаю, что внедрение в практику комплекса упражнений и игр по развитию речевого дыхания и воздушной струи важнейшее направление в деятельности учителя-логопеда.

Методика работы по развитию дыхательной функции и речевого дыхания у детей с нарушением речи включает в себя 5 основных этапов проводимых в определенной последовательности, продолжительность которых в целом не ограничивается 1-2 учебными периодами. Число одновременно занимающихся в учебной группе детей не должно превышать 5 – 6 человек:

I этап - Подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания по традиционной методике, имеет цель развить у ребенка собственное ощущение движения органов дыхания (диафрагмы и передней стенки живота), что должно способствовать развитию у него в дальнейшем грудобрюшного дыхания. Этап

включает в себя 4 упражнения последовательно выполняемых в начале в положении лежа, затем сидя и стоя, которые в течении дня должны повторятся не менее 2 – 3 раз.

II этап - Развитие грудобрюшного типа дыхания, имеет цель развить сократительную активность диафрагмальной мышцы, координацию между дыханием и движениями туловища и конечностей. На данном этапе могут быть использованы элементы дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой. Этап состоит из 3-х комплексов упражнений, в которых последовательно усложняются различные двигательные задачи. Именно на этом этапе, основное внимание логопеда должно быть обращено обучению детей приемам специальной дыхательной гимнастики основанной на методике дозированных «быстрых вдохов» через нос в ходе возрастающей физической активности.

III этап - Развитие фонационного выдоха. Направлен прежде всего на развитие фонационного выдоха. Он включает в себя обширный комплекс упражнений на озвучание голоса в процессе выдоха с использованием приемов пропевания «гласных» звуков.

IV этап - Развитие речевого дыхания. Является базовым, и в соответствии с названием имеет цель развития речевого дыхания. Этап включает в себя 5 комплексов различных упражнений начинающихся с пропевания слогов и заканчивающихся произнесением нараспев фраз.

V этап - Развитие речевого дыхания в процессе произнесения текста. Цель этапа - тренировка речевого дыхания в процессе произнесения текста. Изменение текстов и постепенный переход детей на самостоятельное высказывание способствует закреплению навыка правильного речевого дыхания.

Дыхательная гимнастика сделает ребёнка здоровым и научит правильному произношению. Правильное речевое дыхание – основа для нормального звукопроизношения, речи в целом. Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у ребенка положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и способствует формированию практических умений.

Таким образом, мы одновременно решаем несколько задач: развиваем голос и правильное звукопроизношение, формируем осмысленную моторику и двигательное воображение, оздоравливаем детей. А главное – всё это доставляет им огромное удовольствие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Л.И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова. - М.: Книголюб, 2004. - 132 с.
2. Зинатулин С.Н. Планирование и конспекты занятий по обучению

детей регуляции дыхания / С.Н. Зинатулин. - М.: Айрин-пресс, 2007. - 64 с.

3. Казбанова Е.С. Развитие темпо-ритмических организаций детской речи как способ профилактики заикания / Е.С. Казбанова // Логопед. - 2005. - № 6. - С. 28 - 37.

4. Максаков А.И. Развитие речевого голоса у дошкольников / А.И. Максаков // Дошкольное воспитание. - 1988. - №1. - С. 31 - 38.

5. Фатеева Н.М. Использование дыхательных методик для формирования речевого дыхания у детей с псевдобульбарной дизартрией / Н.М. Фатеева [и др.] // Специальное образование. - 2010. - № 2. - С. 44 - 50.

6. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой / М.Н. Щетинин. - М.: Метафора, 2006. - 128 с.

7. Янушко Е. Развитие речевого дыхания / Елена Янушко // Практическая психология и логопедия. - 2009. - № 3. - С. 39 - 51.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. Ю. Обиход, А. Г. Яранцева

МБОУ «СОШ №18» г. Чебоксары, obikhodelizaveta@gmail.com

МБОУ «СОШ №18» г. Чебоксары, ygnonoc@mail.ru

Одним из важных показателей готовности ребенка к школе является его речевое развитие, которое далеко не всегда соответствует возрастному уровню развития будущего школьника. Появляется необходимость в специальных занятиях по развитию речи.

Целью работы учителя - логопеда является улучшение всех сторон речевого развития, таких как лексико - грамматическое речевое развитие, произносительная сторона речи, профилактика дислексии и дисграфии.

Задачи:

1) Проведение диагностических мероприятий, направленных на выявление речевого нарушения;

2) Проведение коррекционно - развивающих занятий;

3) Подведение итогов работы.

В последние годы, сложилась ситуация, которая показывает, что количество детей с отклонениями в речевом развитии, растет. Среди них увеличивается число детей страдающих общим недоразвитием речи. Ранняя диагностика и преодоление речевого нарушения поможет дальнейшему гармоничному развитию ребенка. Встает проблема в выборе правильно

отобранных особенностей обучения пересказу детей с ОНР. Как правило, у детей с ОНР нарушено формирование всех компонентов речевой системы - фонетико-фонематической, лексической, грамматической, а также несформированными является, как звуковая, так и смысловая сторона речи. Младший школьный возраст - это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи фонетической, лексической, грамматической. При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня речевого развития, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка. Главная задача такого обучения – формирование языковых обобщений и осознания явлений языка и речи. Оно формирует у ребенка интерес к родному языку и обеспечивает творческий характер речи, тенденцию к ее саморазвитию.

Полноценное овладение речью в максимально сензитивный для этого период и формирование у детей способности успешно строить коммуникацию со взрослыми и сверстниками, является необходимым условием развития личности ребенка.

Основная задача речевого развития ребенка-школьника – овладение нормами и правилами родного языка, определенными для каждого возрастного этапа.

Для детей с тяжелой речевой патологией овладение речью как средством общения возможно в систематических, специально организованных условиях, требующих разработки технологий комплексного коррекционно-развивающего сопровождения образовательного процессе, создание благоприятных условий для гармоничного развития личности, так как у них отмечается различный уровень развития основных свойств внимания. Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. Связь между речевым нарушением и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления (отставание в словесно-логическом мышлении), без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением, обобщением. Им присуще и отставание в моторной сфере.

Для преодоления перечисленных недостатков требуется длительное специально организованное коррекционное воздействие, включающее комплекс коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование компонентов языковой системы, коммуникативной и регулирующей функций речи. Нормализация речи в сочетании с активизацией познавательной деятельности, мышления, памяти, аффективно-волевой сферы позволит обеспечить полноценную готовность детей с ОНР к обучению в школе.

Преодоление общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста является одной из актуальных и сложных проблем современности. Сложность

эта обусловлена тем, что речевой дефект, каков бы он ни был по степени выраженности, никогда не существует сам по себе (Л.С. Выготский). Нарушение речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) носит многоаспектный характер.

Хочу привести следующие примеры коррекционно - развивающих игр:

Повтори за мной

Наступила осень.

Наступила осень и похолодало.

Наступила осень, похолодало и стало зябко.

Наступила осень, похолодало и стало зябко...это октябрь.

Игра «Посчитай-ка» на согласование числительных с существительными:

1 помидор, 2 помидора, 3 ..., 4 ..., 5 помидоров.

1 огурец, 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ...

1 репа, 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ...

1 кабачок, 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ...

И так далее.

Игра «Измени по образцу» на изменение глаголов прошедшего времени по числам.

Что делал? -Что делала? - Что делали?

Сажал - Сажала - Сажали

Копал - -

Поливал - -

Рыхлил - -

Окучивал - -

Собирал - -

Игра «Какой сок?» (учимся образовывать относительные прилагательные).

Сок из огурца - огуречный.

Сок из моркови - морковный.

Сок из лука - луковый.

И так далее.

Для развития связной речи используются **рассказы по картинкам**. Дети с удовольствием ищут правильный порядок картинок с различными событиями, а затем (сначала при помощи наводящих вопросов) составляют небольшой рассказ.

Задачи для формирования положительной мотивации к исправлению речевого дефекта:

1. Укрепление здоровья (режим, питание, прогулки, закаливание и т.д.)

2. Укрепление эмоционально - волевой сферы стабилизировать эмоциональный статус, преодолевать поведенческий негативизм, тревогу, страхи и т.п.

3. Формирование мотивации достижения: необходимо выявление личностных ресурсов, развитие таких качеств личности как уверенность в себе, целеустремленность, активность, настойчивость, стремление к успеху.

4. Коррекция самооценки детей старшего дошкольного возраста с ОНР путем создания условий для устранения искажений в их психическом развитии.

5. Формирование мотивации обучения: развитие познавательных интересов, положительный эмоциональный настрой к познанию, готовность трудиться, ориентацию на учебный процесс или результат его.

6. Формирование мотивации к логопедическим занятиям как средства успешного взаимодействия с окружающими, удовлетворяющие потребность личности в речевом общении.

В случаях нарушения речевого поведения (негативизм и др.) и наличия нарушений эмоционально-волевой сферы (тревожность, страх и др.) у ребенка психологическая коррекция должна предшествовать логопедическому воздействию.

Осознание ребенком своего дефекта может привести к формированию у него « комплекса неполноценности », стеснительности, робости, неуверенности в себе, т. е. заниженной самооценки. Эти негативные черты личности затрудняют общение ребенка с окружающими. При отсутствии необходимой помощи, общее недоразвитие речи может сохраняться долгие годы, а низкая самооценка будет являться помехой при обучении, выборе профессии и в личной жизни человека. Чтобы избежать этого, необходимо формировать в ребенке правильное отношение к себе и к своим силам еще в том возрасте, когда ребенок только начинает замечать свои успехи и неудачи.

Но остановим свое внимание на роли именно логопеда. Логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения и предназначаются для развития всех основных компонентов речи и подготовки к школе.

Речь не является обособленной функцией. Ее правильность и выразительность зависит от многих факторов, улучшая что-то одно, совершенствуется работа всего организма в целом. Если ослабленный, заторможенный ребенок приобретет уверенность в себе и хотя бы частично избавится от сомнений и страхов, то в более короткие сроки будет происходить и постановка, и автоматизация звуков, ребенок станет меньше уставать на занятиях, заметно активизируется его мышление, он будет способен к усвоению более большего объема информации, чем раньше.

На логопедических занятиях успешно применяем игровые приемы, способствующие не только активизации речи, но и уверенности в себе, в успехе:

- Это сюрпризные моменты, появление персонажей - незнаек, недотеп, ошибки которых так любят исправлять дети;
- Моделируем ситуации, когда ребенок ставится перед необходимостью оказать кому-то помощь, «выкрутиться» из сложной ситуации и т.п.;
- Способствуют повышению интереса элементы сюжетно- ролевых игр, игр - драматизаций, кукольного театра;
- Использование интерактивных игр позволяет поднять личный статус ребенка, т.к., работая в команде, он ощутит радость участия и радость победы.
- включаем в логопедические занятия упражнения в технике расслабления, чтобы повысить внимание ребенка, сконцентрировать его, успокоить расторможенных детей.

Немаловажным является работа с родителями, которые являются основным звеном в выработке стабильного положительного настроения ребенка на интерес к играм с логопедом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Сологовая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи (методическое пособие, альбом для обследования восприятия и произнесения слов, картинный материал для проведения игр)- М., 2005.
2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи,- М., 2002.
3. Голубева Г.Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010.
4. Лазаренко Л.В. Логопедические занятия с детьми с ОНР и ФФН в начальной школе. 1 класс.- М., 2019.

РИСОВАТЬ, ЧТОБЫ ГОВОРИТЬ

Осипович Е.А.

МБДОУ «Детский сад № 131» г. Чебоксары, 683834@mail.ru

Ключевые слова: речь, игра, зрительная координация, графические навыки.

У детей с общим недоразвитием речи страдают не только все разделы речевой функциональной системы, но и многие психические неречевые

функции: зрительное восприятие, внимание, память, воображение, – все то, что необходимо для овладения навыками рисования.

К тому же, дети с речевыми нарушениями редко имеют уверенную координацию движений пальцев рук. У них отмечается моторная неловкость, неточность движений, трудности усвоения двигательной программы, что выражается в неумении держать карандаш, кисточку, обводить контуры, раскрашивать рисунок.

Значение рисования для всестороннего развития и воспитания дошкольника с общим недоразвитием речи велико и многогранно. Возможности изобразительной деятельности позволяют использовать ее в развивающей работе. Уровень развития речи детей напрямую зависит от сформированности тонких движений пальцев рук.

Что такое для ребенка рисование? И что такое – рисовать? Это для него, как говорить, даже точнее, как дышать. Когда ребенок до года еще не умеет говорить, он кричит, чтоб взрослые его услышали и обратили внимание. Когда же он уже начинает разговаривать, в силу маленького словарного запаса и крохотного социального опыта, он не может выразить, всего, того, что видит, чувствует, понимает, осознает, какие выводы делает из всего этого. Поэтому почти все дети дошкольного возраста любят рисовать и тянутся к изобразительным материалам, чтобы выразить себя.

Существуют разные методики развития речи детей. Например, доказано, что существенно способствует этому процессу развитие мелкой моторики. Некоторые дети, поступая в группу, не выговаривали больше десятка звуков и не могли удерживать в руках предметы. А рисования штрихом требует большой сосредоточенности, терпения и хороших моторных навыков.

Штрих – это лишь черта, которая может быть короткой и длинной, наклонной и ровной, чуть заметной и яркой, волнообразной и двигающейся по кругу. А еще с помощью штриха можно многое рассказать о своих любимых сказочных героях: пушистая шерсть у котенка, красивое оперенье у птиц, колючая хвоя у ели...

Родители первоклассников знают, как трудно их детям выполнить простейшие упражнения в прописи: нарисовать ряд «палочек» или «крючков». А сколько таких «палочек» нужно, чтобы изобразить на листе белой бумаги сову с совенком, кошку, цыпленка.

«Рассказать о том, что нарисовал» - тоже важная составная часть работы. Почему «волшебный грибок» - основу любой работы – нужно располагать именно в центре листа? Почему есть «правильная композиция», а есть «неправильная»?

Выслушивая ответы детей воспитатели и логопед обращают внимание на

правильное произношение. Каждое занятие с дошкольниками заканчивается обсуждением рисунков.

Для развития устной и письменной речи нужно выстраивать работу таким образом, чтобы «вхождение» ребенка в письменную речь происходило как «переход от рисования вещей к рисованию речи», так как в генетической линии развития знаковых и символических средств рисование предшествует письменной речи.

Не следует давать детям большие альбомные листы: покрыть их ровным штрихом за отпущенное время трудно, дети быстро утомляются, начинают скучать. Лучше выдавать маленькие листы.

Карандашом создается линейная форма. При рисовании карандашом развивается ритмичность движений, тренируются пальцы кистей рук и зрительная координация. Полезно упражнять руку ребенка в процессе рисования изображений, в которых сочетаются горизонтальные, вертикальные прямые линии, замкнутые формы, вогнутые линии. При этом постепенно вырисовывается одна часть за другой, добавляются различные детали. Затем линейное изображение раскрашивается.

Развитию мелкой моторики помогает выполнение детьми размашистых, уверенных движений, не отрывая руки от листа бумаги. Это упражнение для отработки движений кисти, слева направо и справа налево. Такая последовательность создания рисунка облегчает аналитическую деятельность мышления ребенка, развивает планирующую функцию речи. Нарисовав одну часть, он вспоминает или видит на натуре, над какой частью следует работать дальше. Кроме того, линейные контуры помогают в раскрашивании рисунка, ясно показывая границы частей.

Наибольшие трудности в первом классе вызывает обучение письму. Одна из причин этого кроется в неподготовленности мелкой мускулатуры кисти рук к выполнению графических упражнений. Дети приобретают графические навыки с помощью системы специальных игр и упражнений:

- «Нарисуй узор по клеточкам»
- «Соедини точки»
- «Попади в цель»
- «Дорожки»
- «Лабиринты»
- «Закончи рисунок»
- Выполнение штриховок
- Графический диктант

Через рисунок дети входят в мир, который когда-нибудь станет их миром, в котором они учатся быть своими, к встрече с которым они будут готовы.

Речь — это не только средство общения, которое всегда непосредственно связано с его практической деятельностью, но и одно из главных средств мыслительной деятельности. Игра и рисунок в развитии ребенка — это особые формы мышления, в которых через обозначение собственных представлений об окружающей действительности происходит многократное воспроизведение образов действительности, их обобщение и понимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тихеева Е.И. Развитие речи детей/под ред. Сохина Ф.А. – М.: Просвещение, 1981.
2. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника/под ред. Шацкой В.И. – М.: Просвещение, 1968.
3. Чумичева Р.М. Восприятие живописи и развитие образной речи — Ж-л Дошкольное воспитание 11-1987.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Л.А. Полевая

МБДОУ «Детский сад №11 «Колокольчик» г. Шумерля polevayalyudmila@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы с детьми ОВЗ в условиях ДОУ.

Ключевые слова: игровые технологии, общее недоразвитие речи.

Обучение грамоте – своеобразный старт для дошкольников в изучении родного языка, его богатств и возможностей в выражении мыслей, чувств, побуждений. Важно, чтобы этот старт был удачным и победным. Вопросы подготовки воспитанников детских садов к школе приобретают все большее значение. Особенно актуальны они в настоящее время, когда изменилось содержание начального обучения. Школа заинтересована в том, чтобы дети, поступающие в первый класс, были хорошо подготовлены к обучению грамоте, т. е. имели бы развитый фонематический (речевой) слух, хорошую устную речь, правильно поставленные первоначальные навыки в составлении и анализе предложений, в делении слов на слоги, умели держать карандаш и различать строчки в тетради. Дети, получившие такую подготовку, легко и свободно овладеют в школе процессом чтения и письма. Подготовка к обучению грамоте занимает одно из важных мест в развитии детской речи, особенно если это дети

с речевыми нарушениями. Помимо недостатков в звукопроизношении, у таких детей нарушается целый комплекс речевых функций:

- фонематическое недоразвитие речи,
- нарушено произношение слов сложной слоговой структуры,
- недостаточное развитие словаря,
- аграмматизмы в речи.

Всё это, в комплексе, приводит к трудностям при обучении основам грамоты таких детей. Обучение грамоте – это долгий и сложный процесс для любого ребёнка. А для ребенка, имеющего тяжёлые нарушения речи, эта задача может оказаться практически невыполнимой и требует специального подхода к обучению.

Основным фундаментом по обучению грамоте детей является развитие фонематического слуха и фонематического восприятия. Именно это легло в основу разработки дидактического пособия «Веселые Звуковички».

Дидактическое пособие «Веселые Звуковички» состоит из игрового поля, на котором размещаются разноцветные шарики – речевые звуки - Звуковички.

- шарики красного цвета – 6 штук с артикуляцией гласных звуков А О У И Ы Э;
- шарики синего цвета – 2 штуки (без колокольчика – глухой твердый согласный, а с колокольчиком – звонкий твердый согласный);
- шарики зеленого цвета – 2 штуки (без колокольчика – мягкий глухой согласный, с колокольчиком – мягкий звонкий согласный);
- шарик желтого цвета - 1 штука - Звукоешка, которая «съедает» звуки в словах.

С обратной стороны игрового поля находится молоточек для определения ударения в слове и значок «ударение».

У каждого шарика с обратной стороны находится магнит, который позволяет крепить шарики к рабочей магнитной доске. Рядом с этой доской располагается дидактическое пособие, которое позволяет детям выполнять разные задания в игровой форме.

Вместе со Звуковичками на занятиях дети знакомятся с поющими гласными, определяют их по артикуляционному укладу. Также знакомятся с грустными согласными звуками, которые не умеют петь, узнают, что согласные могут быть твердыми и мягкими, звонкими и глухими, делят слова на слоги, выполняют звуковой анализ слов, учатся ставить ударение, овладевают первичными навыками послогового чтения и т.д. Кроме того, у детей развиваются такие психические процессы, как восприятие, память, внимание, мышление, речь.

Использование на занятии Звуковичков способствует положительному

эмоциональному фону обучения, развитию интереса детей к занятиям. Знакомство со Звуковичками проходит на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Звуковые игры делятся на игры с поющими звуками (гласные), с грустными звуками (согласные), игры со Звукоешкой (Буквоешкой) «Звук - буква», игры со словами.

Коррекционная работа по обучению грамоте детей с ТНР начинается со знакомства с гласными звуками (А У О И). Вместе со Звуковичками в играх дети учатся правильно проговаривать гласные звуки, узнавать их по артикуляционному укладу, помогают каждому Звуковичку найти картинки со своим звуком. Постепенно в играх Звуковички знакомят по своему артикуляционному укладу детей с буквами. Для того, чтобы сохранить интерес к дальнейшей работе по обучению грамоте, Звуковички рассказывают детям фонетические сказки о жителях Звукограда, о их внешнем виде, одежде, об их эмоциональном состоянии.

Основной задачей второго этапа, на котором дети знакомятся с согласными звуками, является дифференциация гласных и согласных звуков по их артикуляционным укладам, дифференциация согласных по твердости-мягкости, звонкости-глухости. При знакомстве с согласными звуками, красные Звуковички в играх учат детей пропевать гласные звуки и быстро проговаривать согласные, обращая внимание на их костюмы. Из фонетической сказки дети узнают, что у грустных согласных звуков есть «братцы»: твердые и мягкие, звонкие и глухие, которые отличаются друг от друга цветом костюмов и произношением.

В играх с веселым Звукоешкой, дети учатся определять похищенный звук в начале и в конце слова. Ситуации, придуманные педагогом, могут быть различными. Например, Звукоешка попал в лес, в котором пропали звуки в названиях зверей, птиц, ягод, грибов, деревьев. Или, например, Звукоешка появился в цирке, зоопарке, в парке, в Африке, на Северном полюсе, в сказке и т.д. Вместе со Звуковичками дети упражняются в работе с парными согласными по звонкости-глухости, определяя и исправляя ошибку в начале слова (фолк - волк, сапка - шапка, дапки - тапки, жайка - зайка и т.д.). В звуковых играх дети узнают, что слова состоят из звуков, знакомятся со схемой слова и определением позиции любого звука в слове.

Таким образом, наглядно-дидактическое пособие «Веселые Звуковички» позволяет сформировать у детей с ТНР фонематические процессы, развить фонематический слух, восприятие, навык звукового анализа и синтеза. Формируется первоначальный навык письма и чтения, расширяется словарный запас, закрепляются навыки правильного звукопроизношения, повышается коммуникативная функция речи. Более того, развиваются такие познавательные

процессы, как восприятие, внимание, память, мышление, воображение, устанавливается эмоциональный контакт между педагогом и детьми, способствующий получению положительного результата деятельности. Повышается интерес к занятиям.

В игры со Звуковичками можно играть не только на занятиях с логопедом, но и в группе с воспитателем, привлекая в эти игры других детей. А чтобы вовлечь в эту работу родителей, учитель-логопед проводит для них мастер-класс по изготовлению Звуковичков. Через игры с ними родители с детьми дома закрепляют полученные в детском саду знания. Благодаря совместной работе педагогов и родителей наблюдается положительная динамика в развитии детей.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТНР

Е. В. Палладина, О. Н. Дружинина

МБДОУ «Детский сад № 141 «Пилеш» комбинированного вида»

г. Чебоксары

В жизни человека речь играет очень важную роль. От того, насколько хорошо развита речь ребёнка, зависят его социализация и адаптация в обществе. К сожалению, в настоящее время многие дети имеют нарушения речи различной степени тяжести, что затрудняет их социализацию, создаёт сложности в общении с окружающими и оказывает влияние на психоэмоциональное состояние детей.

Большинство дошкольников, имеющих тяжёлые нарушения речи имеют также определённые особенности эмоционально-волевой сферы, среди которых отмечаются: быстрая утомляемость, повышенная возбудимость, непоседливость, вспыльчивость, склонность к неврозам и обидчивость.

Имеющиеся недостатки развития приводят к тому, что ребёнок становится замкнутым, стеснительным и нерешительным. Он не может установить контакт с собеседником, не отвечает на заданные вопросы, не может поддержать беседу и выразить своё мнение. Такие дети нуждаются в особом внимании и для того, чтобы заинтересовать их занятиями, вызвать желание заниматься, необходимо подобрать эффективную технологию.

Исследования педагогов и психологов, а также опыт работы с детьми показал, что лучше всего дети отзываются на игровые технологии, так как игра является ведущим и любимым видом деятельности детей дошкольного возраста. Поэтому именно на основе игры мы строим коррекционно-развивающую работу с детьми с ТНР.

Игровые технологии позволяют нам преподнести ребёнку материал так, чтобы заинтересовать его, вызвать желание повторять сложные для произношения слова, повысить мотивацию ребёнка к занятиям и увеличить результативность коррекционно-развивающей работы.

В работе с детьми с ТНР нами используются игровые технологии для:

- усвоения, либо закрепления материала, предлагаемого на занятии и достижения поставленных дидактических целей (обучающая функция);
- преодоления различных трудностей в обучении (терапевтическая);
- позитивных изменений и дополнений структуры личностных показателей ребёнка (коррекционная);
- эмоционального окрашивания деятельности детей и повышения увлекательности процесса познания (развлекательная).

При организации игр считаем обязательным соблюдение определённых условий:

- выразительность игры;
- оптимальное сочетание занимательности и обучения;
- простота, доступность, ёмкость и наглядность игр;
- индивидуальный подход к каждому ребёнку;
- предоставление каждому возможности проявить себя.

В работе с детьми с ТНР нами используются различные виды игр:

Дидактические игры (с предметами, настольно-печатные, словесные) помогают сформировать правильное звукопроизношение, активизировать словарь, развивать связную речь.

Игровые упражнения помогают нам в работе по развитию произносительных навыков, автоматизации и дифференциации поставленных звуков в самостоятельной речи детей.

Театрализованные игры помогают научить ребёнка использовать разнообразные вербальные и невербальные средства речи. В процессе таких игр дети могут максимально выразить свои замыслы и фантазии, а также абстрагироваться от имеющегося у них дефекта.

Сюжетно-ролевые игры способствуют формированию у детей способности к ролевому диалогу, коммуникативных способностей. Дети в таких играх становятся более раскрепощёнными, их речь становится более уверенной и чёткой.

Подвижные игры для детей с ТНР проводим с речевым сопровождением, что позволяет развивать правильное дыхание и голос, а также закреплять правильное звукопроизношение и координацию темпа речи с движением.

Параллельно с работой по коррекции речевых нарушений у детей с ТНР нами проводится работа по развитию слухового и зрительного восприятия, а

также внимания, памяти, мышления, общей и мелкой моторики. Для этого также используются различные игры и игровые упражнения.

Как известно, важное значение для речи имеет мелкая моторика пальцев рук, поэтому в работе с детьми нами широко используются **пальчиковые игры**. Кроме того, подобные игры помогают при необходимости переключению детей с одного вида деятельности на другой, а проговаривание слов одновременно с движениями, способствует улучшению ритмичности речи, повышению её громкости, чёткости и эмоциональности.

Не стоит забывать также, что всех современных детей привлекают **ИКТ технологии**, поэтому их использование в работе с детьми с ТНР позволяет нам сделать сложную коррекционно-развивающую работу более интересной и доступной для детей. Применение ИКТ способствует более быстрому переходу от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, что является важным для развития логики ребёнка.

В настоящее время существует множество инновационных технологий, позволяющих достичь максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений у детей дошкольного возраста: здоровьесберегающие, психокоррекционные технологии или арт-терапевтические, технологии сенсорной интеграции, аппаратные технологии, информационно - коммуникативные, дистанционно образовательные и другие технологии.

Все они по-своему эффективны, но проведение работы по той или иной технологии в виде игры, игрового упражнения или введение сказочного персонажа позволит сделать процесс обучения более интересным для детей, а значит и повысить его эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логопедия / под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н., М., 1989.
2. Жукова Н.В., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М. 1990.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: 1999.
4. Немов Р.С. Психология. М.,1995.
5. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.-под ред. Л. В. Лопатиной СПб.; ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ ПРИ РАЗНЫХ ФАЗАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Пиняева О.С., Велieва С.В.

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В исследовании обсуждаются особенности психических состояний воспитателей при разных фазах профессионального выгорания. Установлено, что психические состояния высокой психической активности препятствуют формированию и закреплению симптомов «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «личностной отстраненности (деперсонализации)», «тревоги и депрессии». Психические состояния средней и низкой степени психической активности регистрируются на всех фазах профессионального выгорания.

Ключевые слова: психические состояния, воспитатели, психическая активность, профессиональное выгорание.

Социальное значение педагогической деятельности трудно переоценить, поскольку оно связано с трансляцией и сохранением духовно-нравственной культуры, практического опыта деятельности. Очевидно, что психологическое здоровье педагога – одно из важнейших условий, обеспечивающих достижение целей образования [2]. Качество и результаты деятельности обусловлены не только устойчивыми индивидуальными особенностями человека, но и динамикой психических состояний [3]. А. О. Прохоров определяет психическое состояние как переживание, отношение к значимым предметам, явлениям, людям, действиям для данного человека в конкретной ситуации, имеющей для него личностный смысл, оно связано с эмоциями (эмоциональными состояниями) и с деятельностью различных функциональных систем. Е. П. Ильин предлагает разделять психические состояния в ходе трудовой деятельности на оптимальные и негативные в зависимости от эффективности деятельности; устойчивые и длительные, определяющие отношение к процессу и результату труда; ситуативные и быстро проходящие, актуализированные вследствие характера складывающихся отношений; периодические, связанные с циклами трудовой деятельности.

Исследование связи профессионального выгорания и психических состояний проводилось у 32 педагогов с помощью методики самооценки психических состояний Н. А. Курганского и методики выявления уровня профессионального выгорания В. В. Бойко [1].

У 50% педагогов выявлены сформировавшиеся симптомы стадии

резистенции и «эмоционально-нравственной дезориентации», который обуславливает неадекватную реакцию в отношениях с детьми и взрослыми. У 43,8% педагогов проявляется симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», которые проявляются в отсутствии учтивости и доброжелательности, мягкости речевого тона. Отмечается равнодушие, лаконичные формы выражения несогласия, снижена сила реакций на раздражители. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование проявляется в черствости, экономии эмоций, отсутствии или выборочном внимании к партнеру по общению.

Симптом «редукции профессиональных обязанностей» сформировался у 37,5% воспитателей. В образовательной деятельности проявляется в облегчении и сокращении тех обязанностей, которые требуют проявления эмпатии и эмоциональной включенности.

Симптом «расширения сферы экономии эмоций» сложился у 31,3% педагогов. На стадии «истощения» признаки и симптомы выгорания переходят в хроническую форму и выявляются у 69% педагогов. Сформирована эта стадия у 6% респондентов, на стадии развития – у 25%.

Основное число респондентов (63%) не выявляет симптомы стадии «напряжение», у 6% – полностью сформированы, у 31% находятся на стадии формирования. Это связано с тем, что напряжение накапливается на начальной стадии формирования профессионального выгорания.

Профессиональное выгорание педагогов представлено сформировавшимися симптомами стадии резистенции у 50% педагогов; стадии напряжения и истощения – у 6% воспитателей.

В течение рабочего дня воспитатель находится в состоянии высокой психической активности, реагирует на психические состояния детей, помогает им в решении проблемных вопросов, утешает и хвалит; доброжелательно относится к родителям и коллегам. Высокая психическая активность свидетельствует о мобилизации, восприимчивости, внимательности, достаточной скорости анализа поступающей информации, адекватного поведенческого ответа. Психические состояния высокой психической активности препятствуют формированию и закреплению симптомов «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «личностной отстраненности (деперсонализации)», «тревоги и депрессии». У 18,8% педагогов зарегистрированы неравновесные состояния низкой степени психической активности. Такие воспитатели чувствуют себя как «выжатый лимон», на высоком уровне фиксируются утомление, рассеянность, кризисное состояние. У этой категории воспитателей полностью сформировались симптомы выгорания.

Средний уровень психической активности (спокойствие, симпатия,

готовность, заинтересованность и т.д.) проявляют 65,2% воспитателей, у них регистрируются симптомы «эмоционально-нравственной дезориентации» и «редукции профессиональных обязанностей».

При высоком уровне вовлеченности, который проявляется у 25% педагогов, мы не выявили сформированных симптомов профессионального выгорания. У педагогов в кризисном состоянии максимальные значения получили симптомы «редукция профессиональных обязанностей» – 25 баллов, «эмоциональная отстраненность» – 28 баллов, «эмоционально-нравственная дезориентация» – 24 балла, «загнанность в клетку» – 21 балл из 30 возможных. При среднем уровне интереса к работе выявляется симптом «редукция профессиональных обязанностей».

Таким образом, педагогу, который не проявляет интерес к своей работе, не стремится выполнять свои обязанности на должном уровне, характерны эмоциональная холодность, ощущение безысходности, ослабление мотивации и понижение удовлетворенности жизнью в целом.

У воспитателей при оптимальном уровне эмоционального тонуса выявляются симптомы резистенции («неадекватное эмоциональное реагирование» и «редукция профессиональных обязанностей»). Воспитатели находятся в хорошем расположении духа, без особых трансформаций в мимике, пантомимике, тона голоса и вегетативных реакциях и т.д. Профессиональное выгорание на этой фазе еще не вызывает психосоматических и психовегетативных изменений. При высоком и низком уровне эмоционального тонуса и комфортности симптоматика профессионального выгорания не определяется.

Повышенный уровень напряжения проявляется у 6,3% опрошенных. В таких условиях требуется повышенное волевое усилие, мобилизация всех сил и готовность к решению проблемы. Нормальное рабочее состояние воспитателя связано с постоянной ответственностью за жизнь и здоровье детей, регулирование их и своих психических состояний. Все симптомы резистенции у педагога регистрируются уже при среднем уровне напряжения.

Профессиональное выгорание педагогов дошкольного образовательного учреждения выражено в симптомах резистенции. Педагог перестает реагировать на естественные потребности детей, характеризуются отчужденностью, усталостью, потерей интереса и творческого вдохновения и т.д. В связи с этим профилактику синдрома профессионального выгорания необходимо начинать как можно раньше, на начальных этапах становления профессионального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М., 1996. – 470 с.
2. Велиева, С. В. Особенности взаимосвязей психических состояний у детей дошкольного возраста / С. В. Велиева // Вестник Чувашского университета. – №1. – 2013. – С. 76–79.
3. Велиева, С. В. Проявления компонентов профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования с разным стажем работы / С. В. Велиева // Проблемы психологического благополучия / ответственные редакторы С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха. – Электрон. дан. – Екатеринбург – Фергана : [б. и.], 2021. – 1 CD-ROM. – 511 с. – С. 379–384.

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В.В. Панина

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, paninavika1975@yandex.ua

Аннотация. В статье рассматриваются медико-педагогические особенности адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям школьного обучения. Приведены медицинские, психолого-педагогические и социальные причины возникновения этой проблемы. Указаны типы проявлений дезадаптации у младших школьников с особенностями развития. А так же отражены пути коррекционно-реабилитационной работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, дети с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники, медико-педагогические особенности.

Традиционно многие медицинские работники, специальные психологи и учителя считают проблему школьной дезадаптации истинно педагогической, потому что на ней делается акцент лишь при поступлении ребёнка в школу. Однако, прежде всего, данная проблема является социальной. По результатам опроса детей начальной школы, 60 % учеников не имеют четкой мотивации к обучению, 20 % не видят никакого смысла в получении знаний [1; 6].

В целом, адаптация к школе – это многофакторный процесс включения ребёнка в новые условия и систему жизнедеятельности. К данному этапу социализации дети зачастую бывают не готовы по разным причинам, особенно это касается категории младших школьников с особыми возможностями

здоровья (ОВЗ).

Индикатором трудности адаптационного процесса к школе являются регрессивные изменения в когнитивной, личностной и социальной сферах ребёнка, что неизменно приводит к дезадаптации к новой системе обучения и развития [4].

Медицинские аспекты (органические поражения мозга на ранних этапах, отклонения в психическом и физическом здоровье, отягощённая наследственность) наряду с психолого-педагогическими и социальными (условия жизни семьи, уровень образования) играют огромную роль в распространении школьной дезадаптации.

Согласно данным ВОЗ, школьников с ограниченными возможностями здоровья насчитывается более 13%. Увеличилось количество детей с незначительными нарушениями в моторной и психоречевой сферах. В медицинской литературе эти нарушения звучат как минимальная мозговая дисфункция и принадлежат к особенностям развития нервной системы. Клинически и психолого-педагогически в разные возрастные периоды развития ребёнка они проявляются в нарушении жизненного ритма, нервно-рефлекторной возбудимостью детей, двигательными расстройствами, расторможенностью, задержкой формирования навыков самообслуживания и самостоятельности (интеллектуальной, социальной, физической), несобранностью, недостаточностью дифференциации тонкой моторики и задержкой конструктивного праксиса: несформированностью отдельных когнитивных функций и эмоционально-волевых процессов, нарушениями познавательной деятельности, поведения, трудностями в обучении и коммуникации. Огромное количество детей с особыми возможностями здоровья, которые имеют проблемы с обучением, нарушения поведения, дефицит внимания, требуют не только психолого-педагогической помощи, а и глубокого всестороннего обследования и длительного, высококвалифицированного лечения [5].

Основными причинами школьной дезадаптации детей с особыми возможностями здоровья являются как социально-психологические факторы, так и индивидуально-типологические особенности самого ребёнка: специфика нозологии (нарушения зрения, слуха; психические и физические отклонения, общие заболевания), недостаточная предварительная подготовка к школе, нехватка навыков по контролю собственного поведения, неприспособленность к темпу обучения, социальная дистанция - отсутствие контакта между одноклассниками и учителем. Дети с особенностями в развитии имеют свои временные рамки в процессе созревания психических функций, восстановления здоровья и сроков реабилитации. Поэтому, достигнув школьного возраста, дети с ОВЗ приходят с разным багажом опыта: знаниями, умениями, навыками,

привычками. У данной категории младших школьников часто наблюдается синдром эмоциональной (астенической) лабильности. Активность внимания сохраняется от 10 до 15 минут, вследствие чего характерна быстрая утомляемость и низкая работоспособность [7].

Современные специальные психологи и педагоги выделяют несколько типов проявления школьной дезадаптации у детей с ОВЗ:

1. Познавательный (когнитивный) тип – характеризуется хронической неуспеваемостью, недостаточностью системных знаний и учебных навыков.
2. Эмоционально-личностный тип – выражается в непринятии отдельных предметов, обучения и перспектив, связанных с учёбой в целом.
3. Поведенческий тип – проявляется в систематически повторяющихся нарушениях поведения (конфликтность, агрессия).

У большинства детей с ОВЗ зачастую прослеживаются все три компонента. Преобладание того или иного типа зависит от возраста, этапа личностного развития, от причин, лежащих в основе школьной дезадаптации [6].

За последние годы по результатам медицинского и психофизиологического обследования детского населения перед поступлением в школу (6,5 – 7 лет), количество ребят с особыми возможностями здоровья значительно выросло. Однако, современная диагностическая практика свидетельствует об автономности обследований в рамках комплексного психолого-медико-педагогического консультирования, об отсутствии совместного анализа состояния развития ребёнка, что в последствии негативно сказывается на результативности коррекционно-педагогической работы [3].

Психолого-педагогическая реабилитация таких детей требует индивидуального подхода. Беда отдельных учителей в том, что они в ребёнке ищут не личность, которая развивается, а только лишь ученика, который выступает «носителем знаний, умений и навыков». Педагоги часто не учитывают того, что дети с задержанным развитием отличаются частыми сменами настроения, быстрой утомляемостью.

Решения ряда лечебно-педагогических заданий (нормы обучающей нагрузки, дифференцированный школьный режим, инклюзивный подход), требует участия детского психиатра, невролога, школьного доктора в области дефектологии, а педагога-дефектолога - в понимании сути профилактических и лечебных мероприятий, необходимых для успешной адаптации и обучения детей с ОВЗ. На данный момент необходимым является усовершенствование методик психолого-педагогической коррекции и поиск новых подходов, инновационных технологий реабилитации школьной дезадаптации [2].

Дети с особыми возможностями здоровья вызывают тревогу за оптимальное психосоциальное развитие и востребованность обществом их

возможностей и способностей. В этой связи акцент в решении проблемы школьной дезадаптации прежде всего нужно сделать на её предупреждение и раннюю диагностику. Ведь инклюзия должна начинаться не в школе, а в раннем возрасте, когда дальнейших медицинских и педагогических проблем можно избежать.

Ранний период детства является самым благоприятным для коррекционных мероприятий. Родители, видя особенности в развитии ребёнка и вовремя обратившиеся в самом начале за медицинской помощью, а потом психолого-педагогической, зачастую вообще не сталкиваются с проблемой школьной адаптации и обучения в целом.

Таким образом, для решения проблемы школьной дезадаптации необходимо объединение трёх звеньев: врача – педагога – ребёнка с ОВЗ и его семьи.

Взаимопонимание педагогов и медицинских работников, последовательность и координация совместной работы могут обеспечить своевременное определение и профилактику нервно-психических отклонений, девиантного поведения, школьной дезадаптации.

Связь между врачом и ребёнком состоит в обследовании, диагностике, поиске рациональной терапии или новых технологий медицинской реабилитации.

Взаимосвязь между учителем и ребёнком заключается в личностно-ориентированном подходе к каждому учащемуся, учитывая его диагноз, психическое и физическое состояние, дифференциацию нагрузок.

Важнейшей связью в этой цепи являются отношения врач-педагог. Тесная связь учителей и медицинских работников даёт возможность скоординировать совместные действия, расширить компетенции обеих сторон, направить усилия на позитивный конечный результат и благо ребёнка. Специалисты этих двух областей обязаны решать так же вопросы психоречевой, социальной, психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их родителям, тем самым значительно уменьшая частоту и выраженность школьных дезадаптационных расстройств [5; 7].

Ещё одним важным звеном в устранении нарушений адаптации является коррекционно-развивающее воспитание и образование, которое определяется как система условий и технологий, предусматривающих диагностику, постановку проблемы, ряд коррекционных мероприятий, оценку динамики эффективности развития.

Программы профилактики и коррекции школьной дезадаптации базируются на активизации у детей с ОВЗ коммуникативной способности, уверенности в собственных возможностях, повышении социального статуса с помощью мнемотехник, технологий эффективного общения, социальных тренингов. При этом должны соблюдаться необходимые педагогические условия: рациональная

организация целостного педагогического процесса; взаимодействие в системе воспитатель – учитель – специальный психолог – социальный педагог – семья, их взаимная ответственность за результаты развития ребёнка [1].

Таким образом, в коррекционно-педагогическом процессе школьной дезадаптации можно выделить несколько направлений, каждое из которых будет определять вектор коррекционных мероприятий.

1. Нравственно-психологическое – формирование положительного отношения к школьному обучению и общению; работа с семьёй (семейная терапия); обучение самоанализу поведения с целью предотвращения возможных девиантных проявлений.

2. Образовательно-познавательное – обогащение когнитивной сферы учащихся в процессе обучения; определение оптимального режима нагрузок; специальные обучающие беседы с ребёнком и рекомендации родителям.

3. Практическое – овладение учащимися гностическими, конструктивными, организаторскими и коммуникативными умениями, используя групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для родителей.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что система тандемного медико-педагогического сопровождения детей с особыми возможностями здоровья ещё не достаточно отработана. Доктор педагогических наук Майкл Фуллан в своей книге «Сила перемен» писал: «Проблемы – наши друзья, но только если мы вместе, совместно что-то можем сделать с ними» [3].

Проблема школьной дезадаптации касается практически каждого из нас. Уменьшение частоты нарушения поведения и неспособности к обучению путём внедрения новых комплексных методов помощи детям с ОВЗ – это важная научно-практическая проблема коррекционной педагогики и медицины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова А. Я. Школьная адаптация. – 2-е изд. – Волгоград: ВГУ, 2005. – 204 с.
2. Волосовец Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. — М.: Мозаика-Синтез, 2011. — 143 с.
3. Дмитриев А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. — 2005. — № 4. — С. 4–8.
4. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. — Балашов: Николаев, 2002. — 80 с.
5. Лебединская К. С. Задержка психического развития. — М.: Педагогика, 2007. — 280 с.

6. Лучинкина И. С. Особенности адаптации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Молодой ученый. — 2019. — № 52 (290). — С. 237-240.

7. Мещерякова И. Ю. Особенности школьной адаптации детей с умственной отсталостью // Современные научные исследования и инновации. - №1. – 2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/01/77265>

ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Ю.С. Панкина, А.В. Кузнецова

ГБОУ Школа №991, г. Москва, annak_ku40@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрыта актуальность применения фонематической ритмики в работе с умственно отсталыми учащимися. Особое внимание уделено практическому опыту использования элементов фонетической ритмики педагогами на уроках в школе.

Ключевые слова: фонетическая ритмика, умственная отсталость, коррекция речи.

Впервые содержание и цели работы над произносительной стороной речи с использованием метода фонетической ритмики были представлены авторами Власовой Т.М., Пфафенродт А.Н. в 1989 г в работе со слабослышащими учащимися. Для устной речи многих слабослышащих детей, как известно, характерны как дефекты в воспроизведении ряда звуков речи, так и нарушение ритмико - интонационной ее стороны.

В настоящее время фонетическая ритмика используется в практике работы не только с детьми с нарушением слуха, но также и с учащимися с расстройством аутистического спектра, учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Фонетическая ритмика гармонично входит в работу по формированию произношения и играет существенную роль, как в коррекции речи учащихся, так и в развитии у них координации движений.

Фонетическая ритмика — это система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков).

На базе ГБОУ Школа №991 г. Москвы учителями активно используется как сам метод, так и отдельные приемы фонетической ритмики в работе с умственно отсталыми детьми различных нозологий. За последние годы в ГБОУ Школа №991 произошло изменение контингента учащихся с умственной

отсталостью: увеличилось количество учащихся с расстройством аутистического спектра, учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Все учащиеся имеют различные уровни нарушения речи, в том числе в школе обучаются и безречевые учащиеся. Использование метода фонетической ритмики помогает учителям соединить работу речедвигательного и слухового анализаторов с развитием общей моторики, также способствует формированию у умственно отсталых детей естественной речи с выраженной интонационной и ритмической стороной в процессе перехода общей моторики к речедвигательной. С помощью метода фонетической ритмики педагоги имеют возможность развивать слуховое восприятие учащихся и использовать его в ходе формирования и коррекции произносительных навыков. Элементы фонетической ритмики используются педагогами на основных предметах, прописанных в учебных планах школы, в том числе на предметах речь и альтернативная коммуникация, речевая практика и др. Все упражнения, содержащие движения и устную речь, на этих предметах направлены на нормализацию речевого дыхания и связанной с ним слитностью речи, на формирование умений изменять силу и высоту голоса, на правильное воспроизведение звуков и их сочетаний изолированно, в слогах и словосочетаниях, словах, фразах, а также на восприятие, различение и воспроизведение различных ритмов, умение выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами. Основная работа по использованию фонетической ритмики на ступени начального образования в ГБОУ Школа №991 направлена на работу над звуками и их сочетаниями; ритмом и темпом; речевым дыханием и слитностью; голосом и интонацией. Первым этапом работы является развитие речевого дыхания: выработка правильного диафрагмального дыхания, работа над продолжительностью выдоха, его силы и постепенности. Далее ведется работа над произнесением на длительном выдохе гласных и согласных звуков и начинается работа над голосом. И в то же время идет отработка элементов слов.

В рамках коррекционных курсов «Ритмика», «Музыкально-ритмические движения», «Двигательное развитие» упражнения на развитие голоса, речевого дыхания, темпа и ритма проводятся с музыкальным сопровождением. В содержание занятий включены также упражнения, содержащие только движения, без проговаривания — музыкально-ритмические стимуляции. Цель этих упражнений — нормализация дыхания, развитие чувства ритма, развитие движения. Эти двигательные упражнения положительно влияют на развитие чувства ритма и умение пользоваться дыхательным аппаратом. Кроме того, движение под музыку является одним из эффективных методов развития моторики детей.

Музыкально-ритмические занятия представляют собой сочетания

двигательных упражнений с элементами танца. Они являются обязательным компонентом каждого занятия и проводятся под музыку. Через музыку (на основе слуха) легче передать детям различные ритмы и темп звучаний, а также выработать у них умение двигаться синхронно.

Подводя итоги, важно отметить, что инструкции учителя, весь речевой материал урока предъявляются ученикам слухо-зрительно. Но наряду с этим используется и только слуховое восприятие для выполнения упражнений как двигательных (ходьба, бег, остановки, прыжки), так и речевых (чтение стихов, скороговорок, ответы на вопросы, произнесение слов, слогов). В соответствии с аналитико-синтетическим принципом обучения произношению в упражнениях сочетается работа над целым словом и его элементами (слогами и отдельными звуками). Материалом упражнений служат слова, слоги, слогосочетания, отдельные звуки, а также словосочетания, фразы, скороговорки, считалки, короткие тексты и стихотворения в зависимости от индивидуальных возможностей учащихся.

Таким образом, использование фонетической ритмики в работе с умственно отсталыми учащимися охватывает большой спектр работы над формированием грамотной, осознанной речи, а именно, над звуками речи, ритмом, темпом, речевым дыханием и слитностью, логическим ударением, интонацией и голосом. Данный метод практикоориентирован и эффективен при реализации АООП.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова, Т.М., Пфафенродт, А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 180 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КИНЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Петруня О.М., Белоусова А.Ю.

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, lensop62@gmail.com

Аннотация. В статье проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме исследования кинетических средств коммуникации у младших школьников. Охарактеризованы кинетические средства общения у младших школьников с нарушением слуха. Показано, что нарушение коммуникативной сферы затрудняет процесс адаптации и социализации каждой категории детей с нарушениями, а в особенности детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: кинетические средства коммуникации, нарушение слуха, дети.

Общение играет особую роль в жизни каждого человека. Взаимодействуя с окружающими, мы обмениваемся информацией, устанавливаем социальные контакты, что крайне необходимо для полноценного существования в обществе. Общение в жизнедеятельности человека отличает его от других биологических существ на этой планете.

Под коммуникативной сферой в психологии понимается область коммуникативной деятельности человека, в которой происходит сообщение или получение конкретной информации.

А.А. Бодалев рекомендует рассматривать общение как взаимодействие людей, содержание которого – это обмен информацией при помощи различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми [1].

Детям с нарушением слуха довольно тяжело овладеть словесной речью, поэтому они чаще всего используют невербальные, кинетические средства общения. Именно жесты, мимика, пантомимика играют ключевую роль во взаимодействии с обществом у детей с нарушением слуха. Многие учёные рассматривали особенности коммуникации слабослышащих детей с различных аспектов. В частности, в отечественной психологии и педагогике вопросами особенностей коммуникативной сферы слабослышащих занимались Р.М. Боскис, Л.П. Носкова, Р.С. Немов, Т.С. Зыкова и другие.

Р.С. Немов определял коммуникацию как контакт, общение, обмен информацией и взаимодействие людей друг с другом [2].

С.Л. Рубинштейн рассматривал коммуникацию как сложный многоплановый процесс по установлению и развитию межличностного контакта между собеседниками, и потребностями в совместной деятельности с методом общения, который включает в себя получение и передачу информации, выработку взаимодействия, восприятие и понимание собеседника [3].

В психическом развитии детей с нарушенным слухом выделяют несколько характерных закономерностей.

Первая из них заключается в том, что из-за поражения слуха объем внешних воздействий на глухого ребенка ограничен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено, в то время как необходимым условием успешного психического развития всякого ребенка является значительное возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Вследствие этого ограничения психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее

сложными и разнообразными, формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена.

Дети с нарушением слуха должны иметь большой запас невербальных средств коммуникации и активно использовать его в качестве компенсации несформированных вербальных средств общения.

Недостаточность коммуникативных возможностей затрудняет взаимодействие детей с нарушенным слухом с другими людьми, ослабевает процесс формирования у них представлений об окружающем мире, нарушает речемыслительную деятельность, что может привести к смещению сроков становления предметного, а также других форм сознания.

Основными средствами общения глухих и слабослышащих является вербальная и невербальная коммуникации.

Вербальные средства коммуникации – общение с помощью слов (письмо, чтение) и дактилология.

Невербальные средства коммуникации – мимика, жесты, рисунки, схемы, пиктограммы, (балет, музыка, изо и т.д. – это тоже своеобразное общение). Основная для неслышащих – жестовая речь.

Жестовый язык для не слышащих имеет огромное значение, именно с его помощью выражаются впечатления от окружающего мира, первые просьбы и самые первые сообщения. На жестовом языке, согласно положениям, Т.К. Цветковой, формируется языковое сознание не слышащего ребенка. В исследовании И.К. Русакович тщательно прослежены и аргументировано представлены данные о продуктивности отражения окружающего мира в последовательности жест – устно/дактильное и письменное слово [4].

Дети с нарушенным слухом овладевают жестами дома. Поскольку усвоение такими детьми устной речи – процесс длительный, а выученных слов для общения со взрослыми не хватает, сначала появляются естественные жесты, а потом условные. Закономерно, что в семьях слышащих родителей эти жесты локальны; в семьях, где родители тоже имеют нарушения слуха, жесты могут быть универсальными.

Младшие школьники с нарушением слуха чаще всего пользуются жестами в случаях указания направления действия или привлечения к себе внимания, то есть в качестве вспомогательного средства. Дети пользуются, как правило, либо одиночными жестами, либо неправильно используют ряд жестов. Данное обстоятельство, скорее всего, связано с недостаточностью соответствующей коррекционно-развивающей работы, так как спонтанно, на основе подражания жесты без словесных обозначений усваиваются и используются детьми очень медленно и некачественно, что указывает на возможность и необходимость обучения детей жестам. Так как не правильное выполнение того или иного жеста

может закрепиться и в дальнейшем затруднить, или исказить понимание окружающими смысла.

Таким образом, вопросами изучения коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста занимался широкий круг учёных. Относительно кинетических средств коммуникации младших школьников с нарушением слуха, то они имеют характерные особенности, что сказывается на общем развитии коммуникативной сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Новая книга, 2000. – 375 с.
2. Немов, Р.С. Социальная психология / Р.С. Немов. – СПб: Питер, 2008. – 427 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 720 с.
4. Русакович, И.К. Ретроспектива взглядов отечественных и зарубежных ученых на роль и значение жестового языка в обучении и развитии глухих // Методика развития жестовой речи: электронное учебно–методическое пособие / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович. – Минск: УИЦ БГПУ, 2016. – 118 с.

МАЛЬЧИК ПО ИМЕНИ ВАНЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Е.В. Петрова, Л.Г. Руссакова, С.А. Ахаева

БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3» ms.pmilena24@mail.ru

Аннотация/ Описан опыт работы с детьми с особенностями развития эмоционально-волевой сферы, вызванными расстройствами аутистического спектра, нарушениями сенсорной интеграции, СДВГ, множественными нарушениями развития и др. За основу взят один обучающийся с РАС. Большое внимание уделено трудностям, возникающим в процессе работы, и путям их преодоления.

Ключевые слова: Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ № 3, экспериментальный класс, дети с особенностями развития эмоционально-волевой сферы, расстройства аутистического спектра, нарушениями сенсорной интеграции, СДВГ, ТМНР, психолого-педагогическое сопровождение.

В классе царил хаос. Лица взрослых мам, пап, и бабушек выглядели

обеспокоенно, улыбки были натянуты. Дети вели себя по-разному. Некоторым было весело, некоторым было грустно до слез, а третьим вообще непонятно, что происходило. Красивая девочка с длинными русыми косами, все время тихо плакала и не отпускала мамину руку. Высокий светловолосый голубоглазый мальчик постоянно, что-то выкрикивал на своем языке. Темноволосый мальчик с выразительными глазами брал игрушки и предметы и кидал их на пол, при этом все время, что-то повторял себе под нос. Три девочки и два мальчика, молча наблюдали за происходящим.

Особо выделялись два мальчика, которые не могли найти себе места. Они бегали по классу, подходили к родителям, педагогам, детям, заглядывали им в глаза и снова бегали.

Этот день был 1 сентября 2017 года, когда в Чебоксарской начальной общеобразовательной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3, сформировался 1 экспериментальный класс для детей с особенностями развития эмоционально-волевой сферы, вызванными расстройствами аутистического спектра, нарушениями сенсорной интеграции, СДВГ, и детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Никто в то время не знал, как все сложится в этом классе, ни педагоги, ни родители.

Как и во всех школах всей страны, в этой школе также прошла линейка, затем прошел классный час, где и учителя, специалисты сопровождения, родители и дети в очередной раз поближе познакомились друг с другом. Затем все разошлись по домам в ожидании 2 сентября, в ожидании начала учебного процесса.

Но в тот день разошлись не все, в прихожей класса плакала мама мальчика, который и был одним из тех, кто не мог найти себе места. В тот день он успел несколько раз убежать из класса, и находили его в разных местах школы. Успел причинить боль, темноволосой не говорящей девочке, к которой он явно выразил симпатию, но проявил это именно так. Девочка издавала звуки недовольства, выражая этим, что ей не нравится такой подход знакомства, но именно эти звуки привлекли мальчика, и все оставшееся время мальчик от нее не отходил. Только такой подход не понравился родителям девочки, именно их недовольная реакция, да и все остальное, выходящее за рамки правил поведения в школе, заставили плакать маму мальчика. А мальчик был особенный, у него был диагноз расстройства аутистического спектра. Несмотря на то, что он обладал речью и интеллектом, у него была сильно нарушена эмоционально-волевая сфера.

Именно об этом мальчике пойдет речь в этой статье, так как он уже пошел в третий класс и находится в этой школе четвертый год.

Первые два года, были самыми сложными для всех. Для педагогов и

специалистов службы сопровождения, для родителей и для самих детей.

Иванов Иван (имя изменено), так зовут мальчика, который стал центром внимания в этом классе, и творил иногда, что-то невообразимое человеческому пониманию.

Первое, что он не принимал, это были приемы пищи, он отвергал и завтраки и обеды. При этом он хотел кушать, но об этом педагоги узнали намного позже, где то на третий месяц учебы, когда кто то из педагогов угостил его всего лишь яблоком. А пока мальчик проявлял нежелательное поведение, и причин этого понять было сложно. Он начинал бегать по классу и спальному помещению, подходил к детям и трогал их за пальцы, причиняя боль. Убегал из класса, а когда его возвращали, он мог бить взрослого, который его вернул, и руками и ногами, кусал за пальцы и руки. Начинал распинывать двери ногами, с грохотом сдвигал столы и стулья, а потом горько плакал. Затем он подходил к учителю или к специалисту сопровождения, залезал на колени, обхватывал взрослого за шею и продолжал плакать, сочувствие взрослых его успокаивало.

Образовательный процесс начинался сложно, так как 80% детей класса не понимали происходящего, уроки, перемены, походы в спортивный и музыкальные залы, экскурсии по школе, школьные и классные мероприятия давались этим детям с трудом. Поэтому в течении двух месяцев в классе появилось большое настенное, визуальное расписание и индивидуальные расписания на всех партах. Именно это расписание, помогало Ване настроиться на предстоящий день.

Между тем, Ваня никогда не упускал из вида ту самую девочку, к которой он проявил симпатию в первый же день учебного года. Если в первые дни он причинял ей боль, трогая за пальцы, то вскоре, после постоянных бесед учителей и мамы, Ваня стал опекать эту девочку. Это проявлялось в том, что он начал сопровождать ее на уроки физкультуры и музыки, брал за руки и научился осторожно водить по лестницам, так как девочка передвигалась с трудом ввиду своего диагноза, у нее была сильно нарушена опора на ноги. Но, стоило девочке пропустить школу и не прийти на уроки, для Вани начинался очередной срыв. Он подходил к шкафу девочки, открывал и закрывал его, затем подходил к детям и взрослым и постоянно повторял имя девочки, затем начинал плакать. При этом он мог укубить детей, мог бить руками и ногами взрослых, снова начинал пинать двери и столы, а в конце залезал в шкаф девочки, и плакал там. Успокоить его можно было только рисованием, так как он очень любил рисовать красками. Поняв это, у педагогов сложилась привычка быстро предоставлять Ване все необходимое для рисования. Фартук и нарукавники он одевал сам, а бумага давалась самая большая, на всю парту. В дальнейшем рисование стало приносить удовольствие и пользу не только Ване, но и всему классу, так как его работы

удостаивались призовых мест в конкурсах проводимых учреждением, городом, республикой, а также Международных конкурсов. Ну, а девочку, он опекал до третьего класса, на музыкальных занятиях стоял только с рядом ней, танцевал только с ней, научился помогать одевать ее на прогулку и переодевать на физкультуру.

В конце второго класса в стране началась пандемия, после весенних каникул дети не смогли вернуться школу, а новый учебный год начался без девочки, так как родители перевели ее на дистанционное обучение. Ваня с тех пор повзрослел, и стал нормально реагировать на отсутствие этой девочки.

Ну, а расписание, наложило на Ваню очень полезный отпечаток. Не только в школе, но и дома родители сделали свое расписание для Вани. Ежедневно и в школе и дома обговаривался с Ваней предстоящий день, в школе это были уроки, индивидуальные занятия со специалистами, походы в гончарную мастерскую, экскурсии по школе, школьные праздники. А дома, игры, любимые мультфильмы, походы в магазин, в больницу, на различные мероприятия и т.д. В школе для расписания была создана целая фотогалерея. Детей фотографировали на всех мероприятиях и занятиях, затем эти фотографии помогали выстраивать общее расписание. А домашнее расписание рисовалось мамой на доске. Так Ваня учился жить в каждом дне, учился жить в реальной жизни и реагировать на нее просто, как все люди.

Не отходя от темы расписания, вспоминается одно мероприятие, которое сыграло с педагогами злую шутку. Это был уже второй год обучения, в расписании стояла фотография экскурсии. Учителем было объявлено, что экскурсия пройдет по школе. Сначала с обучающимся прошлись по некоторым классам, побыли в краеведческом уголке школы, затем прошлись по медицинским кабинетам, в конце экскурсии побывали на кухне и в прачечной. Никто ничего необычного не заметил, после школы все дети разошлись по домам.

На следующий день после четвертого урока Ваня не оказалось в классе. Учителя заметили это сразу, и проложили свой путь маршрута на поиски Кирилла. До этого Ваня не раз исчезал из класса, и педагоги знали, где его можно было найти. А находили его разных местах школы, то он убегал в соседнюю дошкольную группу и сидел там возле системного блока и слушал шум этого блока. То его приводили психологи со своего кабинета, куда он убегал, чтобы позвонить в колокольчик, или приводил его музыкальный руководитель из зала, где он играл на синтезаторе. Все педагоги школы были предупреждены, что есть такой мальчик, который может прибежать в любой кабинет. В этот раз были пройдены все места пребывания Вани, но его не было. У всех, кто его искал, замирало сердце, в душе поселилась тревога, затаилось сомнение, что он мог

вообще убежать из школы. Прошло какое то время, поиски продолжались, и вдруг из прачечной выходит специалист по стирке белья и с ней за руку довольный Ваня. Все это время он сидел в прачечной и смотрел на работающую машину. Выходить он оттуда отказывался, поэтому ему разрешили там, немного побыть. После этого родителям пришлось купить для Вани игрушечную стиральную машину, в домашнее расписание ввести стирку белья, и только тогда он перестал убежать в прачечную.

Вот уже пятый год находятся Вани, и все остальные дети в этом же классе. Очень многое изменилось в лучшую сторону с того 2017 года. Грамотно и профессионально выстроенная система обучения, развития и воспитания обучающихся дала 90% процентов результата. Через много трудностей и препятствий прошли педагоги, работая с этой категорией детей, но не сдались, не опустили руки, и никуда не сбежали. Ежегодно выезжали на повышение квалификации, на семинары, конференции и обучение в разные города России, это города - Воронеж, Москва, Сергиев-Посад и Набережные Челны, привозили большой практический материал и незамедлительно внедряли это в свою ежедневную работу.

Завершая историю Вани, хочется отметить, что он, научился есть не только яблоко, но и завтраки, и обеды и полдники. Конечно, это благодаря педагогическому персоналу, которые провели с ним огромную работу по внедрению новой пищи в рацион.

Ну, а, родители подарили ему младшего братика, которого он обожает и очень любит. А еще, Ваня научился жить без расписания, и на многое реагировать совсем по другому, а именно так, как все нормальные люди.

Сейчас Ваня с педагогами осваивает альтернативную и дополненную коммуникацию (АДК). Несмотря на то, что у него присутствует речь, Ване необходимы специальные системы коммуникации для освоения знаний об окружающем, и многом другом. Но, это, будет уже другая история.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. и др. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 4-е изд./ Т.А. Бондарь (и др.). – М.: Теревинф, 2017. – 280 с.

2. Наоки Хигасида, Дэвид Митчелл. Почему я прыгаю. Внутренний мир 13-летнего мальчика с аутизмом. FineReader 11 Рама Пабблишинг; Екатеринбург; 2014

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБОГЩЕНИЮ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ И ПРЕДМЕТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

О.Н. Петрова

МБДОУ "Детский сад № 23 "Берегиня" г. Чебоксары, artemiy4@mail.ru

Аннотация. Самой главной задачей каждого педагога в работе с детьми является, правильно выявить точку доступную к каждому ребенку, и определить направление коррекционно-педагогической работы учитывая его индивидуальные образовательные потребности. Не важно какой ребенок, какие особенности он имеет, образовательный компонент в для всех един. Все направления работы должны быть доступны детям. Вопрос стоит только в том, в какой форме ребенок принимает в этом участие?

Ключевые слова. Инновационный подход, дети с ОВЗ, предметно-развивающее пространство, виртуальные экскурсии в ДОУ, проектная деятельность.

Все мы так или иначе используем инновационные подходы в воспитании и образовании детей дошкольного возраста. Но сегодня, я бы хотела выделить одну из наиболее эффективных форм и методов, используемых мной в условиях цифровизации образования.

Виртуальные экскурсии – это один из методов проектной деятельности и является эффективной формой обучения дошкольников. Она представляет собой способ знакомства с объектами окружающего мира, не посещая в реальности самого места. С помощью виртуальных экскурсий дети могут увидеть, узнать, открыть для себя что-то новое или просто усвоить и закрепить информационный материал.

Виртуальные экскурсии реализуются мной по средствам проектной деятельности. Уникальность виртуальных экскурсий позволяет мне неоднократно повторять материал экскурсии и использовать их в разных видах деятельности в непосредственно образовательной деятельности, как демонстрационный материал во время проведения досугов или праздников, часто использую материал в индивидуальной работе.

Мной были созданы и реализованы краткосрочные проекты виртуальных экскурсий такие как «Народы России», «Достопримечательности города Чебоксары»» «Путешествие в космос» «Наш двор» «Осенний лес» «Магазин» «Кто работает в детском саду?». Все проекты я успешно использую в разных

видах деятельности. Так, например, проект «Достопримечательности города Чебоксары» был реализован в рамках реализации программы Воспитания, данная виртуальная экскурсия успешно используется и в рамках реализации муниципальных проектов таких как «По родному краю с рюкзаком шагаю», «Культурное наследие Чувашии заботливо и бережно храним» некоторые элементы этой-же виртуальной экскурсии используются как демонстрационный материал в разных направленных работы, направленных на речевое, художественно эстетическое, познавательное, и социально-коммуникативное развитие. Изученный и изготовленный мной материал также пригодился в изготовлении Лэпбука «Наш город», карточек, разрезных картинок, дидактического материала для выполнения индивидуальной работы, собранная информация была отображена в виде рекомендаций родителям «Расскажите детям о нашем городе».

Создание виртуальных экскурсий позволило обогатить предметно пространственную и развивающую среду в ДОУ. Нельзя не отметить что, создание виртуальных экскурсий позволило мне повысить уровень моей компетентности в использовании информационно-коммуникационных технологий и способствует пополнению багажа моих знаний.

Я работаю воспитателем в детском саду компенсирующего вида. В нашем детском саду имеются дети с нарушением интеллекта, задержкой психического развития и речевыми нарушениями.

Главной задачей для меня в работе с детьми имеющих ОВЗ является, правильно выявить точку доступную к каждому ребенку, в независимости от его особенных образовательных потребностей. Чтобы определить направление коррекционно-педагогической работы, надо учитывая индивидуальные образовательные потребности ребенка. Не важно какой ребенок, какие особенности он имеет, воспитательный компонент в нашей стране, для всех един. Все направления в воспитательном и образовательном процессе должны быть доступны детям. Вопрос стоит в том в какой форме ребенок принимает в этом участие.

При реализации проектов виртуальных экскурсий Воспитатель, сам может подобрать материал, который будет доступен и понятен детям дошкольного возраста имеющих особые образовательные потребности, и продумать необходимый маршрут. Например, проект виртуальной экскурсии «Наш двор» создавался при участии педагога, родителей и детей. Прежде всего он был направлен на социальное развитие детей группы с нарушением интеллекта. Но некоторые элементы экскурсии я успешно использую с другими группами нашего детского сада.

В группе детей с нарушением речи использую материал в работе направленной на развитие речи. «Расскажи, что на картинке?» некоторые элементы экскурсии применяются и в других образовательных областях (рисование, конструирование).

В группе для детей с задержкой психического развития, виртуальная экскурсия «Наш двор» используется как демонстрационный материал и в качестве дидактическое пособие «Найди такой-же», разрезные картинки «Собери целое».

Благодаря виртуальным экскурсиям образовательный процесс в ДООУ стал более разнообразным, интересным, эффективным. Эта технология позволяет реализовывать принципы научности и наглядности в процессе обучения детей.

Виртуальная экскурсия превращает ДООУ в тотальное игровое и развивающее пространство, которое способствует наиболее эффективной работы с детьми ОВЗ.

По средствам виртуальных экскурсий обогащается предметно пространственная и предметно-развивающая среда в нашем ДООУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ягджик С. С. Виды инновационных технологий и их характеристики // «Молодой ученый». – 2016. – №23.
2. Инновации в российском образовании: Дошкольное образование. - М.: МГУП, 2011
3. Интерактивная развивающая среда детского сада / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева // М. УЦ Перспектива: 2011.
4. Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие / Под ред. Н. В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2012.
6. Силина Е. Н. Виртуальная экскурсия в воспитательно-образовательном пространстве дошкольных образовательных учреждений // Молодой ученый. — 2016. — №7.6. — С. 213-214.

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Петрова Н.А.

МБДОУ «Детский сад № 6» г. Чебоксары, mbdou6_cheb@mail.ru

Юманова Т.Ю.

МБДОУ «Детский сад № 132» г. Чебоксары, mbdou.132@mail.ru

Аннотация. Инклюзивное образование детей с ограниченными

возможностями здоровья является одним из приоритетных направлений современного образования. Закон РФ «Об образовании» трактует: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Ключевые слова: нарушение зрения, инклюзивное игровое и образовательное пространство, патология, доступная среда, социальная адаптация, интеграция, социализация.

Инклюзивное образование является наиболее удачной формой приобщения детей с ограниченными возможностями здоровья в доступную игровую деятельность для повышения познавательной активности и развития познавательных способностей, сохранения здоровья и общение с другими детьми.

По данным Всемирной организации здравоохранения с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих различные нарушения развития. Одно из центральных мест занимает нарушение зрения.

Коллективы детских садов г. Чебоксары в инклюзивном образовании активно используют игру, как привычную и желанную форму деятельности детей. Игра – любимый вид деятельности детей дошкольного возраста и одно из эффективных средств социализации, в которой они в увлекательной форме воспроизводят все моменты человеческих отношений.

Отечественные ученые дефектологи Л. И. Солнцева, Д. М. Маллаев, Л. И. Плаксина рассматривали игровую деятельность в дошкольном и младшем школьном возрасте для детей с нарушением зрения как ведущий вид деятельности и среду, создающую адекватные и благоприятные условия для коррекционно-развивающей работы и компенсаторной перестройки их организма.

Значение игры в социализации личности ребёнка определяется тем, что детская игра рассматривается как форма включения ребёнка в мир человеческих действий и отношений.

Очень важной задачей, стоящей перед педагогами инклюзивного образования, является научить детей общаться, взаимодействовать друг с другом, так, чтобы ребенок с нарушением зрения не считал себя лишним, а стал полноценным членом детского коллектива.

Этому способствовала предварительная работа по подготовке педагогов, детей и их родителей к инклюзии в совместной игровой деятельности:

-создание игровой предметно-развивающей среды: комфортной, безопасной, уютной, изменчивой и постоянно обновляющейся с большим

запасом предметов-заместителей из бросового и природного материала;

-организация для педагогов дистанционных курсов на тему «Система работы с детьми с ОВЗ раннего и дошкольного возраста в условиях введения ФГОС ДО», изучение особенностей организации и современной методики проведения игровой деятельности в условиях инклюзивных групп;

-сближение детей через традиционный «общий круг», где ребята обсуждали и делились впечатлениями от совместно проведенных мероприятий: прослушанных книг, просмотренных спектаклей, концертов, выполненных заданий и поручений и т.д.;

-серия доверительных бесед с детьми и их родителями на темы: «Хорошо ли быть одному?», «У меня плохое настроение», «Что это за преступление?» и т.д. позволяли ребенку чувствовать себя защищенным и открытым.

Для реализации поставленных задач педагоги решили использовать сюжетно-ролевые игры.

Было интересно наблюдать, как проделанная работа дала положительный результат: постепенно, в инклюзивном игровом пространстве, менялась позиция ребят по отношению друг к другу. Например, если раньше при распределении ролей между детьми двух групп, «особым» деткам доставались лишь второстепенные роли (пациент, покупатель и т.д.), то, благодаря целенаправленной работе педагогов инклюзивных групп, дети с нормой стали отмечать, что дети с ОВЗ хоть и не всегда «ловки» в физическом плане (могут разрушить постройку, наступить на ногу, что-то разлить и т.д.), но зато могут быть «успешными» в других видах деятельности: кто-то из них хорошо решает задачи, рисует, поет, придумывает сказки и красиво декламирует стихи и т.д.). Эта «успешность» вселяла в них уверенность в свои силы и возможности, подчеркивала значимость в детском сообществе.

Д. Б. Эльконин, отмечал, что последовательная смена ролей приводит к последовательной смене позиций, занимаемых ребенком относительно других детей, что открывает перед ним возможности учитывать другого человека.

Произошли изменения, как по поводу игры, так и по отношению к сюжетно-ролевым действиям как со стороны слабовидящих (некоторые дети с ОВЗ стали «аргументировано» претендовать на главные роли): «Учитель» (почти все умные люди носят очки) или «водитель» автоматизированного такси, так со стороны нормально видящих детей: они стали более внимательны и толерантны к «особым» деткам. Обе категории детей стали осваивать навыки коллективной жизни: оказывать взаимопомощь, действовать сообща.

Наш практический опыт показал, что успех и позитивный результат развития инклюзивного образования через игровую деятельность может быть обеспечен только при условии лично-ориентированного взаимодействия

ребёнка со взрослым и с другими детьми. Грамотное руководство игрой должно начинаться прежде всего с установления искреннего, эмоционального контакта с ребенком и ненавязчивого руководства. Организация игровой деятельности с детьми с ОВЗ требует от педагога определенных знаний и умений, что позволяет ускорить процесс социализации и интеграции детей с ОВЗ.

Успех и позитивный результат развития инклюзивного образования через игровую деятельность может быть обеспечен только при условии личностно-ориентированного взаимодействия ребёнка со взрослым и с другими детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. — М., 1998. — 229 с.
2. Ремезова, Л.А., Курицина О.В. Инклюзивное дошкольное образование детей с нарушением зрения // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М., 2014.
3. Волосовец, Н.В., Кутепова, Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. – М., Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
4. Малер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М., АРТИ, 2008. – 422 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА ДОУ

С. А. Прокопьева

МБДОУ «Детский сад 210» г. Чебоксары

Организация партнерского взаимодействия учителя-логопеда с родителями воспитанников ДОУ в условиях работы логопедического кабинета детского сада особенно актуальна в настоящее время. К сожалению, число детей с речевыми нарушениями неуклонно растет. Несвоевременная коррекция может привести к проблемам социализации ребенка в обществе и обучению в школе. В то же время при правильно организованном сотрудничестве с семьей, коррекционная логопедическая работа будет эффективной, т.к. родители ежедневно могут закреплять полученные речевые навыки в непосредственном общении, создавая дома необходимую речевую среду.

Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. При организации данного партнерства возникли определенные трудности в работе. К сожалению,

современная семья переживает кризис: в настоящее время родители тратят значительную часть времени на поддержание необходимого уровня жизни, уделяя мало внимания развитию и воспитанию ребенка. Кроме этого, большая часть современных родителей не имеют педагогического образования и не владеют методами и приемами воспитания и развития дошкольника.

В связи с этим актуальным становится поиск более эффективных форм и видов взаимодействия учителя-логопеда с родителями с целью повышения их психолого-педагогической культуры и улучшения результатов работы по развитию и коррекции речи детей.

Наш логопедический кабинет ДОО создан год назад. Совместно со специалистами ДОО и воспитателями был разработан проект по созданию дневника «Обучаемся вместе».

Дневник «Обучаемся вместе» – это возможность индивидуализации работы с семьей, качественного сопровождения семьи в процессе коррекции речи специалистом в условиях логопедического кабинета. Такая форма работы учителя – логопеда и родителей служит для педагога «логопедической почтой». Родитель может написать и задать любой вопрос, касающийся выполнения задания ребенком и следовать полученным рекомендациям.

Цель проекта: повышение компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка в условиях логопедического пункта посредством ведения дневника «Обучаемся вместе».

Задачи:

- Установить партнерские отношения с семьями воспитанников.
- Повысить компетентность родителей в вопросах речевого развития дошкольников.
- Сформировать потребность родителей в создании условий, благоприятных для общего и речевого развития детей в домашней обстановке.

Принципы партнерства:

- *Сотрудничество* – равноправное взаимодействие участников образовательного процесса в коррекции речевого развития дошкольников.
- *Индивидуализация* – ориентация на культурный и образовательный уровень семьи, стиль семейного воспитания, тип взаимоотношений в семье.

Планируемый результат:

- Родители активно включены в коррекционно-развивающий процесс по устранению речевых недостатков детей в домашних условиях, фиксируют свои достижения в дневнике «Обучаемся вместе».
- У родителей повысилась заинтересованность в речевом развитии ребенка.

- Положительная динамика речевого развития ребенка-логопата.

Этапы реализации проекта

Реализация дневника «Обучаемся вместе» рассчитана на 7 месяцев (октябрь-май) и проходит в 3 этапа:

1 этап – организационный

Задачи

- Выявить уровень компетентности родителей в вопросах речевого развития детей.
- Формировать активную позицию родителей в решении проблем коррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми нарушениями.
- Разработать план мероприятий проекта.

2 этап – основной

Задачи

- Осуществлять систему методических мероприятий для родителей по вопросам речевого развития дошкольников
- Повышать компетентность родителей в вопросах речевого развития ребёнка посредством ведения дневника «Обучаемся вместе».
- Формировать у родителей навыки наблюдения за ребенком и умения делать выводы для дальнейшего общения с ребенком.
- Создавать благоприятную речевую среду.

Основные направления данного этапа:

- 1) Консультативно-просветительская работа.
- 2) Коррекционно-обучающая.
- 3) Мониторинг.

В рамках *консультативно-просветительского направления* учитель – логопед осуществляет:

- ✓ ознакомление родителей с результатами логопедического обследования ребенка;
- ✓ повышение заинтересованности родителей в коррекционных занятиях;
- ✓ ознакомление с методами коррекционно-развивающего воздействия;
- ✓ ознакомление с дидактическими пособиями и литературой по организации и проведению коррекционно-развивающих занятий в домашних условиях.

Коррекционно-обучающая работа предполагает:

- ✓ привлечение родителей к активному участию в коррекционном процессе по коррекции речевого расстройства у детей;
- ✓ обучение конкретным приёмам логопедического воздействия;
- ✓ обучение различным видам работы с дидактическими пособиями.

В процессе мониторинга предполагается:

- ✓ выявление степени заинтересованности родителей в сотрудничестве;
- ✓ изучение позиции родителей по отношению к ребенку и его речевому дефекту в процессе коррекционной работы;
- ✓ выявление степени освоения родителями практических методов и приемов коррекционно-развивающей работы.

3 этап – заключительный

Задачи

- Проанализировать эффективность работы ведения дневника «Обучаемся вместе» с родителями
- Диссеминация опыта работы по данной теме для педагогов ДОУ города.

Таким образом, взаимодействие учителя-логопеда с семьей является и важнейшим условием высокой эффективности коррекционной работы с детьми. А главный результат – это достижения и успехи детей, взаимопонимание с родителями и радость от общения с ними.

В период реализации проекта уровень заинтересованности родителей в образовательном процессе повысился, что способствовало максимальной эффективности коррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина Е.С. Партнерство дошкольного образовательного учреждения и семьи в логопедической работе // Логопед 2005 № 5.
2. Белая К.А. Семейный детский сад и другие формы взаимодействия с семьей. -М.: Чистые пруды, 2009.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Г.Б. Филочева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с. : ил.
4. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М. 2007.

ЛОГОРИТМИКА В ПРАКТИКЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Л. Пякина, О.Н. Григорьева, С.В. Безбородова

МБДОУ «Детский сад №9» г. Чебоксары, irina_pyakshina@mail.ru

, **Аннотация.** Логоритмика – это преодоление речевых нарушений, с помощью систематизированных двигательных упражнений в сочетании со словом и музыкой. Построение фронтальных и индивидуальных занятий по логоритмике с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: Логоритмика, инклюзия, коррекция.

Логоритмика – это преодоление речевых нарушений, с помощью систематизированных двигательных упражнений в сочетании со словом и музыкой. Задачи логоритмики: развивать чувство ритма, учить детей ощущать в движениях, в музыке, в речи ритмическую выразительность; развивать у воспитанников способность слушать и слышать, чувствовать настроение музыкальной композиции, музыкальных образов; воспитывать положительное отношение к музыке; преодолевать речевой негативизма у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); развивать дыхание и силу голоса; работать над фонематическим восприятием; работать над вызыванием звуков по подражанию и автоматизация поставленных звуков у детей с ОВЗ.

Логоритмика традиционно используется в условиях группы детей с одинаковыми речевыми патологиями или сходным уровнем речевого развития. В условиях инклюзивного образования предполагается иной подход к построению фронтальных и индивидуальных занятий с детьми с ОВЗ. На индивидуальных занятиях проводится подготовительная работа с детьми с ОВЗ. Логоритмические занятия планируются согласно лексическим темам, которые разрабатывают специалисты (учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по ФИЗО) и воспитатели комбинированной группы в начале учебного года. Специалисты и воспитатели объединенными усилиями решают коррекционные задачи, обеспечивают углубленное и всесторонне коррекционно-развивающее обучение детей с ОВЗ. С учетом возрастных и психомоторных особенностей детей с ОВЗ речевая нагрузка на воспитанников в ходе занятия распределяется равномерно. Это достигается путем чередования различных видов деятельности, что позволяет удерживать детей на протяжении всего занятия. Постоянная смена, новизна заданий увеличивает интерес и концентрацию внимания, снижает утомляемость воспитанников, способствует быстрому усвоению материала.

Ритмическая разминка устанавливает эмоциональный контакт с детьми.

Упражнения на развитие внимания и памяти развивают зрительную, слуховую, двигательную память, вырабатывают быструю и точную реакцию на слуховой и зрительный раздражитель.

Упражнения на координацию движений с речью тренируют дифференцированные и точные движения с речью, ориентацию в пространстве. Формируют чувство ритма.

Артикуляционная и мимическая гимнастика отрабатывают статические упражнения органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков. Помогают следить за точностью, объемом и полнотой выполнения упражнений.

Дыхательные и голосовые упражнения развивают певческие способности, диафрагмальный тип дыхания, продолжительный речевой выдох.

Речевые игры способствуют преодолению речевого негативизма, активизируют словарный запас и грамматический строй речи, автоматизируют поставленные звуки.

Релаксационные упражнения помогают детям сосредоточить внимание на физических ощущениях в состоянии расслабления.

Система логоритмических занятий с дошкольниками выполняет оздоровительную функцию, помогает пополнить пассивный и активный словарь, содействует умственному и эстетическому воспитанию детей с ОВЗ. В результате совместных действий педагогов у детей формируются:

- реакция на зрительный и слуховой раздражитель;
- потребность общения и сотрудничества с детьми в коллективе, умение слушать друг друга и договариваться;
- познавательная активность, систематизируется знания об окружающем мире;
- произвольное внимание, зрительная и слуховая память, мышление, логика;
- чувство ритма, певческие способности; ребенок различает силу и тембровый слух;
- художественно–артистические способности;
- закрепляется произношение поставленных звуков, слоговая структура слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басов М.Я. Движения под музыку. – В кн.: Избранные психологические произведения. - М.,1975. С.147–149.

3. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. – М., 1985. –191с.

4. Картушина М.Ю. Логоритмика для малышей. Сценарии занятий с детьми 3-4 лет. – М.:ТЦ Сфера, 2004. –144с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Г.В. Рыжкова, О.А. Воробьева, Е.И. Терентьева

МАДОУ «Детский сад № 75» г. Чебоксары, kate_germes_21@mail.ru

Аннотация: в данной статье представлен опыт работы воспитателей в создании условий и методов повышения двигательной активности детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: здоровье, физическая активность, физические упражнения, движения.

Именно в раннем возрасте у ребенка формируются нервная и костно - мышечная системы, совершенствуется дыхательный аппарат, закладываются основы хорошего здоровья и полноценного физического развития. Одним из непременных условий этого является формирование двигательной активности детей, прежде всего - произвольности движений, речи, контактов с окружающими людьми, вещами. Действуя с вещами, ребенок осваивает их физические свойства, учится управлять их перемещением в пространстве, начинает координировать свои движения. На основе овладения речью появляются начала управления собственным поведением.

Современные условия жизни способствуют уменьшению двигательной активности детей, а такие влияния, как гиподинамия, двигательное «голодание» - наблюдаются и в дошкольных учреждениях. Анализ двигательной активности детей показал, что они находятся в движении гораздо меньше времени, чем это необходимо для их полноценного физического развития. Поэтому было решено изменить режим дня, разработать меры, создающие благоприятные условия для формирования двигательной активности детей (в помещении и на воздухе), а так же способствующие повышению педагогической грамотности воспитателей в вопросах двигательного режима.

Мы дополнили имевшийся у нас набор игрушек, пособий и оборудования, способствующего развитию двигательной активности детей. Разместили все это так, чтобы дети могли свободно пользоваться тележками, колясками, машинками, каталками, а так же надувными игрушками (рыбы, круги, черепахи и т.д.).

Обратили внимание, что особую радость у малышей вызывает прикрепленный к полу вращающийся глобус, на котором изображены животные, птицы и т.д., а также фанерные плоскостные фигуры (петух, кошка, заяц, матрешка), которые у нас используются не только на участке, но и в группах. Отметили, что малыши с удовольствием поднимаются на носочки, чтобы посмотреть на гребешок и бородку петуха, играют в прятки с зайцем, показывают матрешке, как надо ходить по дорожкам (прямой и извилистой). Чтобы научить детей лучше ориентироваться, мы меняем эти фанерные фигуры местами, постепенно пополняем их новыми, придумываем интересные игровые упражнения, чтобы добиться разнообразия в их использовании.

Развитие интереса к физическим упражнениям происходит на основе игры. Малыши, преодолевая препятствия на пути к сундучку (перелезая через валик, перешагивая через жучка), радуются, находя в нем неожиданные

сюрпризы (султанчики, нагрудные знаки и т.д.).

На практике мы убедились, что игрушки и пособия для игр (флажки, мячи, ленты и т.д.) должны быть яркими, красочными, иметь разнообразную форму: квадратную, прямоугольную, треугольную. Здесь большую помощь могут оказать родители.

В свободное время дети под руководством воспитателя занимаются физкультурой: ползают по дорожке, поднимаются на кубы, ходят по ребристой дорожке, подлезают под дугу с колокольчиком, на высоте поднятой руки достают бабочку, цветочек. Выполняя эти упражнения, ребенок приобретает навыки в основных движениях, а это способствует правильному развитию детского организма и формирует раскрепощенность, двигательную активность.

Учитывая особенности возраста, мы придумываем игровые ситуации, побуждающие ребенка выполнять различные движения. Например, кукла Катя катает мяч, а теперь мячик к Алеше покатился.

Вызвать интерес к движениям помогают стихи, песенки, потешки:

Дима шел, шел, шел	Палочку перешагнем,
И шишку нашел.	К неваляшке подойдем.
Таня шла, шла, шла	Мишенька, не уходи.
Тоже шишечку нашла.	Наших деток подожди.

Поощрение действий ребенка вызывает у него желание, еще раз повторить какое -нибудь упражнение: пройти по широкой и узкой дорожкам, перешагнуть через листочек, догнать не только большой, но и маленький мячик, бросить не только синий мешочек с песком, но и красный. А неоднократное повторение движений улучшает качество их выполнения.

Мы разработали систему индивидуальных и групповых заданий по развитию движений: обойти пирамидки, пройти между ними одному или с собачкой Бобиком, куклой Катей; отнести, перенести, снять, собрать, поставить игрушку на полочку; поймать «солнечного зайчика» и т.д. Стремимся разнообразить подвижные игры, придумывая новые их варианты, что способствует развитию самостоятельности детей, формирует у них потребность в движениях. Вариативность игр обеспечивается сменой атрибутики. Например, сначала дети ползут к погремушке по разным дорожкам (из двух шнуров или кеглей), потом подползают к ней под палкой; погремушку можно повесить на ленте или положить на стул. Потом можно дать более сложное задание: выбрать погремушку, к которой надо подползти и т.д.

Постоянный педагогический и медицинский контроль, а так же методическая помощь воспитателям в дифференцированном руководстве развитием двигательной активности детей дали положительные результаты: каждый ребенок стал более подвижным, ловким, эмоциональным. Это результат

того, что воспитатели осознали важность удовлетворения потребности детей в движении. Режим дня сегодня строится таким образом, чтобы физические упражнения и подвижные игры занимали большую часть дня, были разнообразными, выполнялись как индивидуально, так и совместно с другими детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1.Борисова, Е.Н. Система организации физкультурно – оздоровительной работы с дошкольниками. – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2009. – 144с.

2.Морозова, Л. Д. Сюжетные игры и занятия и подвижные игры в детском саду/ под ред. Н. В. Микляевой. – М.:АРКТИ, 2016.-88с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ГОРЯ ОТ ПОТЕРИ ДОМАШНЕГО ПИТОМЦА

Л.И. Светличная

ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – учебно-реабилитационный центр № 135» г. Луганск, sve-liliy@yandex.ru

Аннотация: в статье приводятся способы психологической помощи детям при переживании горя, утраты.

Ключевые слова: горе, потеря, переживание утраты, помощь в горе, сказкотерапия.

Актуальность темы. Домашние питомцы занимают особое место в жизни детей. Общение с животными формирует у ребёнка чувство ответственности и эмпатию. И когда умирает любимый друг, дети, конечно, испытывают чувства и эмоции, так же, как и взрослые. Стоит ли покупать ребёнку хомячка номер пять и говорить, что старый пёс отправился в лес с решил там остаться? Как адекватно пережить утрату питомца в доме с детьми?

Я хочу затронуть тему утраты домашнего питомца ребёнком и особенности переживания горя малышом в данной ситуации. Психологи давно приравнивали страдания от смерти домашнего любимца к переживаниям от потери близкого человека. Особенно остро такие чувства испытывают дети и подростки.

Многие родители отказываются заводить домашних питомцев именно из-за относительно короткого срока жизни. Они не знают, как помочь ребёнку пережить это печальное событие. Но смерть – это тоже часть нашей жизни. И потеря любимого питомца может стать первым опытом переживания смерти для ребёнка, и этот опыт зачастую является травматичным. Поведение ребёнка в

ситуации первого опыта утраты станет моделью, которая будет повторяться в похожих ситуациях в будущем. И если ребенок научится проживать утрату, в будущем ему будет намного легче осознавать и переносить ситуацию ухода близкого.

Если вопрос именно в смертности зверей, то отказываться заводить животное дома не стоит. Ребенок в любом случае когда-нибудь столкнется в жизни с темой смерти. При этом не факт, что кошка или собака не проживет 20 счастливых лет вместе с вами. А из-за беспочвенных тревог вы лишите ребенка прекрасного и верного друга, чудесных воспоминаний и совместных игр с любимым питомцем. Смерть неизбежна для любых живых существ, и родители не могут полностью оградить своих детей от этого грустного, но закономерного события.

В идеале стоит выбирать любимца-долгожителя. Собаки и кошки более надежные питомцы в плане совместного проживания в течение многих лет. И с ними у детей чаще складываются более дружеские отношения, формируется эмоциональная привязанность.

Но когда происходит домашний питомец умирает, хочется восполнить утрату: купить ребенку нового любимца или отвлечь. Но так устроена психика, что, чтобы пережить потерю, нужно отгоревать. Отгрустить. Отпустить. Только дав выразить ребенку горе и печаль, мы сможем помочь ему быстрее справиться с утратой. А отвлекая и не давая проявиться этим чувствам, мы оставляем его с этими чувствами наедине. Потому что грусть и боль в такой ситуации – естественны и неизбежны, только они могут или находиться глубоко внутри, или выйти наружу. И выразить их важно, так как невыраженные чувства могут перейти на телесный уровень и спровоцировать психосоматические проявления и невротические симптомы.

Может быть так:

Приведу случай из психологической практики. Егор, 3 года после внезапной смерти своей любимой кошки Буси случилась настоящая истерика. Он так долго плакал, узнав, что Буся «умерла, а ее душа улетела на небо», он каждый день спрашивал, когда она вернется, выдумывал всякие способы чтобы ее оттуда забрать (просил изобрести ракету и полететь на небо за ней). Спустя несколько дней задав тот же вопрос - «А где Буся?», и получив ответ – «Она сейчас у Бога», он начал злиться на Бога, ругать и обижаться на него, и все это со всей детской наивностью.

В нашей культуре принято недооценивать детское горе: «Маленький, что он понимает... Скоро забудет. Да вон он уже смеется». Если ребенок потерял родителей в первые годы жизни, кажется, что он вообще не осознает факта потери.

Джошуа Рассел, доцент кафедры экологических наук в колледже Канисиус в Буффало, который изучал последствия потери домашних животных у детей, объяснил, что для многих детей домашние животные — это не просто зверек. «Многие дети описывают своих питомцев как братьев и сестер или лучших друзей, с которыми у них крепкие связи», - сказал он.

В исследовании 12 детей в возрасте от 6 до 13 лет, которые потеряли домашнее животное, опубликованном в журнале *Environmental Education Research*, доктор Рассел обнаружил, что даже спустя годы после смерти питомца некоторые дети по-прежнему описывают потерю как «худший день в их жизни». Он также обнаружил, что дети придумывают уникальные способы рационализировать прохождение своего питомца, и то, как умирает животное, влияет на скорбь детей.

«У детей, в частности, есть четкое ощущение экзистенциальной справедливости относительно того, доживало ли животное до соответствующего возраста», - сказал доктор Рассел.

Как и взрослые, дети с большей готовностью приняли смерть своего питомца, когда ее ожидали каким-то образом. Например, дети были менее затронуты, когда знали заранее, что животное будет иметь короткую продолжительность жизни. Они, казалось, знали, что рыба или хомяк, например, не будут жить так же долго, как собака или кошка.

Когда животное болело, они обычно соглашались, что эвтаназия облегчает животное от его страданий. Если животное неизлечимо болеет, родители могут помочь подготовить ребенка, говоря о надвигающейся потере, а также о чувствах грусти, которые оно вызывает.

Тем не менее, когда домашние животные гибли трагическим и неожиданным образом, ребенку было труднее принять эту потерю. «Когда животное внезапно умирает, это подчеркивает непредсказуемость мира. Это говорит детям, что люди и животные, которых они любят, могут умереть без предупреждения», - сказала Абигейл Маркс, медицинский психолог из Сан-Франциско, который специализируется на скорби в детстве.

Конечно, возраст ребенка и уровень его развития влияют на то, как он или она понимает смерть, и горе ребенка выглядит совсем не так, как горе взрослого. Дети не всегда плачут или сразу показывают. Но это не значит, что они не сильно пострадали от потери.

Возрастные особенности проживания горя:

- возраст с 2 до 3 лет: ребёнок начинает искать умершего питомца. Важно: поддерживать стабильность, распорядок дня, окружить заботой и любовью;

- возраст с 3 до 5 лет: понимание смерти в данном возрасте все еще ограничено. Детям этой возрастной группы нужно знать, что смерть не является

сном: объяснить, что питомец умер и никогда не вернется. Объяснять ребёнку, что от наших пожеланий никто не вернется. Хотя периоды печали, вероятно, будут короткими, возможны проблемы с кишечником и мочевым пузырем, боли в животе, головные боли, кожные высыпания, падения настроения, возврат к прошлым привычкам (сосание пальца и др.). Ребенок может вдруг начать бояться темноты, испытывать периоды печали, гнева, тревоги, плача. С этого возраста дети могут также думать, что нечто из того, что они сделали или не сделали, могло стать причиной смерти животного (например, не сходил на прогулку, или не покормил); их нужно уверить, что это не так. Детям важно знать, что о них будут заботиться и что семья останется вместе. Полезно вспоминать с детьми некоторые позитивные или особенные вещи, которые ребенок делал со своим четвероногим другом, такие как совместные игры, праздники и т. д.;

- возраст с 6 до 8 лет: в этом возрасте дети все еще испытывают трудности в понимании реальности смерти. Они испытывают чувства неопределенности и ненадежности, имеют склонность цепляться за возможности заменить питомца новым, что, как правило, не приносит пользы, т.к. новое животное не обладает тем же характером, даже если внешне будет похожим. Горюющие дети могут вести себя не свойственным своему характеру образом, проявлять гнев в адрес окружающих, особенно тех, кто интересуется утратой ребенка, его состоянием и т.п. Ребёнок должен сам решать, с кем делиться своими эмоциями, а с кем нет;

- возраст с 9 до 12 лет: Переживание утраты может приводить к чувству беспомощности. Дети скрывают свои эмоции: становятся более обидчивыми, ранимыми. Невозможно заменить того, кто умер;

- возраст с 13 до 17 лет: нужно помогать детям фокусироваться на собственных потребностях. Может развиваться замкнутость, стремление к одиночеству.

У детей школьного возраста часто возникают вопросы о смерти животного, и последующие события могут привести к более широким разговорам о любви, потере и о том, что происходит после нашей смерти. Рассказывая ребёнку школьного возраста о смерти домашнего животного, рекомендуется быть честным в том, что произошло.

Для родителей также важно следовать за чувствами и вопросами своего ребенка. Если они спрашивают о деталях смерти питомца, это признак того, что они хотят поговорить об этом. Они ищут вашего внимания к этому вопросу.

Для многих детей также важно, чтобы был произведен прощальный ритуал. Ритуалы, связанные со смертью, являются одними из наиболее значимых способов, помогающим пережить ситуацию утраты, но эти церемонии не определены обществом для смерти домашних животных.

Семьи могут создавать свои собственные ритуалы, такие как проведение небольшой поминальной службы, посадка памятного дерева или создание фотоальбома.

Это способ обработать потерю и дать оценку той роли, которую домашнее животное сыграло в вашей семье.

Одним из полезных советов является обращение к кинематографу.

Посмотрите вместе с ребенком старый мультфильм «Все собаки попадают в рай». Его главный герой Чарли, помесь немецкой овчарки и дворняги, однажды уже умер, но сумел вернуться, поскольку у него остались нерешенные дела. Эта забавная и трогательная история поможет еще раз проговорить тот факт, что смерти, увы, не избежать.

Для дошкольников можно использовать психотерапевтические сказки в случае утраты, помогающие мягко рассказать случай смерти через образ и действия главного героя. Они помогают ребенку легче и быстрее принять ситуацию и справиться со стрессом.

При это важно учитывать основные правила сказкотерапии:

1. Если у вас сын, пусть главный герой будет мальчиком, а если дочка — девочкой. А вот имя героя лучше оставить выдуманным, чтобы у ребёнка не было ощущения, что это история непосредственно о нём или его друзьях, ведь герои в этих сказках не всегда поступают хорошо.

2. Добавляйте в сказки сюжеты из жизни вашего малыша — это сделает сюжет более знакомым и понятным для него.

3. Не делайте из сказкотерапии занятие. Рассказывайте сказку тогда, когда ребёнок этого хочет: не давите, не заставляйте, не настаивайте.

4. Рассказав историю, обсудите её с малышом. Ещё раз вспомните сюжет, спросите, что понравилось или не понравилось ребёнку. Поинтересуйтесь его мнением: кто поступил хорошо, а кто — плохо, почему герой обрадовался или расстроился, как он себя чувствовал и пр.

5. Предложите ребёнку разыграть сюжет сказки с игрушками или покажите ему кукольный спектакль.

В качестве сказок можно использовать:

№1 Сказка «Мудрец» <http://www.maminportal.ru/2009/12/15/skazkoterapija-poter.html>

№2 Сказка «Притча о радуге» <https://decordoors.ru/pritcha-o-raduge-kuda-uhodyat-zhivotnye/>

ЛИТЕРАТУРА

1. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М., 1983.
2. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М., 1992.
3. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: Работа с

- кризисными и проблемными ситуациями. – М., 2002.
4. Практическая психология образования / Под ред И.В. Дубровиной. – М., 2000.
5. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – СПб., 2004.
6. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб., 2001.
7. Черепанова Е.М. Психологический стресс: помощи себе и ребенку. – М., 1997.

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н.Ф. Садовникова, И. И. Волкова, С.М. Сапаркина
МБДОУ «Детский сад №23»г. Чебоксары n.s.55@bk.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос о подготовке к обучению к грамоте детей дошкольного возраста задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: анализ и синтез звукового состава слова, задержкой психического развития (ЗПР).

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) с трудом овладевают анализом и синтезом звукового состава слова, которые лежат в базе обучения грамоте. Работа по формированию у детей звуковой стороны речи и ознакомлению с основами грамоты, прежде всего, связана с развитием познавательных способностей и воспитанием произвольности поведения.

Развитие умственных способностей детей происходит в процессе овладения действиями замещения звуков речи. Дети учатся моделировать как отдельные единицы (звуки, слоги, слова, так и речевой поток в целом-предложения. При решении познавательных задач они способны использовать готовые схемы, модели и строить их самостоятельно, делить слова на слоги, проводить звуковой анализ слов, делить предложения на слова и сравнивать модели слов по звуковому составу подбирать слова к заданной модели и т.д.

Развитие познавательных способностей способствует осознанному отношению детей с ЗПР к различным сторонам речевой действительности ведет к пониманию некоторых закономерностей родного языка формированию основ грамотности.

Подготовка детей к обучению грамоте предугадывает решение

следующих задач:

1. Активизация устной речи. Сделать предметом их внимания слово и предложение в целом, научить фактически изменять слова и образовывать новейшие, сравнивать и обобщать разные явления языка.

2. Формирование у детей направленности на звуковую сторону речи. Развитие умения вслушиваться в звучание слова, узнавать и выделять из него отдельные звуки и звуковые комплексы, различать звуки, близкие по артикуляции и по акустическим признакам, что соответствует этапу овладения простыми видами звукового анализа.

3. Развитие умения детей последовательно выделять из слова звуки, устанавливая их чёткое место в слове, а также количество звуков в слове.

Работу по обучению грамоте строю поэтапно. Подготовительный этап включает две ступени:

на первой - формируется умение вслушиваться в звучание слова, узнавать и выделять из него отдельные звуки, отрабатывается четкая артикуляция и произношение этих звуков;

на второй - у детей развивается умение последовательно вычленять и сочетать звуки в словах различной слоговой структуры.

Основной целью первой ступени является обучение детей сознательному выделению изучаемого звука. Этим умственным действиям дети овладевают равномерно.

Обучение обычным видам звукового анализа начинаю с гласных (а, о, ы, у).

Легче выделяются гласные звуки в односложных словах (дом, дым и и.т.д.). И в двусложных словах в ударной позиции, в особенности в начале слова (утка, астра). Принципиально направить внимание детей на то, что эти звуки произносятся с голосом, свободно, просто, их можно петь. Сразу дети знакомятся с термином "гласные звуки" и узнают их условные обозначения: гласные обозначаются красными фишками.

После освоения этих действий перехожу к работе с согласными звуками. В работе над ними употребляю прием усиленного интонирования. При произношении согласных звуков этот прием по-разному применяется в работе над щелевыми ([с],[з],[ф],[ш],[х]) и взрывными ([п],[б],[т],[к]) согласными.

Щелевые согласные звуки легче выделяются на слух при усиленном интонировании из начала слов: сок, шум, жук.

Взрывные легче выделяются на слух детьми из конца слов (жук, сок, суп), их следует произносить чуток более утрированно, чем традиционно: потом они вычленяются из начала слов и середины, при этом обращаю внимание детей на то, что короткие согласные нельзя тянуть.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является сложным различение похожих по звучанию фонем. К смешиваемым на слух относятся близкие по акустическим признакам звуки: [с]-[с']; [с]-[з]; [с]-[ш]. Поначалу ведется работа по различению на слух далеких по звучанию фонем ([с']-[б], [ш]-[р]). Потом перехожу к более узким дифференцировкам ([ш]-[ж], [с]-[з], [р]-[л]). Наконец, предлагаю упражнения на различение оппозиционных звуков ([с]-[ш], [з]-[ж], [м]-[м'], [в]-[ф]).

Сразу дети овладевают определениями «твердые согласные», «мягкие согласные» и узнают условные обозначения - твердые согласные обозначаются синими фишками, мягкие согласные - зелеными.

Параллельно ведется работа по уточнению артикуляции звуков, по совершенствованию их произношения.

Предлагаем следующие задания, игровые упражнения и дидактические игры, которые можно употреблять на первой ступени подготовки детей к обучению грамоте:

уточнить артикуляции звука (узнать по картинкам, по губам);

найти наличие либо отсутствие заданного звука хлопками, сигналами, картинками;

отобрать рисунки, игрушки, в заглавии которых есть изучаемый звук, утрированно его произнося;

придумать слова, в которых изучаемый звук слышится в начале, середине, в конце слова;

узнать, какой звук частенько встречается в рассказе, стихотворении;

находить в сюжетной картинке предметы, либо их части, в которых есть подходящий звук;

раскрасить, обвести те рисунки с заданным звуком;

отгадать загадку и выделить первый, либо последний звук в словах-отгадках;

выделить из ряда слов, произносимых педагогом, те, в которых имеется заданный звук;

выделить из предложения слова с заданным звуком;

игры "Следопыты", "Сыщики" - отыскать в словах звуки по картинкам, показать рисунки со звуком, к примеру, [п], [п']. Сказать, где слышите заданный звук;

"Фантазеры" - придумать слово со звуком [п], другое - со звуком [б];

"Кто внимательней?" - Угадать, с какого звука начинается слово (булка, пенал, парта, билет, батон и т.Д.);

игра "Узнай, кто придет в гости?", "Узнай, какое слово задумано?" По первым звукам нарисованных картинок;

игра "Кто больше?" - Показывается картинка и предлагается назвать те слова, в которых есть определенный звук;

"Звуковые часы" - на макете предметные рисунки. Отыскать и назвать слова, в которых есть изучаемый звук. Выделить первый и последний звук. Назвать самое длинное и короткое слово.

"Угадай, какое слово задумано" - детям предлагается поймать звуки и произнести слово Ы, М, Д. Замени Ы на О. Какое слово получится?

Итак, правильная методика работы обеспечивает возможность лучшего усвоения учебного материала, развития устной речи и освоение основ грамоты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варенцова Н. С. Обучение дошкольников грамоте. Москва 2010.
2. Власова Т.А., Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития. М., 1984.
3. Лубовский В.И., Н.А.Цыпина. Готовность к школьному обучению детей с ЗПР шестилетнего возраста. М., 1989.
4. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск, 1989.
5. Яссман Л.В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития //Дефектология. 1976. №3.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ГОЛОСА И ИНТОНАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Т.Н. Семенова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье представлены методические рекомендации воспитателям, логопедам и дефектологам по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: интонация, голос, дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья.

В последние годы отмечается тенденция к значительному увеличению количества детей с речевой патологией. Новейшие исследования в области коррекционной педагогики (М. В. Арсентьева, О. С. Глухоедова, М. А. Ермакова, Е. В. Севастьянова, Т.В. Соколова и др.) показывают, что на сегодняшний день одной из крайне актуальных проблем в специальной

педагогике является проблема развития произносительной стороны речи у детей с ОВЗ, в частности ее мелодико-интонационного (просодического) компонента.

Просодико-интонационные ошибки в дошкольном возрасте часто являются психофизиологической нормой созревающих речевых механизмов. Это высокий регистр, бледный тембр; интонации характеризуются яркостью, резкостью, и одновременно, музыкальной бедностью и однообразием, несовершенством модуляций; быстрая, нечеткая, смазанная, невыразительная речь детей раннего и дошкольного возраста; сложности владения речевым дыханием; хаотичность темповых характеристик речи (умеренно в повседневном общении, быстро в момент эмоционального подъема и замедленно по причине пауз при пересказе текста).

При псевдобульбарной дизартрии голос слабый, тихий, иссякающий по силе. Голосовые модуляции отсутствуют, звуковысотные изменения недоступны. По тембру голос глухой, назализованный, хриплый, монотонный, немодулированный, сдавленный, зажатый, гортанный, форсированный, прерывистый, напряженный.

При гиперкинетической дизартрии голос слабый, быстро истощающийся, отрывистый, толчкообразный. Произвольные голосовые модуляции отсутствуют, звуковысотные изменения недоступны. Звонкость непостоянная – в начале фонации голос звонкий, в конце – глухой, вплоть до шепота. Голос монотонный, назализованный, сдавленный, тремолирующий, вибрирующий, визгливый. Темп речи быстрый, но непостоянный, определенного ритма нет.

Мозжечковая дизартрия характеризуется неспособностью подчинить речевой поток интонационным ударениям, нарушением ритма речи: она приобретает послоговой, «скандированный» характер. Нарушается мелодика речи: тон голоса повышается на ударном гласном (вопросительные фразы у больных звучат как восклицательные, а повествовательные – как вопросительные). Присутствуют лишние паузы, речь напряженная.

При экстрапирамидной дизартрии темп речи замедлен, речь монотонная, частые вдохи, голос замирает через 3-5 с. Возникающая ринофония к концу речи (фразы) не связана с парезами мягкого неба, а обусловлена отодвиганием поднятого и напряженного мягкого неба к задней стенке глотки.

Для открытой ринолалии характерна гиперназальность; ослабление группы обертонов, придающих голосу звонкость и силу; смазанное, глухое звучание всей речи; голос монотонный, глухой, неполетный, слабый.

При заикании темп речи замедлен, ритм сбивчив, нарушается мелодичность голоса: недостаточная сила, глухость, осиплость, слабость, прерывистость и монотонность.

При моторной алалии речь монотонная, мало модулированная,

замедленная, скандированная, со множеством пауз, неправильной постановкой логического ударения.

В случаях наличия фразовой речи при расстройствах аутистического спектра наблюдается скандированное, растянутое или ускоренное произношение; шепотная или, наоборот, слишком громкая речь; необычный (с малым количеством обертонов) голос; странный, ломанный тембр. Буквальное понимание речи обуславливает сложности с восприятием интонаций.

При нарушениях слуха речь звучит неестественно, недостаточно понятна слышащим. Нарушается тембр голоса: огрубление, придыхание, охриплость, сдавленность, скрипучесть, гиперназальность (чрезмерное использование носовой полости как резонатора) и гипоназальность (недостаточное использование носового резонатора). Голос у детей с нарушениями слуха тихий (приглушенный), слабый, едва слышный либо, наоборот, крикливый голос. Могут быть ошибки в словесном ударении: перенос ударения вперед, т.е. на первый или второй слог в трёхсложных словах с ударением на последний слог (л^опата); перенос ударения назад (кубик^у); двойное ударение в трехсложных словах (д^евочк^а); постоянно изменяющееся ударение; равноударное произнесение слов.

В случаях интеллектуальной недостаточности у детей выявляются трудности восприятия, понимания и воспроизведения эмоциональных значений интонации; нарушения модуляции голоса по силе и высоте: у одних речь монотонна, растянута, изобилует ненужными паузами, у других (возбудимых) она чрезмерно ускорена. Высказывания нередко представлены потоком неясных, неоконченных слов, произносимых громко, но мало понятных слушающим.

Таким образом, развитие просодии не должно оставаться за пределами коррекционной работы по формированию речевых способностей детей с ОВЗ. Дефектологу необходимо обеспечить всем детям возможность соприкоснуться с мелодико-интонационным богатством родного языка и содействовать в его освоении.

Как известно, основными компонентами интонационной выразительности речи являются: высота голоса (изменение частоты основного тона), ритм (чередование ударных и безударных элементов речи через определенные промежутки времени), темп (скорость произнесения речевых элементов, произносимых в единицу времени); ударение (выделение слога, слова за счет изменения акустических характеристик); паузы (семантические, ритмические, артикуляционные, ситуативные, физиологические), тембр (индивидуальная окраска голоса за счет добавочных тонов) и артикуляционная интенсивность (степень произносительного усилия, определяемая величиной подсвязочного давления, активностью дыхательных мышц и напряжением периферийных

произносительных органов).

Для развития высоты голоса (мелодики речи) можно использовать игры, принцип организации которых чередование высокого и низкого звучания при движении тона голоса вверх и вниз: «Качели», «Ракета», «Лыжник и скалолаз», «Лесенка», «Животные и их детёныши», «Три медведя», «Волк и семеро козлят» и т.п. Большие и маленькие предметы также можно показать звукоподражанием. Можно провести игру «Дирижеры»: педагог произносит речевой материал с понижением/повышением мелодики речи, а дети дирижируют палочкой, изображая движение вниз/вверх [произносят]. В игре «Волшебная линия» используются листы бумаги А4 с изображением стрелки, направленной по диагонали – дети проводят указательным пальцем по ней [при восприятии и произнесении]. Для развития мелодики речи хорошо зарекомендовало себя пение, но при этом необходимо соблюдать следующие требования: сидеть (стоять) ровно, не сутулиться, корпус и шею не напрягать, дыхание брать свободно (не брать в середине слова), сразу пресекать крикливое звучание, чёткая дикция - ясность, разборчивость произношения текста (утрированный показ педагогом артикуляции на начальном этапе), плавное пение без предыхания, без гримас и усилий; уметь долго тянуть звук ровным по силе голосом.

Принцип организации игр на развитие силы голоса (громкости звучания) – «Далеко-близко». Степень участия голоса при этом градуируется следующим образом: беззвучная артикуляция, шепот, голос средней силы, громко. Это могут быть игры «Поезд», «Голоса животных», «Теплоход», «Самолет», «Эхо», «Позови», «Не разбуди», «Легкий ветерок – буря», «Игра на пианино», «Веселый маляр», «Колыбельная – парад», «Мыши и кот» и др.

Тембр голоса можно совершенствовать в играх «Изобрази голосом», «Скажи как» (дети произносят звукоподражания, стараясь передать изменениями тембра голоса реальные звуки живой и неживой природы: мяукает, чирикает, фыркает, тикает, мурлычет, квакает, жужжит, скрипит, каркает, крикает, шипит, стучит, кукует, хрюкает, трещит, булькает и др.).

В игре «Пародисты» логопед сначала объясняет детям значение слова «пародист», а затем предлагает произнести фразы, подражая тембру голоса литературного героя.

1. Баба-Яга: «Фу, фу, фу! Русским духом пахнет! Зачем пришел, молодец?» (Тембр: старческий, хриплый, зловецкий).

2. Царевна-лебедь: «Здравствуй, князь ты мой прекрасный. Что ты тих, как день ненастный?» (Тембр: нежный, приятный, высокий).

3. Кот Матроскин: «Корову заведем, молоко пить будем». (Тембр: ласковый, нежный, мурлыкающий).

4. Галчонок Хватайка: «Кто там? Кто там?» (Тембр: резкий, отрывистый).

5. Черепаха: «Я на солнышке лежу, Я на солнышко гляжу, Все лежу и лежу И на солнышко гляжу». (Тембр: грудной, важный).

6. Львенок: «Я на солнышке сижу, Я на солнышко гляжу...» (Тембр: задорный, звонкий).

Для развития тембра голоса хорошо использовать игры-драматизации и инсценировки по мотивам детских художественных произведений: «Волк и семеро козлят», «Гуси-лебеди», «Колобок», «Кот, петух и лиса», «Курочка Ряба», «Лиса и журавль», «Петушок и бобовое зернышко», «Репка», «Рукавичка», «Теремок», «Три медведя», «У солнышка в гостях» и др. (см. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.)

Для развития слухо-моторных дифференцировок, лежащих в основе усвоения интонации используются игровые упражнения на восприятие и воспроизведение ритмических структур: чередование громких и тихих, длинных – коротких, высоких – низких неречевых и речевых звучаний.

В работе по развитию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников первым этапом является интонационная пропедевтика. Это система коммуникативных упражнений на основе создания речевой ситуации, которая предполагает следующие игровые приемы: опознание эмоционального состояния человека (персонажа иллюстрации, пиктограммы) по его позе, мимике, жесту; соотнесение интонационного оформления высказывания с различными сюжетными иллюстрациями; оценка и сравнение интонационного оформления высказываний в контексте определенной речевой ситуации; привлечение внимания детей к интонационно-окрашенной речи; формирование «эмоционального слуха»; развитие «сигнализирующей функции» интонации; воспитание эмоциональной отзывчивости детей; формирование невербальных средств выражения различных эмоций (мимические и пантомимические этюды с опорой на пиктограммы: Что покажешь? Как выразишь на лице? Как скажешь?). Примеры образов: храбрый лев, хитрая лиса, голодный волк, разъяренный медведь, провинившийся мальчик, сердитый дедушка, сердитая сова, веселый воробей, злая собачка, пугливый мышонок, озорной лягушонок, ищущий щенка, гордый петушок, игривый котенок, персонажи сказок и мультфильмов (Снежная Королева, Винни-Пух, Баба-Яга, кузнечик Кузя и др.).

Можно использовать кубик, на гранях которого нарисованы лица с эмоциями: нарисуй или расскажи, когда ты чувствуешь себя так; иллюстрации и аудиозаписи ситуаций, вызывающих однозначную эмоциональную реакцию:

РАДОСТЬ – клоун веселит публику; дети играют; приятная встреча; покупка новой игрушки; дети читают журнал и смеются; ребенок угощает другого конфетой; радуга на небе; день рождения; гладит котенка

ПЕЧАЛЬ, ГРУСТЬ – сломалась постройка из кубиков, замок из песка; грустный остров, где все жители плачут; улетел воздушный шарик; упало мороженое; порезал палец; ребенок возил за собой на веревочке красивую машинку и не заметил, как она потерялась.

ЗЛОСТЬ, ГНЕВ – прием «боксирования»; пчелы сердятся и выгоняют медведя; обрызгала машина; мальчики дерутся; девочка отнимает у другой куклу; крапива обожгла руку; ребенок рисовал маминой помадой; мама не купила дорогую игрушку; к бабушке в деревню приехал Петя и сразу же пошел гулять; бабушка рассердился, что Петя ушёл за калитку: а если из леса придет волк, что будет с Петей?!

УДИВЛЕНИЕ, ВОСХИЩЕНИЕ – нашел большой гриб; смотрит красивый салют; вещь стала мала; на окно села бабочка, птичка; циркачи и фокусники; выросла очень большая тыква; дружба между кошкой и мышкой, тигром и козлом; приходите домой и видите в Вашей комнате огромного говорящего жирафа; цыплята залезли в трубу от самовара и вылезли оттуда черными (курица удивилась); кот играл с яйцом, уронил его со стола, а оттуда вылупился маленький цыпленок.

СТРАХ – мимо проходит большая злая собака; сверкает молния и гремит гром; взлетает самолет; мышь, таракан; бегущий за вами гусь или атакующий петух; в лесу воет волк, рычит медведь; лягушки отправились путешествовать, устали и сели отдохнуть на камень, а он как зашевелится; Лисёнок увидел на другом берегу ручья свою маму, но он не решается войти в воду – она такая холодная, да глубоко тут.

СТЫД, ВИНА – мальчик на велосипеде обрызгал бабушку водой из лужи; разбил любимую мамину вазу и спрятал осколки в шкаф; сломал чужую вещь; разбил мячом окно.

ИНТЕРЕС – представь, что ты открываешь киндер-сюрприз; Жучка увидела косточку, застыла в напряжённой позе, морда у неё вытянулась вперед, уши наострились: она с интересом смотрит на косточку и принюхивается; Машенька уснула на кровати маленького медвежонка, а в это время домой вернулись медведи: Машенька проснулась и прислушивается, о чём они говорят; девочка гуляла в саду, увидела большую красивую бабочку, протянула руки, чтобы прикрыть её ладошками, а та крылышками замахала и улетела; командир сидит за столом и внимательно изучает карту, он обдумывает план наступления (писатель пишет интересную книгу).

Далее рекомендуются серии событий с разной эмоциональной и

интонационной окраской, например:

1. Мальчик собирал в лесу грибы и заблудился. Наконец он вышел на большую дорогу. В какую сторону должен идти мальчик?
2. Девочка играла с собакой (радость). Вдруг пошел сильный дождь (грусть), с грозой (страх). Рядом оказался ее друг Петя и раскрыл зонт (радость)
3. Однажды вечером раздался звонок: «Кто бы это мог быть? – подумал Ваня и побежал открывать дверь (интерес): на пороге ждал настоящий сюрприз (удивление) – из деревни приехала любимая бабушка (радость, ликование)
4. Петя весь день помогал своей бабушке поливать огород (весело, бодро) и вот, когда всё было полито, Петя почувствовал, как же он всё-таки устал (вялость, грусть).

Необходимо помнить, что яркость, выразительность речи логопеда и его речевой образец являются ведущим средством погружения детей в определенное эмоциональное состояние.

Обучение передаче эмоциональных состояний с помощью изменения основного тона высказывания начинается с произнесения междометий заданным тоном высказывания. Для этого на картинках предъясняются ситуации, вызывающие однозначную эмоциональную реакцию: дети весело танцуют («радость», э-ге-гей), мальчик заболел («печаль», ой-ой-ой), щенок поранил лапу («жалость», ай-ай-ай), мальчики поссорились из-за игрушки и сломали ее («гнев», уух! ай-ай-ай!).

Слова произнесаются разным тоном, в соответствии с заданием: «Дождь» – радостно, печально, гневно, жалобным тоном; «Пришла» – радостно, удивленно, тревожно, рассерженным тоном; «Молодец» – радостно, гордо, удивленно, рассерженно, насмешливым тоном.

Можно произнести одну и ту же фразу разным тоном, соответствующим передаче эмоциональных значений радости, гордости, удивления, жалости, обиды, печали, гнева: Саша играет с моей машинкой; мама купила яблоки; Кате подарили собаку; дождь пошел. При этом обязательно использовать наглядность либо образное описание логопедом ситуации («Представь, что...»). Также рекомендуется произнесение чистоговорок, поговорок и пословиц с изменением основного тона высказывания.

Обучение использованию интонационно-звуковых средств выразительности путем произвольного изменения громкости голоса начинается с определения детьми громкости голоса в стихотворении с последующим его заучиванием и воспроизведением. При этом целесообразно решать дополнительные коррекционные задачи, например, автоматизировать поставленный звук в тексте. Примеры четверостиший на закрепление произношения звука «Р»:

В небе гром, гроза!
Закрывай глаза!
Дождь прошел.
Трава блестит,
В небе радуга стоит!

– Первый!
– Первый!
– Я! – Нет, я! –
петушки заспорили.
Расшумелись – не унять,
застучали шпорами.
Каждый быть желает первым.
Бьются, бьются петушки.
Полетели пух и перья,
затрещали гребешки.

- Кар! – кричит ворона. – Кража!
Караул! Грабеж! Пропажа!
Вор прокрался утром рано!
Брошь украл он из кармана!
Карандаш! Картонку! Пробку!
И красивую коробку.

Трах-трах-тарарах!
Раскатился гром в горах.
Прогремел над черной тучей,
Прорычал над рыжей кручей,
Пусть в горах грохочет гром!
Все равно гулять пойдем!

- Стой, ворона, не кричи.
Не кричи ты, помолчи.
Жить не можешь без обмана
У тебя ведь нет кармана.
- Как! – подпрыгнула ворона
И моргнула удивленно.
- Что ж вы раньше не сказали!
Караул! Карман украли!

Детям предлагают продолжить рассказ, начатый громким (тихим) голосом. Для автоматизации правильного звукопроизношения у детей можно использовать так называемые «фонетические» рассказы с картинками. Цветные сюжетные иллюстрации обеспечивают наглядную базу для коррекции звукопроизношения, пополнения словаря, развития грамматических представлений и связной речи.

С опорой на сюжетные картинки предлагается рассказать о веселом, радостном (например, праздник Новый год), грустном, печальном событии (например, заболел друг) голосом, громкость которого соответствует ситуации.

При обучении использованию интонационно-звуковых средств выразительности путем произвольного изменения темпа речи дети определяют темп речи в стихотворении, отражающем скорость протекания событий, выучить его и воспроизвести:

<i>медленно</i>	<i>быстро</i>
Потерялась буква Р. Где? В трамвае, например. Или мы её вчера Не забрали со двора? Уронили в гастрономе, Не нашли за дверью в доме? Или спрятали (проверьте!) В распечатанном конверте? Может, милиционер Приведет нам букву Р?	У костра под горкой Верочка с Егоркой. Верочка с Егоркой Твердят скороговорки. Разговор у них проворный, Быстрый и скороговорный: «Марширует офицер, Рапортует инженер, Разгорается костер», - Рады Вера и Егор.

Дети выбирают темп речи, подходящий к прочитанному дважды рассказу, воспроизвести рассказ в темпе, соответствующем содержанию рассказа, отражающем скорость протекания событий. Для этого можно использовать фрагменты из знаменитых сказок, например, «Маша и Медведь»:

Быстрый темп речи:

- А собаки почуяли медведя и бросились на него. Со всех дворов бегут, лают. Испугался медведь, поставил короб у ворот и пустился в лес без оглядки.
- Только медведь вышел на крылечко, Машенька сейчас же залезла в короб, а на голову себе блюдо с пирожками поставила.

Медленный темп речи:

- Ходила, ходила Машенька по лесу – совсем заблудилась. Пришла она в самую глушь, в самую чащу. Видит – стоит избушка. Постучала Машенька в дверь – не отвечают. Толкнула она дверь, дверь и открылась. Вошла Машенька в избушку, села у окна на лавочку. Села и думает: «Кто же здесь живёт? Почему никого не видно?..»
- Идёт медведь между ёлками, бредёт медведь между берёзками, в овражки спускается, на пригорки поднимается. Шёл- шёл, устал и говорит: – Сяду на пенёк, съем пирожок!

Рекомендуется вводить в воображаемую ситуацию двух персонажей: Торопыжку и Увальня и предложить произнести текст речевого материала с изменением темпа речи (от лица). Приведем примеры стихотворений на автоматизацию звука Р и замедление или убыстрение темпа речи.

<i>Медленно</i>	<i>Быстро</i>
Грузовик огромный, Труженик большой, Грузы многотонные	Мышь в углу прогрызла норку, Тащит в норку хлеба корку. Но не лезет корка в норку –

<p>Возит день-деньской. Кирпичи – на стройку, Трубы – на завод. В детский сад игрушки Грузовик везёт</p>	<p>Велика для норки корка.</p>
--	--------------------------------

Очень эффективны для развития интонации игры-драматизации и театрализованная деятельность по мотивам различных детских художественных произведений и мультипликационных фильмов, поскольку их тексты содержат высказывания различных коммуникативных типов. При этом обращается внимание на правильное логическое ударение и организацию диалогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лопатина Л. В., Позднякова Л. А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учебное пособие. — СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.

2. Семенова Т.Н. Подготовка будущих дефектологов к коррекции нарушений просодики у детей с ОВЗ при изучении дисциплины «Развитие интонационной стороны речи» // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6-1. С. 183-187.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Е.В. Семенова

БОУ «ЧНОШ №3 для обучающихся с ОВЗ» г. Чебоксары ekatervlad@mail.ru

«Для ребёнка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе исследовательской деятельности»

С.Л. Рубинштейн

Аннотация. Игры-экспериментирования могут быть мощным ресурсом предметно-развивающей среды при работе с детьми раннего возраста с ОВЗ. Они способствуют развитию наблюдательности, интереса детей к окружающему, формируют реальные представления об окружающем мире, мотивируют на осмысленную познавательную деятельность. позволяют познать многообразие окружающего мира и определить собственное место в нём.

Ключевые слова: экспериментирование, социализация, социум.

Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в

окружающем социуме – одна из актуальных проблем современного российского общества. Ребёнок раннего возраста сам по себе является «исследователем». И тому подтверждение – его любознательность, постоянное стремление к экспериментированию. Основными особенностями познавательной сферы детей раннего возраста с ОВЗ являются: недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности. Без направленной коррекционной работы эти имеющиеся у детей трудности в дальнейшем могут принять большую выраженность и привести к снижению объема памяти, трудностям в мыслительных операциях. Указанные особенности в развитии детей требуют специальной работы по их коррекции.[1] Особое внимание при обучении уделяется развитию произвольной, осознанной деятельности, умению контролировать свои действия и достигать требуемого результата.[2]

В ходе исследовательской деятельности ребёнок раннего возраста, имеющий ОВЗ учится наблюдать, отвечать на вопросы, сравнивать, размышлять, соблюдать правила безопасности.[1]

Формы и методы исследования:

Одним из методов исследования является наблюдение. Это самый популярный и самый доступный метод исследования, применяемый в большинстве наук и часто используемый обычным человеком в повседневной жизни. В качестве объектов для детских наблюдений могут выступать практически все объекты: сами люди, животные, явления природы и явления из окружающего мира. Другим направлением детской экспериментальной деятельности является опыт. Опыты проводятся как на занятиях, так и в свободной деятельности. Также немаловажное значение в развитии детской активности имеет хорошо оборудованная предметно – пространственная среда.[3] Предметно-пространственная среда для экспериментирования с детьми раннего возраста с ОВЗ может включать в себя организацию в группе мини – лаборатории, «уголков исследователя»...

В мини-лабораториях может быть выделено:

1. Место для постоянной выставки. 2. Место для приборов. 3. Место для выращивания растений. 4. Место для хранения природного и бросового материалов. 5. Место для проведения опытов. 6. Место для неструктурированных материалов (стол «песок-вода» и емкость для песка и воды и т.д.)

Приборы и оборудование для мини-лабораторий:

1. Микроскопы, лупы, зеркала, термометры, бинокли, весы, веревки, пипетки, линейки, глобус, лампы, фонарики, венчики, взбивалки, мыло, щетки, губки, желоба, одноразовые шприцы, пищевые красители, песочные часы,

ножницы, отвертки, винтики, терка, наждачная бумага, лоскутки ткани, соль, клей, колесики, дерево, металл, мел, пластмасса...

2. Емкости: пластиковые банки, бутылки, стаканы разной формы, величины, мерки, воронки, сита, лопатки, формочки.

3. Материалы: природные (желуди, шишки, семена, спилы дерева и т.д.), бросовые (пробки, палочки, резиновые шланги, трубочки и т.д.)

4. Неструктурированные материалы: песок, вода, опилки, листья, пенопласт и т.д.

Материалы для организации экспериментирования (ранний возраст):

1. Бусинки, пуговицы. 2. Веревки, шнурки, тесьма, нитки. 3. Пластиковые бутылочки разного размера. 4. Разноцветные прищепки и резинки. 5. Камешки разных размеров. 6. Винтики, гайки, шурупы. 7. Пробки. 8. Пух и перья. 10. Фото пленки. 11. Полиэтиленовые пакетики. 12. Семена бобов, фасоли, гороха, косточки, скорлупа орехов. 13. Спилы дерева. 14. Вата, синтепон. 15. Деревянные катушки. 16. Киндер-сюрпризы. 17. Глина, песок. 18. Вода и пищевые красители. 19. Бумага разных сортов...

Особую ценность имеют игры с водой и сыпучими материалами.

Вода обладает психотерапевтическими свойствами, способствует релаксации, расслаблению детей, имеющих ОВЗ. С другой стороны она может просто развлечь ребенка, поднять эмоциональный настрой. Все это создает благоприятную почву для развития эмоциональной сферы малышей. Любые самостоятельные игры детей с водой, даже такие простые манипуляции, как переливание, выливание, заполнение емкостей водой, обладают психопрофилактической ценностью.[4]

Игры с песком имеют мощный ресурс. Внешне простые действия — выливание в песочницу воды, перемешивание, вымешивание песочной субстанции, отделение воды от песка, пересыпание и перебирание сухого песка, закапывание мелких игрушек - позволяют стремительно уменьшить внутреннюю тревогу малышей с ОВЗ, преодолеть негативизм, снять напряжение, тем самым подготовить почву для конструктивного взаимодействия. В работе можно использовать различную крупу: манную, гречневую, перловую, горох...

Экспериментальные занятия по детскому игровому экспериментированию оказывают существенное влияние на сохранение эмоционального благополучия детей раннего возраста с ОВЗ, т.к. помогают создать радостное настроение, установить первые контакты с ребенком, повышать жизненный тонус, снимать напряжение, агрессию, состояние внутреннего дискомфорта у детей, что в свою очередь отразится на их познавательной активности. Ведь только через действие ребёнок сможет познать многообразие окружающего мира

и определить собственное место в нём.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.

2. Коняева Н.П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофенопедагогика» / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 199 с. – (Коррекционная педагогика).

3. Макарычева Н.В. Проблемы раннего детства. Диагностика, педагогическая поддержка, профилактика. В помощь занимающихся воспитанием детей 2-3 лет / Н.В. Макарычева. — М.: Учебно-метод. изд-во АРКТИ, 2005.

4. Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 256 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А.Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 180 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР

С.В.Сильвестрова

*БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с
ОВЗ №3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
silvestrova_28@mail.ru*

Аннотация: В данной работе представляются результаты аналитической деятельности воспитателя по проблеме обучения и воспитания ребенка с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии, предлагаются различные виды игр, развлечения, доказывающие тренировочную работу.

Ключевые слова: игра, дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития (дети с ТМНР), адаптированная образовательная программа, коррекционно-развивающие занятия.

Игра, как тень, родилась вместе с ребенком, стала его спутником, верным другом. Игра-это естественная для ребенка форма обучения. Она часть его

жизненного опыта. Игра-это практика развития. Ребенок играет, потому что развивается, и развивается, потому что играет.

Тяжёлое множественное нарушение развития-это совокупность различных психофизических нарушений, преимущественно, вследствие органического поражения центральной нервной системы; высокая степень выраженности нарушений, в первую очередь интеллекта; потребность в интенсивной помощи, превышающей размеры поддержки, оказываемой при каком-то определённом нарушении.

Типологические особенности детей с ТМНР: дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с расстройствами аутистического спектра; дети с тяжёлыми нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения; дети с сочетанными нарушениями развития.

В своей работе с детьми, которые имеют тяжёлые множественные нарушения в развитии я использую отечественный и зарубежный опыт, в частности: метод базальной стимуляции (А.Фрёлих), методика поддерживающей коммуникации (У.Кристен), проектное обучение (Д.Дьюи), оперативный подход на основе прикладного поведенческого анализа (О.Ловас), эмоционально-уровневый подход (О.С.Никольская), игрокоррекция (Л.Б.Баряева) и т.д.

Передавая знания посредством игры, учитываю не только интересы ребенка с ТМНР, но и его возможности. Так, у некоторых детей с ТМНР нередко оказываются несформированными простые игровые воздействия, не появляется надобность в этой игре, не находится внимание к игровому процессу, выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их личное развитие и обучение.

Игровая деятельность мною реализуется во всех видах занятий в соответствии с адаптивной образовательной программой. Очень важным является подбор игр. Модификация игр проводится в соответствии с одним из главных принципов коррекции - снижение уровня требований. Если ребёнок не может выполнить задание в предлагаемом варианте, упрощаю и снижаю требования.

В других случаях, когда ребёнок справляется с поставленной задачей, можно предложить игры более сложного уровня. Игровой материал доступен для ребёнка с любым видом нарушения; структурировано содержание игры; соблюдаются соотношения занимательных и обучающих моментов.

Следует избегать перенасыщения игры однообразными действиями, обязательно нужно проработать инструкцию, предъявляемую ребёнку, провести словарную работу. Ребёнку во время игры необходимо чувствовать искреннюю

симпатию и заинтересованность к нему. Речь должна быть ласковой и эмоциональной.

У всех детей с ТМНР разный уровень восприятия, поэтому приходится использовать различные способы взаимодействия с ребёнком. У детей с ТМНР искажённое сенсорное развитие. В качестве коррекционной работы используется цветная бумага, цветной картон, ткани разного цвета, для проведения игр: «Собери шары по цвету, по форме», «Найди такой же, покажи».

Для развития зрительного восприятия и элементов логического мышления используется комплект геометрических фигур, дидактические игры, видеоматериалы. Для развития слухового восприятия, формирование умения вслушиваться, проводятся игры на узнавание знакомых звуков и голосов, различение звуков и голосов по громкости. Игры и упражнения на звукоподражание птицам, животным, нравятся детям, с желанием воспринимают, играют. Игры «Волшебный мешочек», «Что в сундучке», игры с водой – развивают тактильные ощущения, развивают восприятие, речь. Можно использовать разные материалы в работе с этими играми: мелкие игрушки, шишки, массажные мячи, пуговицы, ткань, семена гороха и фасоли.

При проведении занятий по знакомству с окружающим миром используется природный материал (листья, веточки, овощи, фрукты). Например, такие игры: «Угадай, что это» с завязанными глазами ребёнок должен отгадать и назвать, попробовав на вкус овощ или фрукт. «Собери все фрукты» или «Собери все овощи», эти игры развлекают детей, развиваются вкусовые качества.

Пальчиковые упражнения – это уникальное средство развития мелкой моторики рук и речи, пространственного и наглядно-действенного мышления, слухового и зрительного восприятия, произвольного и непроизвольного мышления, они расширяют словарь детей, кругозор, создают положительное эмоциональное состояние. Игры с пальчиками развивают мозг ребёнка, стимулируют развитие речи, творческие способности, фантазию. Простые движения помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и расслабить мышцы всего тела. О пальчиковых играх можно говорить, как о великолепном универсальном дидактическом и развивающем материале.

Пальчиковые игры присутствуют на каждом занятии. Характеризуя состояние мелкой моторики у детей с ТМНР можно выделить следующие нарушения: слабость моторики пальцев и кистей рук; отклонения в координации движений; медлительность и нечёткость движений; нет согласованности в действиях обеих рук; с большим трудом формируется техника письма.

В процессе действий с предметами у детей уже с младенческого возраста начинается развитие ручной моторики. Оно тесно связано с физиологическим и психическим развитием ребенка. Первыми появляются хватательные движения.

Поэтому для развития детей с ТМНР важно использовать разнообразные виды игр: предметные, дидактические, строительно-конструктивные, подвижные, пальчиковые. Основным принципом работы педагога является принцип дифференцированной и индивидуальной коррекционной помощи, которую необходимо осуществлять в повседневной работе. Все виды продуктивной деятельности призваны развивать мелкую моторику рук детей. Развитие мелкой моторики не просто помогает укрепить руки детей, сделать их более гибкими и умелыми, что благотворно влияет на общее развитие ребёнка, но помогает стать более уверенными и самостоятельными, а это помогает им адаптироваться в ближайшем для них окружении. Стимулирование и организация двигательной активности каждого ребёнка является необходимым условием при проведении игры. Играя в различные игры ребёнок запоминает учебный материал, обучается.

Резюмируя сказанное выше можно сделать выводы:

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования дошкольника к познаниям.

Развитие коррекционной педагогики и специальной психологии способствует поиску новых методов, технологий коррекционно-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста с ТМНР.

Обучение игровой деятельности – важное направление специального дошкольного образования. Использование разнообразных игр и игровых упражнений в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТМНР способствует решению задач умственного воспитания, расширяет возможности дальнейшей социализации детей в обществе, оперированию знаниями и умениями, которые уточняются, обогащаются, закрепляются. Таким образом, игра выступает, как эффективное средство познания ребенком предметной и социальной действительности. Кроме этого, игра, как совместная деятельность, в которой существуют не только игровые, но и реальные отношения, способствует социальному развитию детей.

Широкое использование игр в процессе воспитания детей связано с определяющим ее значением для формирования самых существенных психических образований, что подготавливает переход ребенка на новую, следующую ступень развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винникова Е. А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (второй период обучения) / Е. А. Винникова // Специальная адукация. – 2011. № 2. – С. 20 – 28.

3. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. // Вопросы психологии. – 1966. № 6. – С. 62 – 68.

4. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.

5. Гришвина, А. В. Игры – занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития / А. В. Гришвина, Е. Я. Пузыревская, Е. В. Сочеванова. – М. : Просвещение, 1988. – 75 с.

6. Дементьева, Н. Ф. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью / Н. Ф. Дементьева, Г. В. Цикото, Т. Н. Исаева // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 63 – 67.

7. Зворыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей / Е. В. Зворыгина. – М. : Просвещение, 1988. – 96 с.

8. Золоткова, Е. В. Развитие ролевого поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе коррекционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 [Электронный ресурс] / Е. В. Золоткова. – М., 2005. – Режим доступа : <http://naukapedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-razvitie-rolevogopovedeniya-doshkolnikov-s-intellektualnoy-needostatocnostyu-v-protssessekorreksionnogo-obucheniya#ixzz2PUBcavL6>. – Дата доступа : 17.09.2021.

9. Исаева, Т. Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 [Электронный ресурс] / Т. Н. Исаева. – М., 2001. – 147 с. – Режим доступа : <http://naukapedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-formirovanie-igry-u-deteydoshkolnogo-vozrasta-s-tyazheloy-umstvennoy-otstalostyu#ixzz2PU9semJ2>. – Дата доступа : 24.09.2021.

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.В. Сергеева, Е.В. Николаева, И.В. Казакова

МБДОУ «Детский сад №95», г. Чебоксары

lyudochka.sergeeva.88@mail.ru; lena.nikolaj.74@mail.ru; cazako.i@yandex.ru

Аннотация: дошкольный возраст - это возраст, когда закладывается

фундамент личности, база для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, усвоение различных видов деятельности и форм поведения именно в дошкольном возрасте важно воспитать у ребенка привычку к чистоте, аккуратности, порядку. В эти годы дети могут освоить все основные культурно-гигиенические навыки, научиться понимать их значимость, легко, быстро и правильно выполнять.

Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, дошкольный возраст.

Воспитание культурно – гигиенических навыков направлено на укрепление здоровья ребёнка. Вместе с тем оно включает важную задачу – воспитание культуры поведения. Забота о здоровье детей, их физическом развитии начинается с воспитания у них любви к чистоте, опрятности, порядку.

Формирование культурно–гигиенических навыков – процесс длительный, в связи с этим одни и те же задачи могут многократно повторяться. Воспитание навыков осуществляется приемами прямого воздействия, упражнения, т. е. путем научения, приучения, поэтому воспитание культурно – гигиенических навыков необходимо планировать в режиме дня. Наблюдения показали, что в тех детских учреждениях, где режим дня выполняется в соответствии с гигиеническими требованиями и все виды деятельности проводятся на высоком педагогическом уровне показатели работоспособности и развития детей высоки. Режим дня обеспечивает ежедневное повторение гигиенических процедур в одно и то же время, что способствует постепенному формированию навыков и привычек культуры поведения.

Для привития культурно-гигиенических навыков во всех возрастных группах применяется показ, пример, объяснение, пояснение, поощрение, беседы, упражнения в действиях. Широко используются, особенно в младшем дошкольном возрасте, игровые приёмы: дидактические игры, потешки, стихотворения («Чище мойся – воды не бойся»; «Рано утром на рассвете умываются мышата, и котята, и утята, и жучки, и паучки...» и т.п.).

Показ сопровождается пояснением. Показ любого действия должен даваться таким образом, чтобы были выделены отдельные операции - сначала наиболее существенные, а затем дополнительные. Операции идут в строгом порядке с небольшим интервалом (не более 5-10 секунд), в противном случае не вырабатывается динамический стереотип. Показ действия малышам обязательно сопровождается проговариванием («Теперь возьмём полотенце и вытрем каждый пальчик»). Затем взрослый действует вместе с малышом, выполняя сопряженные действия. Например, берет его руки в свои, намыливает и подставляет под струю воды. Так у ребенка складывается сенсомоторный образ

действия, а также образ составляющих действие операций и условий, в которых оно протекает. Постепенно взрослый предоставляет малышу большую самостоятельность, контролируя выполнение операций и результат, а затем только результат. При формировании навыков ребенок учится удерживать цель деятельности, не отвлекаться. Также следует обращать внимание детей на рациональность тех или иных способов действия. Например, полотенце после употребления нужно сначала расправить, а потом вешать - так оно лучше просыхает, не падает на пол. Желательно, чтобы показ действий и попытки детей выполнить их самостоятельно взрослые сопровождали не только объяснениями, но и вопросами, направляющими внимание ребёнка на необходимость действовать определённым образом. Это поможет ему быстрее усвоить способ выполнения, уяснить, почему нужно поступать именно так.

В воспитании культурно-гигиенических навыков важно единство требований сотрудников детского учреждения и родителей. Малыш не сразу и с большим трудом приобретает необходимые навыки, ему потребуется помощь взрослых. Прежде всего, следует создать в семье необходимые условия: приспособить к росту ребёнка вешалку для одежды, выделить индивидуальную полку или место на полке для хранения предметов туалета (носовых платков, носков), постоянное и удобное место для полотенца и т.д.

Например, вы требуете, чтобы он был самостоятельным при умывании, но кран или умывальник расположены высоко от пола и ему трудно дотянуться до них. Однако он стремится сделать это самостоятельно - встаёт на носки, изо всех сил тянет руки, а вода льётся в рукава рубашки, на пол. В результате, бесполезно затраченные силы ребёнка и недовольство взрослых. Поэтому в квартире всё должно быть приспособлено для удобства детей.

Одним из ведущих приёмов во всех возрастных группах является повторение действий, упражнение, без этого навык не может быть сформирован. На первых порах формирования навыка следует проверить, как выполнены отдельные действия или задание в целом, например, попросить перед мытьём: «Покажите, как вы засучили рукава» или после мытья посмотреть, насколько чисто и сухо вытерты руки. Хорошей формой упражнения в освоении культурно-гигиенических навыков являются дидактические игры.

Особая роль в воспитании культурно – гигиенических навыков принадлежит игровым приемам. Используя их, воспитатель закрепляет у детей навыки, которые вырабатываются в повседневной жизни. Видное место отводится при этом дидактическим играм («Уложи куклу спать», «Оденем куклу на прогулку», «Накорми куклу обедом» и т.п.).

Широко используется для усвоения детьми культурно-гигиенических навыков художественное слово, народный фольклор (потешки, прибаутки) для

создания положительных эмоций у детей в процессе выполнения действий культурно-гигиенических навыков.

Художественное слово позволяет лучше запоминать и устанавливать причинно-следственные связи в действиях ребёнка. Художественное слово позволяет ребёнку глубже понять окружающий мир.

Интересны детям и литературные сюжеты «Мойдодыр», «Федорино горе» и др. На их основе разыгрываем маленькие сценки, распределив роли между детьми.

Использование художественного слова, создаёт у детей хорошее настроение и формирует положительное отношение к выполнению культурно-гигиенических навыков.

Именно в дошкольном возрасте очень важно воспитать у ребенка привычку к чистоте, аккуратности, порядку.

В эти годы дети могут освоить все основные культурно-гигиенические навыки, научиться понимать их важность, легко, быстро и правильно выполнять. Навыки и привычки, прочно сформированные в дошкольном возрасте, сохранятся на всю жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1991.
3. Нравственные – этические беседы и игры дошкольниками. – Москва ТЦ Сфера 2003.
4. Строгонова Людмила Борисовна Формирование культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/02/21/formirovanie-kulturno-gigienicheskikh-navykov-u-detey-doshkolnogo>.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПИИ

А.Д. Сидорченко, И.И. Чубова

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, nastasya.sidorchenko@mail.ru

Аннотация. Механизмы проектирования будущего в современных условиях жизни являются чрезвычайно важными для успешной адаптации к

стремительно меняющимся условиям социальной жизни. У детей с умственной отсталостью все познавательные процессы имеют особенности формирования. В статье рассмотрены возможности развития у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью процессов воображения с помощью арт-терапии.

Ключевые слова: воображение, младший школьный возраст, арт-терапия, умственная отсталость.

Процесс формирования воображения у детей при нормативном развитии происходит в соответствии с поэтапностью формирования психических познавательных процессов. К основным механизмам психики человека С.Д. Макисименко относит: отражение, проектирование и опредметчивание [2]. К механизмам психического отражения относятся: ощущения, восприятие, мышление, память. Механизмы проектирования будущего требуют гораздо более высокого уровня сформированности высших психических функций. К ним относятся: внимание, эмоции и чувства, воображение, воля. У детей с интеллектуальной недостаточностью страдают механизмы психического отражения и это влечет особенности формирования механизмов проектирования.

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 до 11 лет, и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действий и осуществления контроля). Происходит совершенствование познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирование высших психических функций (речи, письма, чтения, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить, уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции.

Развитие ребенка с умственной отсталостью подчиняется своим законам и носит ряд особенностей.

По мнению Л.С. Выготского, познавательные процессы у детей с умственной отсталостью отличаются:

- патологической инертностью нервных и психических процессов;
- интеллектуальной пассивностью и равнодушием к происходящему;
- низко выраженными мотивационным компонентом деятельности;
- косностью и стереотипностью мышления;
- нарушениями критичности мышления;
- нарушениями операционального и организационного компонентов мыслительной деятельности;

– недифференцированностью и бедностью восприятия;

У умственно отсталых детей воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию. При этом установлено, что уровень развития воображения взаимосвязан со степенью тяжести нарушения.

М.М. Нудельман и Ж.И. Шиф отмечают, что при целенаправленном обучении возможна позитивная динамика в развитии воображения умственно отсталых детей.

Воображение – это процесс создания человеком из материала предыдущего опыта образов объектов, которых он никогда не воспринимал. Создание образов воображения всегда связано с определенным выходом за пределы реальности.

Рассмотрим возможности развития воображения современными средствами психокоррекции, к которым относится арт-терапия.

Арт-терапия – это направления объединяющее в себе психотерапию и искусство [3]. Основным принцип арт-терапии заключается в принятии любого творческого самовыражения человека.

В литературе отмечается, что к основным функциям арт-терапии относятся: катарсическая, регулятивная, коммуникативно-рефлексивная.

К основным видам арт-терапии относятся: музыкотерапия, имаготерапия, изотерапия, библиотерапия, сказкотерапия.

В коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью с целью развития воображения целесообразно применять изотерапию, имаготерапию, сказкотерапию.

Важно у детей с интеллектуальной недостаточностью формировать умение воспринимать форму, цвет, находить в художественном изображении существенные признаки, в произведениях искусства отражение эмоций и чувств, замысла художника [1].

В изотерапии пальчиковое рисование позволяет объединять корректирующую функцию развития моторики с развитием ассоциативного мышления. Детям можно предлагать задания дорисовать изображение до целостного, методика «кляксография» позволяет помочь детям развивать фантазию и творческое воображение. Задания – дорисовать кляксу до целостного образа, сначала вызывают выраженные затруднения у детей с интеллектуальным дефицитом, но есть возможность научить их механизму «дорисовывания», достраивая абстрактный объект до реально существующего.

Дети с удовольствием рисуют пальцами на манке или песке, выполняя творческие задания. Взаимодействие с песком позволяет развивать мозговые структуры детей. Процесс рисования можно сопровождать музыкой. Слушание музыки способствует полноценному психическому, физическому и личностному

развитию ребенка.

Практикующие педагоги и психологи отмечают, что воображение и фантазия развиваются в творческих видах деятельности, таких, как рисование, лепка, конструирование, моделирование, проектирование, театрализованная деятельность.

В работе эффективно применение изотерапии: рисование «Образа-Я», рисование своих эмоций и обучение соотношению с цветом. Имаготерпия позволяет включать детей в театрализованные постановки, в которых можно предлагать незавершенные сюжеты, которые детям необходимо завершить. В таких постановках можно обучать детей взаимодействию в детском коллективе. Интересной для детей формой работы, развивающей воображение, является игротерапия с игрушками, куклами Бибабо, мелкими игрушками из конструктора «Лего».

Таким образом, применение арт-терапевтических методов способствует развитию воображения младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной школе) / И.А. Грошенков. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
2. Максименко С. Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – М. : Ваклер, 2004. – 523 с.
3. Копытин А.И. Современная клиническая арт-терапия / А.И. Копытин. – М. : Когито, 2015. – 660 с.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

И.А. Соловьева, Л.В. Филиппова

МБДОУ «Детский сад №11 «Колокольчик» г. Шумерля polevayalyudmila@mail.ru

Аннотация: в статье представлен опыт работы с детьми ОВЗ в условиях ДОУ.

Ключевые слова: инновационные образование, общее недоразвитие речи.

Понятие инклюзивного образование раскрывает ФЗ «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.2012 г.: «инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п.27).

В связи с этим осуществление инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы актуально в настоящее время.

Внедрение инклюзивного образования в ДОО предусматривает следующее:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания;
- специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования;
- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающихся детей с ОВЗ;
- нужных специалистов (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога);
- тьютора;
- лекотеку.

В нашем саду, как и во многих садах, есть дети с ограниченными возможностями здоровья, а это дети с особыми образовательными потребностями: дети с нарушением эмоционально-волевой сферы, дети ОНР. Эти дети имеют физические или эмоционально-волевые проблемы, испытывают те или иные трудности в социальной адаптации, в овладение навыками адекватного функционирования в обществе, у них нарушена познавательная деятельность, которая ведет к проблемам, связанным с трудностями в обучении.

В тоже время практика показывает, что проблемы в развитии ребенка с ОВЗ обусловлены не только биологическими факторами, но и несоблюдением главных педагогических закономерностей: ограничено общение, деформирована система коллективных отношений (прежде всего со сверстниками), отсутствует или сужена социальная активность.

Приходя в детский сад, ребенок, попадает в группу, где с ним работают специалисты, которые имеются в саду. Это учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель и, конечно, воспитатели. Работу с такими детьми, мы начинаем с того, что изучаем семью этого ребенка. Каждый специалист знает, что успешность коррекционно-развивающей и воспитательной работы во многом зависит от того, насколько родители понимают состояние своего ребенка, принимают его таким, какой он есть и стремятся ему помочь. Практика показывает, что достичь оптимального взаимодействия с семьями воспитанников очень непросто. Начинаем мы свою работу с родителями в виде индивидуальных бесед, консультаций, анкетирования.

Мы столкнулись с тем, что многие родители «особых» детей не имеют знания о природе задержки развития ребенка, не всегда понимают трудности детей в обучении, неадекватно оценивают их возможности, не осознают своей роли в воспитании и развитии такого ребенка. Долго выстраивают отношения с родителями других детей группы. Проходит социальная адаптация таких

родителей.

Параллельно, совместно с воспитателями, проводим и работу с родителями обычных детей той группы, в которую попал «особый» ребенок. Беседуем с родителями, предлагаем почитать литературу, говорим о пользе такого общения. Объясняем, что все мы разные, но в то же время похожие друг на друга, и нам нужно помогать друг другу. Наша работа дала свои результаты, большинство родителей с пониманием стали относиться к таким семьям.

Из опыта знаем, что родители обычных детей опасаются, что ребенок с особенностями в развитии будет мешать, отвлекать детей, воспитателей. Такому ребёнку надо больше уделять внимания взрослых.

В нашем детском саду работает слаженная команда профессионалов, у которых есть опыт взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Они не только решают коррекционно-развивающие задачи, но и помогают воспитателям найти подход к каждому ребёнку и членам его семьи для его успешной социализации в обществе сверстников.

Педагоги, работающие с такими детьми:

- знают теории развития детей и владеют разнообразными методами обучения и воспитания;

- используют свои знания для установления взаимоотношения с детьми и их семьями, учитывая потребности и потенциальные возможности каждого ребёнка;

- способствуют развитию положительной самооценки детей;

- поддерживают позитивное взаимодействие с родителями;

- способствуют тому, чтобы дети были вовлечены в организацию праздников, выставок, спортивных состязаний, экскурсий и других занятий;

- создают для детей условия безопасности: через организацию чёткого ритма распорядка дня, создание и исполнение ритуалов группы;

- демонстрируют и формируют позитивные способы общения, в том числе и в процессе разрешения проблем и конфликтов;

- используют естественные и образовательные ситуации для развития социальных навыков (например: выражения чувств, соблюдение очерёдности и т.п. через драматические игры, проектную деятельность, изготовление кукол для кукольного театра, рисование, живопись и т.д.);

- демонстрируют желательное поведение в различных ситуациях.

В ДОУ существует проблема в отсутствии таких специалистов, как социальный работник, социальный педагог, тьютор. И в этой ситуации немалую роль играет помощь, которую оказывает педагогам младший воспитатель группы, ведь зачастую ребёнку нужна индивидуальная поддержка не только при

организации образовательной деятельности, но и в вопросах самообслуживания.

Наши педагоги стремятся посещать семинары и консультации, которые проводят высококвалифицированные специалисты, чтобы найти оптимальные способы взаимодействия с каждым ребёнком.

Если родители идут на контакт со специалистами, участвуют в жизни детского сада, ребёнок имеет сохранный интеллект, родители принимают активное участие в жизни и воспитании ребёнка, то и результаты работы становятся заметными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пенин, Г.Н. Инклюзивное образование в свете гуманитарной проблематики XXI века//Школьный логопед. - 2010. - №1.-С. 58-63.

2. Соловьева, С.В. Обеспечение условий доступности получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях. Можно ли создать необходимые и достаточные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в ОУ разных типов и видов?/ С.В. Соловьева// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2010. - №5. - С.38-40.

КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Старовойтова, Е.П. Дубровская

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова,

г. Могилев, DubrovskayaEka@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются некоторые особенности коррекции и профилактики речевых нарушений у дошкольников. Определены аспекты пропедевтики речевых отклонений у детей. Обращается внимание на педагогическое просвещение родителей по вопросам речевого онтогенеза, а также профилактики и коррекции речевой патологии.

Ключевые слова: речевые нарушения, коррекция, пропедевтика, дошкольники.

В настоящее время особенно актуальными становятся вопросы диагностики, коррекции, а также пропедевтики нарушений речи у детей. И это не случайно, так как в последние годы отмечается неуклонный рост числа детей, имеющих речевые нарушения. Кроме того, как известно, гораздо легче предотвратить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем их впоследствии

устранять. С возрастом теряется возможность пластичного изменения состояния ребенка, ухудшаются условия для компенсации и коррекции. В тяжелых случаях речевая патология может привести к ограничению коммуникативных и когнитивных возможностей, трудностям школьного обучения, ухудшению качества жизни, нарушению социализации ребенка с нарушением речи.

Необходимо обратить внимание на разнородность детей данной категории с позиции влияния различных речевых нарушений на их психическое и социальное развитие, что связано не только с сущностью конкретного речевого нарушения, но и с индивидуальными свойствами личности ребенка с нарушением речи. А это, в свою очередь, создает определенные трудности в организации эффективного воздействия на каждого ребенка с речевой патологией. Специфика реализации индивидуального подхода заключается в том, что педагог сталкивается не только с необходимостью коррекции имеющегося речевого нарушения, но и с потребностью преодоления вторичных отклонений. Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут оказывать отрицательное влияние на формирование личности ребенка, вызывать специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера.

Коррекция нарушений речи представляет собой сложный и довольно длительный процесс, направленный, прежде всего на коррекцию и компенсацию нарушений речевой деятельности. Логопедическое воздействие должно быть направлено как на внешние, так и на внутренние факторы, обуславливающие речевую патологию. Его эффективность зависит от своевременности начала коррекции, соответствия применяемой коррекционной методики сути речевой патологии, полноценного взаимодействия специалистов в педагогическом процессе, обеспечения единства коррекционно-развивающего пространства.

Профилактика речевых нарушений зависит от действия некоторых факторов: тесной взаимосвязи теоритических знаний и практики; разработки и внедрения методик раннего выявления и преодоления речевых нарушений; распространения логопедических знаний среди населения. Пропедевтическая работа по преодолению нарушений речи может осуществляться по таким направлениям, как работа с детьми; работа с родителями; работа с педагогическим коллективом учреждений образования.

Так, работа с детьми включает решение разнообразных задач, а именно: развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики; формирование правильного речевого дыхания; активизация пассивного и активного словарного запаса; развитие потребности в общении; развитие восприятия, внимания, памяти и мышления; а также развитие социальных отношений и воздействие на социальное окружение ребенка. Данная работа должна проводиться в тесном

взаимодействии педагогов и семьи.

Несмотря на то, что большую часть времени ребенок проводит в условиях учреждения дошкольного образования, нельзя забывать о значительной роли семьи в успешном становлении интеллектуального и речевого развития ребенка.

Сегодня очень остро встает вопрос о педагогическом просвещении родителей. По мнению О.И. Давыдовой, важно сообщать им знания о ходе развития ребенка от внутриутробного развития до поступления в школу и далее; о возможных нарушениях и отклонениях в онтогенезе; о методах и способах профилактики отклонений, и речевых в том числе, и совершенствовании разных сторон и качеств речи при отсутствии нарушений; о влиянии участия родителей на ход коррекции возникших нарушений; о риске возникновения вторичных отклонений в развитии детей с речевой патологией при отсутствии своевременной и качественной коррекционно-развивающей помощи [1]. Данный вид работы, как показывает практика, осуществляется в виде консультаций (групповых и индивидуальных), семейных клубов, практикумов по развитию артикуляционной, дыхательной, моторной, познавательной сфер, круглых столов, мастер-классов, творческих мастерских, а также подготовки памяток, буклетов, подбора и распространения логопедической и психолого-педагогической литературы.

Успешность профилактики речевых нарушений во многом зависит от умений и мастерства педагогов. Т.Б. Филичева считает, что наблюдаются некоторые трудности у педагогического состава учреждений образования. Так, некоторые из них не ориентируются в различных вариантах речевого дизонтогенеза, следовательно, не всегда вовремя могут обратить внимание на только зарождающиеся речевые проблемы у ребенка; имеют недостаточное представление о важности правильного становления речи и ее влияния на весь ход познавательного развития ребенка; недостаточно владеют представлениями о методах и приемах профилактики речевых нарушений [2].

Коррекция речевых нарушений может быть действенной лишь при условии наличия у педагога знаний о всестороннем развитии ребенка с учетом нормативов развития, об особенностях речевого дизонтогенеза, а также о способах профилактической работы в преодолении речевой патологии. Профилактика нарушений речи является действенным способом уменьшения количества детей, нуждающихся в коррекционно-развивающей помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдова, О.И. Работа с родителями в ДОУ: этнопедагогический подход / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – М.: ТС Сфера, 2005. - 141 с.
2. Филичева, Т.Б. [и др.] Дети с общим недоразвитием речи / Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева. – М.: гном и Д, 2000. – 128 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В МИКРОПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ИГРЕ

В. А. Тетеревова

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Научный руководитель – доцент Т.С. Гусева

Ключевые слова: микропространство, дети с нарушением зрения, ориентировка.

Аннотация: в статье представлен опыт исследования развития ориентировки в микропространстве у детей старшего дошкольного возраста.

Рассматривая проблему ориентировки в пространстве, нельзя не отметить ее сложность и многогранность. Это одна из проблем входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушением зрения, так как от результата ее решения зависит интеграция человека со зрительной патологией.

Во многом это связано с тем, что умение ребенка ориентироваться в быту, приобретение им навыков самообслуживания, умение передвигаться по улицам города самостоятельно, а затем и дальнейшее обучение в школе зависит от того насколько успешно они будут сформированы в дошкольном возрасте.

Большое значение имеет раннее обучение и развитие детей с нарушением зрения, которое позволяет компенсировать недостаток зрительной информации с помощью других анализаторов, немаловажное значение имеет и особенности социальной среды, адекватное отношение социума и поддержка семьи в вопросах развития и воспитания.

Актуальность данной проблемы подчеркивается и в федеральном государственном образовательном стандарте, одним из важных направлений которого, является создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации [4].

Детям дошкольного возраста с нарушением зрения присущ страх упасть, пораниться, а, следовательно, и плохая ориентировка в пространстве, низкая двигательная активность вызванная страхом.

Дошкольники с такими нарушениями нуждаются в помощи и специальном обучении, так как самостоятельно справиться с данной проблемой они не могут.

Пространственная ориентировка—это умение человека в каждый момент времени правильно представлять себе пространственное соотношение

окружающих предметов и своё положение относительно каждого из них [3].

Если классифицировать ориентировку по характеру пространства, то ее можно разделить на два типа: ориентировка в микропространстве и ориентировка в макропространстве [1].

Ориентировка в микропространстве – это восприятие и анализ находящегося вокруг пространства и объектов, с которыми человек напрямую взаимодействует во время какой – либо деятельности [1].

Ориентировка в микро- и макро- пространстве развивается в тесной взаимосвязи, так как ориентиром, естественной точкой отсчета при ориентации является сам ребенок. Ориентировка на плоскости, на листе бумаги складывается к концу дошкольного возраста.

Исследования детей с нарушениями зрения показали, что развитие ориентировки в микропространстве у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне. Дети во многом преувеличивают свои возможности, не умеют правильно двигаться по листу бумаги, путают направление, не умеют действовать по инструкции, удерживать ее в памяти, некоторые не соотносят схему с реальной ситуацией, а пространственные представления являются неполными, присутствуют дети, которые употребляют указательные слова («там», «здесь» и др.), вместо словесных обозначений. Несформированность умения ориентироваться в микропространстве в дальнейшем может повлиять на успешность обучения ребенка в школе.

С целью апробации педагогических условий, которые позволят развить у детей старшего дошкольного возраста умение ориентироваться в микропространстве, был проведен эксперимент. В гипотезе были предположены педагогические условия, одним из которых явилось проведение коррекционно – развивающей работы в форме игровой деятельности.

Результаты исследования умения детей ориентироваться в микропространстве, проводимых на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №6 «Малахит» г. Чебоксары Чувашской Республики, показали, что в начале эксперимента у 60% детей выявлен низкий уровень, а у 40% средний уровень развития. Детей с высоким уровнем развития умения ориентироваться в микропространстве выявлено не было.

При разработке коррекционной программы в игровой форме были использованы методические рекомендации: Л.А. Дружининой, О.И.Крушельницкой, А.Н. Третьяковой, Н.Я.Семаго.

На протяжении всего формирующего эксперимента коррекционная работа строилась на фоне учета индивидуальных особенностей детей, использовался зрительный материал, увеличенного размера, с четким контуром, а также

ведущий вид деятельности детей – игра.

Проведенное в завершении эксперимента исследование показало следующие результаты: у 10% детей был выявлен высокий результат, 70% средний результат и 20% детей показали низкий уровень развития умения ориентировки в микропространстве.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нашла свое подтверждение сформулированная гипотеза о том, что процесс развития ориентировки в микропространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения будет протекать более эффективно, если будут созданы следующие педагогические условия:

- При подборе дидактических игр и упражнений будут учитываться индивидуальные особенности нарушения зрения каждого ребенка;
- Коррекционно – развивающая работа будет проведена в форме игровой деятельности;
- Взаимодействие педагога и воспитанников будет организовано, как целенаправленная работа по непосредственно – образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муссейбова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста [Текст]/ Т.А. Муссейбова// Дошкольное воспитание. 1986. – №4. –С.36-40.
2. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст]: учеб. пособие/ Л.И. Плаксина.–М.: РАОИКП, 1999.–54с.
3. Сверлов, В.С. Пространственная ориентировка слепых [Текст]: учеб. пособие/ В.С. Сверлов. – М.: Учпедгиз, 1951. – 150с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Т.А. Титушина, С.Е. Степанова

*«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары titushiha.t@mail.ru*

Аннотация. В данной работе представлено описание опыта педагога-психолога по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации. В работе представлены основные методы и приемы коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей с

ОВЗ и практика их применения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ.

На сегодняшний день в нашей стране, в зависимости от ряда причин, намечается тенденция к увеличению числа детей–инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В настоящее время характерной является проблема обучения детей с ОВЗ, у которых отмечаются трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей их развития. Необходимо понимать, что каждому ребенку нужно создавать благоприятные условия для его развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности.

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Соответственно, субъектом сопровождения являются дети, их родители (законные представители), воспитатели образовательной организации, участвующие в процессе обучения и воспитания ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение в нашей школе осуществляется следующими специалистами: социальный педагог, учителя-дефектологи, логопеды, психолог и педагоги.

В «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии создана система коррекционно-развивающего сопровождения, адаптированы программы по предметам с учётом возможностей детей, созданы дидактические пособия, облегчающие процесс усвоения учебного материала, разрабатывается план внеурочной деятельности (предметные недели, праздники, классные часы, клубные часы и др.). Стержнем данной модели является психолого-педагогический консилиум (ППК), который позволяет объединить усилия педагогов, психолога и всех других субъектов учебно-воспитательного процесса, заинтересованных в успешном обучении и полноценном развитии детей и подростков, наметить целостную программу индивидуального сопровождения и адекватно распределить обязанности и ответственность за ее реализацию.

На протяжении четырех лет обучения в начальной школе проводится психолого-педагогическая диагностика. Время проведения той или иной

диагностики зависит от наиболее благоприятного периода становления учебных навыков и развития познавательных процессов. Это позволяет вовремя предупредить проблемы обучения, организовать помощь детям, внести корректировку в программу и т.д. Каждый диагностируемый параметр измеряется на протяжении обучения в начальной школе дважды. Это необходимо для того, чтобы установить динамику развития, переход из одного уровня в другой. Мы используем методики, которые можно применять в разные периоды обучения, а результаты соотносить друг с другом. Большинство методик используют и психолог, и педагоги начальной школы. Это позволяет проводить психолого-педагогический анализ результатов, планировать процесс обучения с учетом полученных данных. По результатам диагностики предусмотрены совместные действия педагога и психолога, проводятся консультирование, коррекция, просвещение. В ходе овладения методами и методиками психолого-педагогической диагностики психологические знания включаются в личный опыт педагогов начальных классов и используются ими в своей работе.

Одна из основных проблем периода обучения – адаптация к школе в первом классе. Основное значение придается профилактике дезадаптации. Проводится фронтальная и индивидуальная диагностика. Ее результаты заносятся в «Журнал регистрации психодиагностических исследований», а детей «группы риска» - в индивидуальные карты сопровождения. Таким образом, создается банк данных об интеллектуальном и личностном развитии, о становлении учебной деятельности обучающихся. Индивидуальная диагностика проводится по запросу педагогов или родителей (законных представителей) первоклассников. Комплекс методик обследования школьной адаптации первоклассников включает в себя наиболее показательные для адаптации процессы: мотивация учения, самочувствие, тревожность.

Во 2-3 классах актуальными становятся:

- диагностика коммуникативных способностей. На основе полученных данных разработана программа «Коммуникативные способности». Цель программы – развитие коммуникативных способностей, формирование коллектива класса, создание условий, способствующих формированию навыков сотрудничества. Программа состоит из 3-х блоков.

В 4-х классах психолого-педагогическое сопровождение решает задачи определения готовности школьников к переходу в среднюю школу, выявления математических, лингвистических и гуманитарных способностей. По результатам диагностики выявляются дети, которым потребуется психолого-педагогическая поддержка в средней школе. По результатам диагностики составляется заключение. Педагоги, работающие в 4-х классах, знакомятся с

полученными данными, родители (законные представители) приглашаются на консультации. Ученик начальной школы за годы обучения формирует папку - «портфолио». Творческие работы, грамоты, дипломы, сертификаты, в которых отражаются не только учебные, но и другие достижения позволяют наполнить портрет ученика индивидуальным, личностным содержанием, иллюстрируют развитие интересов, активности.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение помогает как в преодолении трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, так и в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации, укреплении здоровья, защите прав ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. – 2006
2. Барышникова Н.А. Внутришкольное управление коррекционным сопровождением учебно-воспитательного процесса // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005
3. Бугаева Т.И. Ермолова В.М. Российская Е.Н. Организация психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006
4. Вершинина Л.Н. Ипкаева Е.А. Совместная работа психолога и логопеда в классах КРО // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ДЕФЕКТОЛОГА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ

О.Г. Филимонова

*МБДОУ «Детский сад №4» г. Сосновый Бор Ленинградской обл.,
zasvetlo@rambler.ru*

Аннотация. В статье представлен и обобщен опыт учителя-дефектолога по использованию нейропсихологических упражнений в системе коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития в условиях детского сада. Выделяются обязательные условия, ограничения и возможности интегрируемых методов.

Ключевые слова: Задержка психического развития, ЗПР, дошкольный возраст, дефектолог, нейропсихологические упражнения.

Современные педагогические технологии, направленные на коррекцию и абилитацию детей с нарушениями, находятся в постоянном развитии. В качестве причин можно выделить изменение окружающей нас среды, ритма и образа жизни (ограничение подвижности, гаджетезированность, отвлечение от природы, ограничение самостоятельности ребенка родителем, боязнь «воспитания» ребенка в авторитарном стиле, как следствие снижение ответственности, самоконтроля у детей); более патологичное внутриутробное развитие, роды; отсутствие естественной аутокоррекции . когда на терратогенные факторы накладывается «отсутствие естественной аутокоррекции» [1] и многие другие экзогенные и эндогенные факторы.

В таких условиях подчеркивается важность междисциплинарного подхода в коррекционной работе. Педагоги всё чаще используют в работе эффективные приемы смежных дисциплин, в частности, нейропсихологии.

Осознанный подход к включению нейропсихологических приёмов и методов подразумевает понимание причинно-следственных связей и теории, на которой базируется их использование (3 блока мозга по Лурии) [1], [2].

При этом важно помнить, что мы не можем полноценно заменить нейропсихолога. Но результат будет при соблюдении нескольких условий:

1. Учитывая особенности онтогенеза, мы не можем игнорировать сенситивные периоды развития высших психических функций ребенка. Поэтому упражнения, даже направленные на развитие базовых функций, должны иметь отсыл к актуальным для развития навыкам ребенка. Все блоки мозга нуждаются в коррекции, но с разным удельным весом (упражнения не сводятся к бесконечному ползанию, смене движений, даже если недостатки развития подразумевают слабость 1 и 2 блоков; это поступательная, но всеохватывающая система работы). [1], [5].

2. Во всех упражнениях важна смысловая наполняемость и обратная связь. Мы должны понимать для чего мы включаем то или иное упражнение в контексте, понятном ребенку, и наполненным для него содержанием, конечной задачей. Ребенок должен понимать и осознавать результат (или стремиться к этому). [7].

3. Использование нейропсихологических упражнений на коррекционных занятиях не достаточно эффективно с детьми с интеллектуальной недостаточностью, но актуально для детей с ЗПР и другими проявлениями недостатков НС. [5]

4. После 3 лет с ребенком обязательно выполняем упражнения, направленные на развитие 5 базовых умений третьего блока мозга: придумывать, планировать, выбирать, контролировать, оценивать. Учитывать,

что он соединен с первым – соблюдать баланс между произвольностью и непроизвольностью (автоподдержкой). И чем больше энергии требуется на актуализацию «высшего», тем больше вероятность излишней нагрузки на подкорковые структуры. (Поэтому необходимо подкреплять, давать разгрузку на этапе становления навыка –чередовать напряжение и расслабление, включать упражнения на сенсорное стимулирование, отдых). [1], [5]

В подборе упражнений для коррекционно-развивающего занятия важно учитывать сформированность образа Я, как ключевой процесс детского развития и показателя уровня развития высших психических функций ребёнка, его личности, и являющегося их модулятором. [4], [3]

В коррекционной работе с дошкольниками с ЗПР упражнения, заимствованные дефектологом из опыта нейропсихологов опираются на развитие перцепторного образа, но к старшему дошкольному возрасту включаются упражнения направленные на выделение алгоритма действий.

Часто встречающееся нарушение сенсомоторных схем у детей с ЗПР обуславливает важность упражнений, направленных на развитие соматогнозиса, сформированности схемы тела, соматической ритмологии. [1]

Немаловажно учитывать ведущего вида деятельности и обратной связи, а поэтому ребенок даже в условиях занятия должен быть вовлечен в смыслообразование в сюжетной игре. [7]

Можно выделить 4 основных типа упражнений, парциально используемых в рамках коррекционных занятий: дыхательные, телесноориентированные, упражнения на формирование навыков внимания и преодоления стереотипии, обучение произвольной регуляции, упражнения, направленные на формирование зрительно-пространственных и квазипространственных навыков. В их числе включаются игры и упражнения на формирование образа Я, координацию «рука-глаз», чувство ритма, межполушарное взаимодействие.

Упражнения направленные на формирование новых навыков, не могут заменить собой физкультминутки и паузы отдыха, т.к. в период усваивания навыка не наполняют, а истощают ресурсы ребенка.

В качестве зачина коррекционного занятия, сосредотачивающего ребенка, ритуализированной функции при регулярном использовании могут выступать стихотворные игры для закрепления схемы тела [1], [5], «Колечки», «Хасты» [1]

Игры на формирование схемы тела, соматогнозиса, пространственных представлений могут включаться как в первую, так и во вторую половину коррекционного занятия. В период становления навыка, при серьезных затруднениях могут занимать основную часть занятия. («Пёрышко», «Нарисуй меня», «Стрелочки» - авт. игры, «Обезьянка», «Рисование на спине» [1] и др.)

Ряд игр, включающих формирование самоконтроля, переключения, и являющихся энергозатратными для ребенка, предпочтительнее включать в основную часть занятия (визуальные и акустические ритмические ряды, игры по типу «замри-отомри», «Робот». «Путаница» и др) [1], [5], [7].

Опыт показывает, что синергетический подход в коррекционно-развивающей работе, позволяющий пользоваться достижениями смежных дисциплин, расширяет границы возможностей коррекционного педагога и повышает развития воспитанников, достижении желаемого результата. литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – 4-е изд. – М.:Генезис, 2011. – 474 с.
2. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: . кадемия, 2002
3. Цветков А.В. образ Я: структура. Функции, развитие. – М.: Спорт и культура, 2012. – 176с.
4. Коршунов Д.Н. Сенсорная интеграция как основа нормального развития ребенка. [электронный ресурс]: <https://logopedprofiportal.ru/pl/teach/control/lesson/view?id=74088781&editMode=0>
5. Лынская М.И. "Нейропсихологические упражнения в структуре занятий логопеда с дошкольниками . [электронный ресурс]: <https://lynskaya.ru/blog/659606>
6. Муханова Н.А. Использование нейропсихологического подхода при подготовке к школе (5-7 лет). [электронный ресурс]: <https://logopedprofiportal.ru/pl/teach/control/lesson/view?id=51291899&editMode=0>
7. Цыганок А.А., Виноградова А.В., Константинова И.С. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий //Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2008. - 400с.

ПРАКТИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

И.Ю. Федорова, Н. П. Володина, Е. В. Ходжаева
МБДОУ «Детский сад № 112», г. Чебоксары, inessa18947@gmail.com

Аннотация. Ребенок с ОНР испытывает большие трудности при употреблении предлогов в устной речи: пропуски, искажения, замена на совершенно непонятное слово, не подходящие по смыслу предлоги. Таким образом, необходима тщательная и систематизированная коррекционная работа по формированию предложных конструкций.

Ключевые слова: предлоги : «На», «Под», «За»...

Тема: «Сказочное путешествие в городок маленьких слов»

Программное содержание:

Коррекционно-образовательные задачи:

1. Уточнить понимание детьми предлогов: «На», «Под», «В», «За», «Перед» и схем их обозначающих. Показать детям значение предлогов (маленьких слов) в нашей речи.
2. Закреплять у детей умение составлять предложения с предлогами по картинкам, умение слышать предлоги в речи, правильно употреблять предлоги с существительными в разных падежах.
3. Совершенствовать умение подбирать признаки к явлению природы (зима холодная, снежная, белая...), согласовывать существительное с прилагательными. Отрабатывать падежные окончания имени существительного.
4. Упражнять в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Активизировать речевую деятельность детей. Коррекция речевого дыхания. Коррекция общей и тонкой моторики. Развитие зрительного внимания, мышления, конструктивного праксиса.

Коррекционно-воспитательные задачи:

1. Дальнейшее формирование навыков сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности, инициативности, ответственности. Формирование элементов учебной деятельности.

Дети вместе с воспитателем входят в зал (музыкальный). Там выстроен сказочный городок (дома из кубов, скамейка, арка, ёлочки и т.д.).

Вводная часть. Педагог: Ребята, давайте поздороваемся с гостями. А ещё с небом, солнышком.

Появляется ребёнок, переодетый в Буратино (возможно использование игрушки)
Буратино: Ох! Ох! Ох!

Педагог: Буратино, здравствуй! Что случилось?

Буратино: Здравствуйте! Я снова получил двойку. Вот посмотрите мою тетрадь!

Педагог: (рассматривает вместе с детьми тетрадь Буратино) Да, Буратино, ты опять получил плохую отметку! Что же ты написал неправильно? Ребята,

давайте ему поможем, слушайте внимательно! (читает). - Я люблю кататься...санках.

Педагог: Ребята, что же пропустил Буратино?

Дети: Маленькое слово «на».

Педагог: Скажите, а как надо было правильно написать?

Дети: Я люблю кататься на санках.

Педагог: Правильно. Здесь ещё много ошибок! Надо помочь Буратино. Нужно его научить, не пропускать маленькие слова! Вы согласны?

Дети: Да! (Раздаётся стук в дверь).

Голос за дверью: Почта!

Педагог: Ребята, почтальон принёс нам письмо. Здесь написано, что оно для детей из группы «Радуга». Интересно, от кого оно и что нам пишут? Прочтём?

Педагог: Ребята, как же вовремя пришло к нам письмо! А кого мы возьмём с собой в дорогу? А почему?

Дети предлагают взять с собой Буратино, для того чтобы он научился правильно писать маленькие слова.

Буратино: Ребята! Спасибо вам. Я с удовольствием с вами поеду.

Педагог: Ребята, отгадайте загадку и узнаете на чём, мы отправимся в полёт.

Загадка (самолет)

Педагог: Верно. Все в путь!

Игра Самолёт» (координация речи с движениями)

Основная часть. Педагог: Ну, вот мы прилетели в город, где живут маленькие словечки-человечки. Сегодня нам предстоит много испытаний, а чтобы нам справиться со всеми заданиями, нам надо быть всегда вместе, помогать друг другу, а самое главное быть дружными ребятами. Давайте с помощью пальчиков покажем, какие мы дружные ребята.

Пальчиковая гимнастика «Дружные ребята»

Педагог: Теперь, ребята мы справимся со всеми заданиями. Наши словечки маленькие или большие?

Дети: Маленькие.

Педагог: Давайте сыграем с вами в игру «Большой - маленький». Я буду называть большой предмет, а вы маленький.

Игра «Большой - маленький» (с мячом).

Педагог: Ребята, давайте вспомним, какие мы знаем маленькие слова.

Посмотрите, здесь на домах висят вывески, на которых показано, кто здесь живёт.

Педагог: Какое маленькое слово - человечек здесь живёт?

Дети: **На.**

Педагог: А какой он человечек?

Дети: На-помощник. Он всё убирает, складывает на место.

Педагог: А куда на?

Дети: На стол, на шкаф, на пол....

Педагог: А здесь кто живёт? Какое маленькое слово - человечек?

Дети: **Под.**

Педагог: А скажите, какой он человечек?

Дети: Под - растеряша. Он все роняет.

Педагог: Но всё равно он очень важный и нужный. А здесь кто живёт?

Дети: **ЗА.** Он трусишка! Всё время прячется.

Педагог: Где он прячется?

Дети: За стол, за диван, за дерево... *(Воспитатель и дети подходят к следующему домику).*

Педагог. Мы с вами узнали, какие словечки - человечки живут в этом городе.

Педагог: Ребята, скажите какое сейчас время года?

Дети: Зима!

Педагог: Давайте скажем, какая зима?

Игра «Подбери слово». Дети: Снежная, морозная, белая, суровая, лютая, долгожданная, ранняя...

Педагог: А сейчас, ребята, закончите мои предложения словом – зима. Но имейте в виду оно всегда будет звучать по-разному.

Игра «Закончи предложение»

Дети садятся за столы, на которых лежат схемы «Предлоги»: «на», «а», «под», «за», «перед»).

Игра «Не ошибись». Педагог: Ребята, я буду читать предложение, а вы показывайте схему того маленького словечка, которое услышите.

- Белочка сидела **на** дереве и грызла орешки...

Педагог: Ребята, все были очень внимательными и правильно отыскивали все маленькие словечки

Педагог: Маленькие словечки – человечки приготовили для вас сюрприз. А что это? Отгадайте загадку!

Дети: Снежинка.

Педагог: Верно. А что надо сделать, чтобы снежинки весело закружились в воздухе?

Дети: Подуть на них.

Упражнение «Подуй на снежинку».

Педагог: А теперь давайте отдохнем и потанцуем со снежинками.

Игра «Падают, падают, падают снежинки»

(Дети спокойно бегают, кружатся под музыку со снежинками в руках, проговаривая слова

Дети прячут свои снежинки - под ёлку, за домик, на ковёр..., а потом рассказывают, где их снежинки. Игра повторяется 2-3 раза.

Педагог: У маленьких словечек есть знакомая белочка. Осенью она собрала большой урожай грибов и положила их сушить в разные места в своём дупле. И забыла, куда она их положила. Давайте, поможем белочке найти грибы Педагог демонстрирует детям картину «Белочка - растеряша», дети рассказывают, где белочка сушит свои грибы.

Педагог: Подул сильный ветер, и все маленькие человечки из предложений улетели. Давайте поможем им вернуться на свои места.

Игра «Собери словечки

Педагог: А вот ещё одно испытание. Маленькие человечки дарят нам вот такую ромашку. На лепесточках изображены картинки. Составьте предложения с маленькими словечками.

Игра «Ромашка». (Дети по очереди отрывают лепестки от ромашки и составляют предложения с предлогами).

Педагог: Ребята, маленькие словечки - человечки хотят вас поблагодарить и сказать спасибо за то, что вы их знаете, уважаете, не забываете говорить и не соединяете с другими словами. Они предлагают вам отыскать подарок. А искать его мы будем с помощью схемы.

(Дети «читают» схему и находят подарок).

Заключительная часть. Анализ.

-Ребята, вам понравилось путешествие?

- Чем мы занимались? В какие игры играли?

Буратино: Спасибо, вам ребята, что вы взяли меня в путешествие. Я многому научился. Я постараюсь больше не получать плохие отметки.

Педагог: А теперь нам пора возвращаться в детский сад.

Игра «Поезд».

(Дети возвращаются в группу и приглашают с собой Буратино)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

К. Е. Федорова

МГППУ, г. Москва, kseniy20q8@mail.ru

Аннотация. В данной статье изложены лингвистические и психолого-педагогические основы связной речи детей дошкольного возраста. Проблема формирования связной речи у дошкольников является актуальной в связи с

предъявляемыми требованиями к результатам освоения дошкольной образовательной программы. Проведенный анализ научных источников позволил выявить ключевые моменты формирования связной речи у дошкольников и необходимость применения междисциплинарного подхода к процессу ее развития в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дошкольники, связная речь, мышление, память, воображение

К вопросу построения связных высказываний в дошкольном возрасте обращались многие исследователи в области психологии, педагогики, нейропсихологии и лингвистики. С точки зрения психологии связная речь – это подлинная речь, несущая в себе законченную мысль, эмоции и чувства говорящего, основанная на понятийном миропонимании и выстроенная с учетом коммуникативного восприятия. Иначе говоря, вербальный язык номинативен и передает субъективный опыт восприятия мира говорящего. В тоже время детская педагогика и логопедия вводит методологическое понятие «связное высказывание», как продукт речемыслительной деятельности ребенка, объединяющий в себе отдельные отрезки фраз в единую смысловую структуру, что является основой для дальнейшего обучения ребенка созданию связных монологических и диалогических высказываний [4].

Рассмотрим более подробно понятие «связная речь» с точек зрения различных наук. Советский психолог и философ С.Л. Рубинштейн под связностью понимал «адекватность речевого оформления мысли говорящего и пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [7]. Согласно этому, использование в речи говорящего такие качества, как эстетика, убедительность и увлекательность, являются важными элементами для понимания и восприятия речи слушателем.

В исследованиях Л.С. Выготского связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осознавать воспринимаемое и правильно высказывать его. Эту связь в психологии принято обозначать термином «единство». Именно взаимообусловленность речи и мышления позволяет нам сделать вывод о важности развития речи в дошкольном возрасте [2].

С точки зрения лингвистики О.С. Ахманова определяет связную речь как «отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части», то есть связная речь сопоставляется с употреблением языковых средств в процессе речевой деятельности [1]. Такой подход обуславливает контекстность связной речи. В этом случае особое значение уделяется номинативным и коммуникативным

признакам языка, передачи значения, смысла высказывания. С.Г. Ильенко в своих исследованиях раскрывает понятие контекста, как «речевой отрезок, в котором однозначно раскрывается семантика слова, грамматической формы или синтаксической конструкции» [6].

По мнению Ф.А. Сохина, «связная речь – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях...Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [8, с. 5].

При обучении связной речи в дошкольном возрасте особое внимание уделяется развитию памяти и воображения, что подтверждается в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.В. Занкова, А.А. Смирнова, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой и др. Основой для создания связных высказываний является долговременная память, компонентами которой составляют имеющийся запас слов, грамматических конструкций, представлений и понятий, а также и оперативная память, выполняющая роль отбора из долговременной памяти синтаксических схем и слов для ее наполнения [3]. Воображение тесно связано со всеми другими познавательными процессами и является важным компонентом развития речи. Процесс создания новых образов, представлений и мыслей обусловлен предметами, явлениями и ситуациями, удерживаемые памятью ребенка, и в дальнейшем все более совершенствуется, что качественно оказывает свое влияние на содержательность речи.

В логопедии под понятием «связная речь» (В.В. Воробьева, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.) понимают продукт речемыслительной деятельности в виде устного или письменного высказывания монологического характера, состоящего более чем из одного предложения, так и процесс его создания.

Выделяют монологическую и диалогическую связную речь.

Диалогическая (диалог) – самая первая по происхождению форма речи. По мнению Л.С. Выготского, в основе возникновения диалогической (связной) речи ... лежит «перекрест» и взаимовлияние линий развития мышления и речи ребенка, что нашло отражение в его концепции о диалектическом единстве процессов мышления и речи, в учении о структуре внутренней речи. Выготский Л.С. считает, что переход от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов, и, наконец, в словах».

Диалог как форма речи состоит из отдельных высказываний, соединенных единой смысловой нагрузкой. Он осуществляется либо в виде чередующихся высказываний (обращений, вопросов и ответов) либо в виде беседы двух или нескольких участников разговора с опорой на ситуацию. В диалоге большую роль играют невербальные компоненты – жест, мимика, просодические средства общения. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний в диалоге. В структуре диалога чаще используются простые неполные предложения, опускание отдельных элементов, повтор лексических элементов, употребление речевых штампов. Простые формы диалога (например, реплики-высказывания на подобие положительного или отрицательного ответа и т.п.) не требуют построения программы высказывания (А.Р. Лурия, Л.С. Цветков, Т.Г. Винокур и др.).

Монологическая речь (монолог) понимается в психологии речи и психолингвистике как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлений реальной деятельности (А.Г. Зикеев, И.А. Зимняя и др.). К основным свойствам монологической речи можно отнести: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателей, ограниченное использование невербальных средств передачи информации (А.Н. Головань, А.Г. Зикеев, А.Р. Лурия, Л.А. Долгова и др.).

Отличительной чертой монологической речи является заранее заданное содержание, с предварительным планированием. А.А. Леонтьев особо выделяет такие качества монолога, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность. Обычно «говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и ... весь «монолог» как целое» [5].

Л.С. Выготский особо подчеркивает сознательность и намеренность монологической речи. Специфику монолога (как устной, так и письменной его формы) Л.С. Выготский усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов [2].

В результате анализа научной литературы, можно отметить, что связная речь в большинстве научных дисциплин – это связное, лаконичное изложение собственных мыслей, выстроенное по всем правилам родного языка, имеющее под собой логическую структуру, и объединенное единой смысловой нагрузкой. Способность ребенка связно излагать свои мысли отражает его логику мышления, умения осознавать воспринимаемое, навыки построения

коммуникаций. Связная речь, как высшая форма речемыслительной деятельности, не формируется стихийно, а требует длительной и планомерной работы. Согласно требованиям федерального государственного стандарта дошкольного образования развитие связной развернутой речи у детей в дошкольных учреждениях является одним из важных направлений работы воспитателя, психолога и логопеда. Применение междисциплинарного подхода к решению задач по вербализации внутренних мыслительных процессов и формированию связной речи у детей дошкольного возраста позволит выстроить процесс обучения с учетом всестороннего развития высших психических функций ребенка, а также развить его иные когнитивные процессы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., Едиториал УРСС, 2004. – С. 386.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – СПб.: Питер, 2019. – 432 с.
3. Гильбух, Ю. З. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам : Пособие для учителей классов выравнивания. – Киев: Рад. шк. 1985. – 176 с.
4. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О.Е. Грибова. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 316 с.
5. Леонтьев, А. А. Исследование детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974 – С. 312.
6. Ильенко, С. Г., Дымарский, М. Я. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка: учеб. пособие. для вузов / С. Г. Ильенко. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 398 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.
8. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. / Ф.А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 224 с.

К ВОПРОСУ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Хандрико, С.П. Хабарова

БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Ekaterina_handriko@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются основные направления профилактической работы по предупреждению нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста, обосновывается необходимость разработки методов консультативной помощи родителям с целью профилактики нарушений чтения у детей.

Ключевые слова: профилактика, нарушения чтения, дети старшего дошкольного возраста.

В современной психолого-педагогической литературе чтение рассматривается как сложный психофизиологический процесс, как деятельность, способствующая изменению взглядов, целенаправленному влиянию на поведение и совершенствованию личности. Чтение считается одним из самых сложных видов речевой деятельности, который влияет на развитие социальных и психических функций человека.

Многие школьные предметы базируются на умении детей читать, так как чтение является одним из основных способов воспроизведения информации и рассматривается как базовый навык, определяющий успешность обучения в школе.

В литературе имеются данные о том, что значительное число учащихся общеобразовательных школ и специальных общеобразовательных школ для детей с тяжёлыми нарушениями речи испытывают трудности в усвоении навыка чтения. Проблема раннего выявления нарушений чтения и формирования навыка чтения у детей дошкольного возраста является актуальной темой исследований многих авторов (А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина, Е.Л. Гончарова, Т.А. Алтухова и др.) [1,3,4].

Успешность коррекционной работы по преодолению дислексии у детей школьного возраста зависит от времени ее начала. Наиболее эффективным способом предупреждения дислексии является профилактика нарушений чтения у детей дошкольного возраста в период активного формирования предпосылок к овладению письменной речью (А.Н. Корнев, Т.А. Алтухова и др.) [2].

В научных работах А.Н. Корнев выделяет первичную и вторичную профилактику нарушений чтения у детей дошкольного возраста. Первичная профилактика нарушений чтения предполагает предупреждение влияния

социальных и биологических факторов на возникновение дислексии. Этап вторичной профилактики предполагает раннее выявление детей группы риска, а также проведение комплекса предупредительных мер, который включает формирование функционального базиса навыка чтения (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая) [2,4].

Учёные определяют ряд психических функций, которые лежат в основе формирования навыка чтения, к которым относятся пространственные представления, зрительно-моторная координация, зрительный гнозис, слухоречевая и зрительная память, профиль латеральной организации (С.Ф. Иваненко, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова и др.). Исследователи подчёркивают, что нарушение формирования навыка чтения происходит вследствие совокупного нарушения указанных психических функций.

В научной литературе имеются данные о взаимосвязи речевого развития ребенка и готовности его к обучению письменной речи. Понимание взаимосвязи между общим недоразвитием речи и нарушением чтения предполагает комплексное преодоление речевого нарушения и целенаправленную профилактику нарушений чтения.

Важным критерием успешного овладения письменной речью является преодоление речевых нарушений у детей, что необходимо для овладения навыками чтения, и предполагает работу над звукопроизношением, грамматическим строем речи, диалогической и монологической речью, а также фонематическими процессами.

Согласно данным исследований Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, Г.Н. Чиркиной, в которых выявлена связь между умением различать звуки и запоминать их графическое обозначение, недостаточно сформированные навыки звукового анализа и синтеза акустически близких звуков приводят к трудностям запоминания начертания букв. Исходя из этого, одним из важных этапов профилактики нарушений чтения является развитие фонематических процессов, формирование базовых операций звукового анализа и синтеза [5].

Своевременное выявление трудностей и оказание ранней специализированной коррекционно-педагогической помощи способствует профилактике нарушений чтения у детей, нормализации самооценки и достижению успеваемости в школьном возрасте.

В связи с тем, что работа по предупреждению нарушений чтения у детей дошкольного возраста должна проводиться как учителем-логопедом, так и родителями, самым эффективным методом профилактической работы является консультативная работа с родителями, которая предполагает раннее выявление детей с предрасположенностью к дислексии и проведения мер по её предупреждению. Одним из направлений профилактической работы является

консультирование и сопровождение семей с целью создания условий для успешного формирования навыка чтения у ребёнка дошкольного возраста.

Таким образом, на данном этапе актуальным является разработка методов консультативной помощи родителям с использованием интернет ресурсов с целью предупреждения нарушений чтения, ранней диагностики и коррекции трудностей у детей старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития: к теории вопроса / Е.Л. Гончарова // Дефектология. 2007. № 1. С.4-11.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-н/Д.: Феникс, СПб.: Союз, 2004. 224 с.
4. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : [Монография] / М.Н. Русецкая. – СПб. : Каро, 2007. 192 с.
5. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки / Г.В. Чиркина // Дефектология. 2012. № 1. С. 3-9.

ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л.А. Черных

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, larisa_pon@inbox.ru

Аннотация. В статье проанализированы критерии эффективности инклюзивного образования для студентов с особыми образовательными потребностями. Подчеркнута важность понимания преподавателями трудностей, с которыми сталкиваются студенты с ОВЗ при обучении в вузах. Выявлены условия создания безбарьерной инклюзивной образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также проблемы, с которыми сталкивается данная категория студентов. Показано, что гуманистические основы высшего образования способствуют гармонизации обучения студентов с ОВЗ, их участию в общественной жизни, успешной адаптации и социализации.

Ключевые слова: гуманизация высшего образования, инклюзивное образование, студент с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерная

инклюзивная среда.

В последнее время мы все чаще сталкиваемся с необходимостью толерантного отношения к людям с особыми потребностями. Для того, чтобы нивелировать разницу в образовании таких людей и людей с нормативным состоянием здоровья в школах, техникумах, вузах создается так называемая безбарьерная среда, куда включены пандусы для беспрепятственного заезда студентов на колясках, специальные поручни, разметки, указатели, звуковые сигналы с вибрацией, специальное окрашивание стен и пространства возле дверей для передвижения лиц с нарушением зрения и слуха.

Обучение в инклюзивной среде для студентов с ограниченными возможностями здоровья открывает им путь для налаживания необходимых социальных связей, улучшения и удовлетворения их коммуникативных способностей, развития высокого познавательного интереса, вступления в студенческие сообщества, участия в волонтерском движении, в политических партиях и общественных движениях, в жизни своей страны.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта студента с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наряду с освоением им академических знаний. Отличие инклюзивного образования от интегративного заключается, отмечает Н.А. Гусева, не только в процессе адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям студента и доступности образования для всех, но и в использовании ресурса совместной деятельности, грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения, такую важную составляющую, как работа с социальным окружением, в которое интегрируется студент [2].

И работа эта включает, прежде всего, понимание тех трудностей, с которыми сталкивается человек с особыми потребностями. Поэтому в университетах создаются условия для эффективности обучения таких студентов. Так, Э.Т. Балкарова замечает, что обучение в университете лиц с ОВЗ и инвалидов может осуществляться как в общих группах, так и по индивидуальным программам [1]. Во время проведения занятий в группах, где обучаются инвалиды и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, возможно применение звукоусиливающей аппаратуры, мультимедийных и других средств для повышения уровня восприятия учебной информации обучающимися с различными нарушениями.

Форма проведения текущей и итоговой аттестации для лиц с ОВЗ устанавливается с учетом их индивидуальных психофизических особенностей

(устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п.), при необходимости лицу с ОВЗ может быть предоставлено дополнительное время для подготовки ответа на зачете или экзамене [1].

При этом О.И. Михайленко констатирует, что процесс внедрения инклюзии в систему высшего образования сопровождается комплексом проблем научного и практического характера. Их можно разделить на неспецифические и специфические проблемы, охватывающие образовательную практику в высшей школе [3].

К первой группе, отмечает ученый, относятся проблемы архитектурной доступности образовательных учреждений, толерантного отношения к людям с ограниченными физическими возможностями, неподготовленность профессионального сообщества к обучению лиц, имеющих инвалидность. Однако к ним добавляются задачи, обладающие вузовской спецификой, такие, как: разработка нормативно-правовой базы, образовательных стандартов и программ, адаптирующих содержание профессионального образования, обеспечение процесса овладения профессиональными навыками и компетенциями, трудоустройство студентов [3].

Решение задач обучения и воспитания в условиях вуза студентов с ОВЗ заключается, на наш взгляд, в гуманизации высшего образования, повышении культурного уровня студентов, в ознакомлении преподавателей с особенностями развития, обучения и воспитания студентов с различными нарушениями психофизического развития, в толерантном отношении сверстников к данной категории студентов, в их социализации и адаптации к условиям вуза. Гуманистические основы высшего образования (от лат. «humanus» – человеческий, гуманный), заключающиеся в совокупности философских, социологических, гносеологических, психологических и педагогических взглядов, определяющих цели и задачи высших учебных заведений в подготовке и совершенствовании будущего специалиста как субъекта и объекта общественных отношений, как целостного человека, дают возможность студентам с ограниченными возможностями здоровья полноценно реализовать себя как будущих профессионалов в выбранной сфере деятельности, чувствовать себя востребованными и равными в правах и возможностях со студентами без выявленной патологии, что повышает шансы на трудоустройство, занятия общественной деятельностью, гармонизацию личной жизни.

Многообразие профессиональных, интеллектуальных и социально-психологических качеств студента с ОВЗ позволяют ему успешно решать задачи научно-технического и социального прогресса. Тем самым гуманизация выступает как теоретическая основа высшего образования и открытой безбарьерной инклюзивной среды для студентов с особыми потребностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балкарова, Э. Т. Особенности реализации инклюзивного образования в КБГУ // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : материалы II Всероссийского Форума с международным участием (26–27 ноября 2020 г., Нальчик) / О. И. Михайленко (отв. редактор) ; Министерство науки и высшего образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова. – Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2021. – С. 20–26.

2. Гусева, Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации как основополагающее условие реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : материалы II Всероссийского Форума с международным участием (26–27 ноября 2020 г., Нальчик) / О. И. Михайленко (отв. редактор) ; Министерство науки и высшего образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова. – Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2021. – С. 48–54.

3. Михайленко, О. И. Актуальные проблемы инклюзивного образования в вузе // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : материалы II Всероссийского Форума с международным участием (26–27 ноября 2020 г., Нальчик) / О. И. Михайленко (отв. редактор) ; Министерство науки и высшего образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова. – Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2021. – С. 97–101.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

И.Н. Чукарина

ЛГПУ, г. Луганск, chykarinairina@mail.ru

Аннотация. В статье освещена проблема формирования слухового самоконтроля над речью у детей с нарушениями речи. Рассматриваются этапы и особенности формирования слухового самоконтроля. Обоснована необходимость логопедической работы по формированию слухового самоконтроля.

Ключевые слова: слуховой самоконтроль, формирование, дифференциация фонем, звуковой анализ и синтез.

Самоконтроль представляет собой оценку выполнения собственных действий и его результатов. Слуховой самоконтроль – это распознавание на слух собственного правильного и дефектного произношения. Механизмом

формирования слухового самоконтроля является сравнение произносительных эталонов с собственной экспрессивной речью.

Сформированный слуховой самоконтроль значительно облегчает коррекцию дефектов звукопроизношения и значительно сокращает время автоматизации поставленных звуков.

Недостатки сформированности слухового самоконтроля приводят к автоматизации неправильных фонетических укладов звуков, к трудностям формирования звукового анализа и синтеза, к задержке развития грамматического компонента речи и, как следствие, нарушают формирование в целом речевой системы. Поэтому крайне важно формировать слуховой самоконтроль у детей с речевой патологией именно в дошкольном возрасте для предупреждения возникновения трудностей в усвоении школьной программы обучения.

В литературе описаны уровни сформированности слухового самоконтроля речи у детей. На первом уровне ребенок не слышит своих речевых ошибок, т.е. слуховой самоконтроль полностью не сформирован. На втором уровне ребенок исправляет ошибки в своей речи, но только в случае указания ему на ошибку, т.е. слуховой самоконтроль сформирован не полностью. На третьем уровне ребенок замечает ошибки в собственной речи самостоятельно, исправляет их, но с некоторой отсрочкой во времени, т.е. слуховой самоконтроль сформирован, но находится на этапе автоматизации. На четвертом уровне ребенок замечает ошибки в собственной речи самостоятельно и исправляет их в момент возникновения, т.е. слуховой самоконтроль сформирован и автоматизирован [2].

Работа логопеда, направленная на формирование слухового самоконтроля, должна проводиться параллельно исправлению неправильного звукопроизношения. Также коррекционно-развивающая работа логопеда должна включать в себя развитие слуховой памяти и мыслительных операций.

Проводя формирование слухового самоконтроля, необходимо работать над дифференциацией и фонетических, и фонематических признаков.

Работу лучше начинать с различения правильно и неправильно произнесенного слова. Речевой материал необходимо подбирать таким образом, чтобы были использованы слова различной слоговой сложности, а также отрабатываемый звук находился в различных позициях: в начале, в середине, в конце слова. При предъявлении речевого материала необходимо закрывать органы артикуляции экраном, дабы исключить считывание с губ. Параллельно на этом этапе проводится работа по уточнению правильной артикуляции нарушенного звука с применением зрительного и тактильного контроля.

Далее отрабатывается навык выделения звука на фоне слога в чужой и собственной речи. Артикуляция используемых звуков должна быть

сформированной. После отработки навыка выделения звука на фоне слога можно переходить к аналогичной работе со словами. Слоги и слова на данном этапе не должны включать звуки, сходные акустически и артикуляторно.

Следующим этапом работы является различение артикуляторно близких, но акустически далеких звуков, и только после этого можно предлагать для дифференциации артикуляторно и акустически близкие звуки. На протяжении всей работы по дифференциации звуков необходимо включать в работу упражнения по развитию слуховой памяти.

На этапе овладения звуковым анализом и синтезом дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Умение выделять звук из состава слова играет большую роль при подготовке к обучению грамоте, а также способствует осознанному слуховому самоконтролю над речью и автоматизации звуков.

При работе над формированием звукового анализа и синтеза необходимо учитывать такую последовательность усвоения: определение наличия (или отсутствия) искомого звука в слове, определение первого звука в слове, определение последнего звука в слове, нахождение места звука в слове, определение количества звуков в слове, определение последовательности звуков в слове, определение места звука по отношению к другим звукам [1].

На этапе формирования звукового анализа и синтеза необходимо помнить, что самыми легкими для выделения являются ударные гласные в начале слова; согласные проще выделить в начале слова в прямом слоге или в конце слова в обратном слоге; щелевые согласные являются более простыми для выделения, чем взрывные; короткие слова более легкие для выделения звука по сравнению с длинными; звуки раннего онтогенеза выделяются легче; легче выделить ненарушенные в произношении звуки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Касьянова, А. В. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 65-67.

2. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.

КОРРЕКЦИЯ И ПРОПЕДЕВТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

М.М. Шарафутдинова

МБОУ «Шыгырданская СОШ №1» Батыревского района ЧР

shitaevavaleeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема нарушения речи в условиях полилингвальной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. Отмечаются основные направления деятельности педагога-психолога, а также предлагаются методы, приемы и средства организации работы специалиста.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, полилингвальная среда, коррекционная работа.

В настоящее время особо актуальными становятся вопросы пропедевтики, коррекции нарушений речи у детей с ОВЗ в полилингвальной среде. Дети с ОВЗ имеют отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте (нарушение произношения и грамматического строя речи, бедности словарного запаса, нарушение темпа и плавности речи). В полилингвальной среде задержка речевого развития может быть не из – за того, что ребёнок имеет статус ОВЗ, а из – за того, что он ещё не может «определиться» на каком языке ему лучше начать говорить.

Продедевтика (предварительное обучение) – дает ознакомительные знания, преподносит материал в элементарной форме, чтобы облегчить детям переход из одного состояния в другое, сменить позицию, настрой, цели и принципы работы в сфере учения.

Полилингвальная среда – это одновременное изучение или общение в ДОУ или в семье на нескольких языках. В нашем регионе это чувашский и русский языки. Под **полилингвальной личностью** рассматривают человека, владеющего разными наборами речевых возможностей родного и неродных языков: языковая, речевая, коммуникативная, этнокультуроведческая.

Нарушение речи у детей с ОВЗ в полилингвальной среде создает дополнительные трудности в их социальной адаптации и установлении взаимоотношений с окружающими людьми.

В коррекционной работе используются различные **методы речевого развития дошкольников с ОВЗ в полилингвальной среде:**

Наглядные: непосредственное наблюдение и его разновидности

(наблюдения в природе, экскурсии); опосредованное наблюдение (изобразительная наглядность: игрушки, картины) и др.

Словесные: чтение и рассказывание художественных произведений; заучивание наизусть; пересказ, беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал и др.

Практические: дидактические игры; игры-драматизации; инсценировки; дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры.

Невербальные средства коммуникации: средства графического моделирования; пиктограммы; картинки-символы; схемы; мнемотаблицы и др.

Коррекционное воздействие осуществляется в *следующих формах обучения:* фронтальная и индивидуальная. Все занятия рекомендуется разделить на несколько этапов. *Упражнения выполнять по трем направлениям:* **по показу:** «Сделай точно так, как я», «Сравни, правильно ли сделал»; **по памяти после предварительного анализа:** «Запомни», «Сделай так же», «Сравни»; **по словесной конструкции воспитателя.**

Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционного воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и др. Совместная **работа с другими специалистами** (психологом, музыкальным руководителем, инструктором по физическому развитию, воспитателем, врачом) позволяет активно воздействовать на ребенка специфическими профессиональными средствами. Ведь дети с ОВЗ в полилингвальной среде с удовольствием участвуют в национальных праздниках, фестивалях, конкурсах, в познавательно – развлекательных играх. Они чувствуют себя в этом мире не одинокими, а что – то значащими и умеющими личностями.

Таким образом, комплексный подход предполагает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, когда наряду с логопедическим воздействием ведется воспитание личности ребенка и оздоровление детского организма в целом. Учитывая индивидуальные **особенности** и потребности каждого ребенка с ОВЗ (нарушение речи), специалисты ДОУ намечают и реализуют целостную программу совместной и своевременной коррекционно-педагогической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ // Дефектология. - 2001. - №3.
2. Гилева Н. С. Создание предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1128-1139.

3. Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей: сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Г. П. Захарова. –Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014.

4. Саутова Т. А. Полилингвальное и поликультурное образование в полиэтническом иформационно-коммуникативном пространстве [Электронный ресурс] / Т. А. Саутова. – Режим доступа: <http://azbyka.kz/polilingvalnoe-i-polikulturnoeobrazovanie-v-polietnicheskom-iformacionno-kommunikativnom>.

5. Филичева Т.Б., Каше Г.А., Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи.

6. Нищева Н.В. «Примерная программа коррекционно-развивающей работы в логопедические группы для детей с ОНР». – М. 2008.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

К. Н. Штеймиллер

БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей»

Минобразования Чувашии, г.Чебоксары, sht_miller@mail.ru

Аннотация. Дошкольники с задержкой психического развития при подготовке к школе испытывают острую необходимость в развитии эмоционального интеллекта в связи с отставаниями в эмоционально-волевой сфере. Одним из методов развития являются сюжетно-ролевые игры. Они учат ребенка размышлять, действовать, выражать эмоции социально приемлемыми способами. Дают основу для успешного взаимодействия с будущими учителями и одноклассниками в школе.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоции, эмоциональный интеллект, сюжетно-ролевые игры.

Задержка психического развития – это временное состояние, обратимое к норме, когда замедлен темп созревания отдельных психических функций: познавательной и/ или эмоционально-волевой сферы. Отставание в развитии эмоций приводит к легкости смены настроения, к эмоциональной неустойчивости. Дети с задержкой психического развития часто проявляют контраст в эмоциях: от доброжелательности до вспышек агрессии. Они не умеют управлять своими эмоциями и адекватно их выражать. Такое недоразвитие эмоциональной сферы у дошкольников приводит к тому, что они в сравнении с

нормально развивающимися детьми хуже понимают эмоции: они плохо считают и свои и чужие эмоции. При этом конкретные эмоции распознаются ими. Неумение считать чувства и эмоциональные состояния других людей ведет к тому, что дошкольники с задержкой психического развития чаще предпочитают играть в одиночку. Их межличностные отношения носят неустойчивый характер, потому что у них нет выраженной привязанности к кому-либо [3]. Поэтому возникает необходимость развивать эмоциональный интеллект дошкольников, имеющих задержку психического развития.

Развивать эмоциональный интеллект необходимо для того, чтобы находить общий язык с окружающими людьми, быть внимательным к чужим и своим проблемам, контролировать свои реакции и быть интересным окружающим. Чем выше эмоциональный интеллект у ребенка, тем он уравновешеннее и менее подвержен психосоматическим заболеваниям. У дошкольников уже сформированы и развиты основные виды эмоций: радость, гнев, страх, удивление, грусть, зависть, смущение. Педагогическому работнику важно наблюдать за особенностями общения ребенка, чтобы укрепить положительные стороны с помощью развития тех качеств, которые ему необходимы для успешного взаимодействия с людьми. Основными задачами воспитания являются: научить распознавать и выражать свои эмоции, осознавать свои потребности и потребности других людей, привить навыки культурного общения [1].

Дениэл Гоулман определяет эмоциональный интеллект как «способ, метод, форму обращения человека с самими собой и с окружающими». Гоулман считает, что развитие эмоционального конфликта необходимо для успешного разрешения конфликтов, обе стороны которых успешно слушают и слышат друг друга, пересказывают услышанное, обобщают чувства, приходят к общему решению, которое удовлетворяло бы обеим сторонам. Умение справляться с порывом и горем он соотносит к основам эмоциональной компетентности [2].

Для дошкольников развитие эмоционального интеллекта важно для успешной адаптации в первом классе. Им необходимо прививать позитивные чувства к себе, к окружающим, к школе, семье. Менее агрессивное поведение, снижение социальной тревожности, исключение одиночества, способность справляться со стрессом – значимые условия успешной адаптации школьника [1]. Для будущих первоклассников с задержкой психического развития эмоциональный интеллект имеет особое значение. Им сложнее вставать на точку зрения другого человека. У них снижена эмпатия и восприимчивость к чувствам других людей. Они менее своих нормально развивающихся сверстников способны внимательно слушать и слышать. Это дети особенно остро нуждаются в умении сотрудничать с другими людьми, вписываться в группы, в способности

анализировать взаимоотношения со сверстниками, разрешать проблемы социально приемлемыми способами. Перед ними стоит проблема востребованности у сверстников.

Развитие эмоционального интеллекта посредством сюжетно-ролевых игр – один из самых простых и доступных способов. Перед ребенком ставятся игрушки и предлагается разыграть сцену по заданной ситуации, например, появление нового друга во дворе. Сначала педагог играет новичка, чтобы понаблюдать, как раскроется ребенок. А сам обучающийся играет за «стареньких» в компании. Потом роли меняются. Теперь педагог играет «стареньких», показывая пример, образец того, как проявить дружелюбие. А ребенок играет «новичка», пробуя на себе роль того, кто впервые оказался в коллективе. После игры нужно обязательно обсудить чувства и эмоции героев, обговорить позиции, подытожить правила дружбы. Приведем еще один пример сюжетно – ролевой игры. Посещение заболевшего друга. Ребенку предлагается играть роль посещающего, а педагог – роль заболевшего, потом также меняются ролями. Спросить ребенка, какие эмоции он испытывал, когда «посещал» друга, а какие, когда «принимал посетителя». Обсудить, какие еще эмоции могут возникнуть в такой ситуации. Примеры могут быть разными, главное, чтобы ребенок имел возможность попробовать разные роли на себе, для того, чтобы формировать у ребенка умение выражать эмоции социально приемлемыми способами. В целом, подобные игры учат ребенка не только взаимоотношениям с людьми, они также расширяют кругозор и сведения об окружающем мире, формируют культурные навыки, заставляют думать и размышлять, закрепляют правила общения, дают основы успешного взаимодействия с людьми.

Кроме того, сюжетно-ролевые игры развивают воображение, творчество, поддержке уверенности в себе, развивают способность выносить решение и нести ответственность за него.

Таким образом, развивать эмоциональный интеллект у дошкольников с задержкой психического развития необходимо для успешной адаптации в первом классе, а сюжетно-ролевые игры окажут в этом оценимую помощь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиниятуллина Э. Д. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника // *Universum : психология и образование* . – 2019. - № 2 (56).
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше чем IQ. / Дениэл Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.
3. Шипова Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития : учебное пособие. – Саратов , 2018. – 86 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ МБОУ «СОШ № 48 Г.ЧЕБОКСАРЫ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОТ СЛОВА – К ДЕЛУ»

С.Н.Шишулина

МБОУ «СОШ № 48», г. Чебоксары, shishulinas@mail.ru

Аннотация. В течение ряда лет в школе № 48 города Чебоксары реализуется инклюзивный проект «От слова к делу». Его цель - интеграция и социализация детей с ОВЗ в школьное сообщество посредством их участия в школьной газете «Школьное время». За пять лет проект развивался, выделяя на каждом этапе актуальные на данный момент и своевременные задачи. Участие в данном проекте позволяет ребенку почувствовать свою значимость, развить сформированные коммуникативно-речевые навыки, достичь определенных успехов.

Ключевые слова: газета, журналист, радиовыпуск, медиажурнал

В школе № 48 города Чебоксары делаются шаги к формированию эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и подростков, оказывается помощь в самоопределении и профессиональной ориентации обучающихся, например, через участие в исследовательской, проектной и кружковой деятельности. Обучаясь в школе по программе дополнительного образования «Клуб юных журналистов», обучаясь писать публицистические материалы для школьной газеты и школьного интернет-радио (наш свежий проект) [2], [3], обучающиеся подходят к осознанному выбору будущей профессии.

В 2021 году школа признана призером (2 место) республиканского этапа всероссийского конкурса "Лучшая инклюзивная образовательная организация": в номинации - "Лучшая инклюзивная школа". На начало 2021 – 2022 учебного года в МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары обучается 34 ребенка со статусом «ОВЗ» и «инвалид». 14 – в младших классах, 20 в основной школе. Это обучающиеся с ЗПР, ТНР, слабослышащие, с НОДА, двое из них на индивидуальном обучении.

Особенности здоровья детей отражаются на их способности к адаптации в школе, к успешности освоения образовательной программы. Например, одной из угроз в процессе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является формирование негативизма по отношению к речевым видам деятельности (страх перед устным ответом, нежелание осваивать письменную речь, трудности

формирования грамотного письма), из чего может сформироваться чувство собственной неполноценности, неуспешности в школьном сообществе. Однако в образовательном учреждении неслучайно трудятся, наряду с преподавателями учебных дисциплин, и узкие специалисты коррекционной педагогики: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог. В школе действует психолого-педагогический консилиум. Обучающиеся проходят коррекционно-развивающие занятия. Но, помимо основной образовательной программы, адаптированной для детей с ОВЗ, ведется и внеурочная воспитательная деятельность - работают кружки.

С 2015 - 2016 учебного года в школе № 48 города Чебоксары реализуется программа «От слова к делу», цель которой – интеграция и социализация детей с ОВЗ в школьное сообщество посредством их участия в школьной газете «Школьное время». В 2016 году проект «От слова к делу» стал участником Всероссийского конкурса инновационных проектов (практик, программ, мероприятий), направленных на развитие технологий и содержания образования для детей с ограниченными возможностями здоровья «Свой среди своих». И по сей день ведется работа с детьми с ОВЗ в рамках этого проекта. За пять лет проект развивался, выделяя на каждом этапе актуальные на данный момент и своевременные задачи: если в 2013 – 2014 году школьные корреспонденты увлеченно приступили к выпускам печатного СМИ - школьной газеты [18], то в 2018-2019 году принимали участие не только в подготовке выпусков газеты, но и школьного медиажурнала «ШколаДРОМ» (3 выпуска). Среди его корреспондентов и дети с ОВЗ, которые подготовили опрос среди одноклассников о будущей профессии для тематического выпуска медиажурнала [6], пишут заметки в газету «Школьное время». В 2020-2021 учебном году юные медиажурналисты записали 4 радиовыпуска школьного радио «Весна» [19]. В то же время газета «Школьное время» до сих пор остается действующей и почитаемой аудиторией (ежегодно выходит 3-4 номера газеты). Цель радиопроекта – развитие и активизация творческих, артистических способностей, формирование устной и письменной речи; преодоление робости перед аудиторией, формирование достойной самооценки, самоуважения и уважения к другим. Умение работать в команде у учеников младших классов МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары. Первый школьный радиовыпуск посвящен 8 марта. Второй выпуск радио «Весны» посвящен Дню космонавтики. Третий – Дню Победы. Четвёртый – летнему отдыху в спортивном лагере. Материал собирают и монтируют, под руководством педагога, сами дети. Готовя выпуск 10-минутной передачи, ребята проходят этап составления сценария, сбора информации (интервью, беседа, изучение дополнительного материала, поиски источников). Полезно им общение с другими людьми, как старшего, так и юного

поколения. Ребята учатся общению, культуре поведения, речи, обращаются к культурным истокам, изучая тему. Записывая на диктофон передачу, выбираем такой материал, который соответствует возрасту и интересам нашей интернет-аудитории, а именно: школьникам, родителям, учителям и общественности. Главный наш слушатель – это ученики школы. Такое занятие, как журналистика, в нашей школе тесно переплетается с научно-познавательной деятельностью обучающихся, так как развивает коммуникативные навыки. Вот мнение членов клуба юных журналистов «Школьная газета»: «Я научилась грамотно и правильно формулировать вопросы. Научилась собирать и анализировать информацию для написания статьи и заметок» (С.А., 8 класс); «В работе журналиста мне больше всего нравится общение с людьми, также узнавать новые факты об окружающем меня мире и о людях, живущих вокруг меня. Именно в журналистике я могу проявить себя и найти свои минусы, над которыми постоянно работаю» (А.Т., 10 класс). Обучающаяся в течение 5 лет в кружке О.И., выпускница школы, ныне студентка колледжа, пишет: «Спасибо школе за уроки жизни, за верных друзей. Это были самые чудесные школьные годы. Трудные уроки математики, весёлые и познавательные уроки географии... Сейчас я могу об этом только мечтать. Завораживающие уроки физики - это то, что уже никогда не повторится. Уроки чувашского языка не сравнить ни с чем. Сейчас ещё больше начала гордиться своим народом и родным языком. На уроки французского и английского языков можно было ходить бесконечно. Русский и литература - предметы, имеющие свою особенность. Пять лет в кружке журналистики пролетели словно скоростной самолёт в Симферополь... Приходя в школу с очередной победой, гордилась этим всё больше и больше. Очень приятно было видеть улыбки на лицах учителей. От этого получала двойной азарт участвовать в конференциях. За это большое спасибо. Ведь журналистика дала свои плоды в моём дальнейшем развитии».

Особенность программы деятельности юных журналистов школы (включая детей с ОВЗ) – непрерывность практики. Есть выпускники кружка юных журналистов (в числе которых бывшие обучающиеся с ОВЗ), в том числе избравшие журналистику в качестве будущей профессии. Данная практика показывает, что ребята, пройдя практическое освоение навыков журналистского мастерства, адаптируются к жизни и деятельности в обществе, находят дело по душе, поступают в колледжи (в том числе по направлению «информационные технологии»), планируют поступить в профильные вузы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с. [Электронный ресурс] // Сайт Проектная

- технология в современных условиях. Режим доступа:
<https://www.sites.google.com/site/schoolproject042018/proektnaa-tehnologia>
2. Газета «Школьное время» [Электронный ресурс] // Сайт МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары. Режим доступа:
http://mou48.ucoz.ru/index/shkolnoe_vremja/0-163
 3. Группа в социальной сети ВКонтакте «Школьное время» газета школы 48 [Электронный ресурс] // Режим доступа:
<https://vk.com/public158143633>
 4. Медиажурнал «ШколаДРОМ»/Выпуск 1 [Электронный ресурс] // Сайт МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары / Газета «Школьное время» Режим доступа: <http://schooldrom48.tilda.ws/>
 5. Медиажурнал «ШколаДРОМ» Выпуск 2[Электронный ресурс] // Сайт МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары / Газета «Школьное время» Режим доступа: <http://schooldrom48.tilda.ws/page7608505.html>
 6. Медиажурнал «ШколаДРОМ» Выпуск 3[Электронный ресурс] // Сайт МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары / Газета «Школьное время» Режим доступа: <http://schooldrom48.tilda.ws/page7608912.html>
 7. «Весеннее радио» Выпуск 1. [Электронный ресурс] // Режим доступа:
<https://cloud.mail.ru/public/Sybc/qNgwKXa1T>
 8. «Весеннее радио» Выпуск 1. [Электронный ресурс] // Режим доступа:
https://vk.com/public158143633?w=wall-158143633_696
 9. Весеннее радио_СОШ 48_Выпуск_2_12.04.2021.mp4
<https://cloud.mail.ru/public/okW9/3RjqV9uf5>
 10. Радуга искусства в школе Группа в социальной сети ВКонтакте «Школьное время» газета школы 48 [Электронный ресурс] // Режим доступа:
https://vk.com/public158143633?w=wall-158143633_594
 11. ФИЛЬМ О КУЛЬТУРНО-ВЫСТАВОЧНОМ ЦЕНТРЕ "РАДУГА"Группа в социальной сети ВКонтакте «Школьное время» газета школы 48 [Электронный ресурс] // Режим доступа:
<https://vk.com/public158143633>
 12. Мы готовы принять вызов! НКО - Российские студенческие отряды Группа в социальной сети ВКонтакте «Школьное время» газета школы 48 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://vk.com/public158143633?w=wall-158143633_572
 13. Газета «Школьное время» [Электронный ресурс] // Сайт МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары. Выпуск 2(44), декабрь 2020-2021.
<https://cloud.mail.ru/public/HE7y/175koAvWt>

14. Газета «Школьное время» знакомит с Чувашским книжным издательством [Электронный ресурс] // Сайт [Издательства на сайте Чувашского книжного издательства](https://www.chuvbook.ru/novosti-inovinki/gazeta-shkolnoe-vremya-znakomit-s-chuvashskim-knizhnym-izdatelstvom/). Режим доступа: <https://www.chuvbook.ru/novosti-inovinki/gazeta-shkolnoe-vremya-znakomit-s-chuvashskim-knizhnym-izdatelstvom/>
15. [Информация о публикации интервью учеников школы № 48 с редактором Издательства на сайте ВКонтакте Чувашского книжного издательства](https://vk.com/public158143633?w=wall-158143633_649) [Электронный ресурс] // Сайт [Издательства на сайте Чувашского книжного издательства](https://www.chuvbook.ru/novosti-inovinki/gazeta-shkolnoe-vremya-znakomit-s-chuvashskim-knizhnym-izdatelstvom/). Режим доступа: https://vk.com/public158143633?w=wall-158143633_649
16. Канал «Школьное время» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCGbyy0QQItyGjuXPqM2UJAQ>
17. Клуб юных журналистов «Школьное время» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/home/Фестиваль/Клуб%20юных%20журналистов%20Школьное%20время/>
18. Газета «Школьное время» [Электронный ресурс] // Сайт МБОУ «СОШ № 48» г.Чебоксары. Выпуск 45, апрель 2020-2021. Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/dPMX/MihGG8t75>
19. Школьное радио «Весна» [Электронный ресурс] // Режим доступа: Группа «Школьное время» школа 48 https://vk.com/topic-158143633_47553500

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЫСОКОЧАСТОТНОЙ ТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ТНР

И.И. Чубова

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск, ujiecnbr@yandex.ua

Л.В. Боханова

Центр «Берегиня» Larissa.bochanova.53@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрен опыт работы с применением аппарата «Электронное ухо» – для запуска речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР). Представлен материал по формированию эмоционального интеллекта детей с ТНР.

Ключевые слова: тяжелое нарушение речи, «Электронное ухо», эмоциональный интеллект.

На сегодняшний день тревожной тенденцией является увеличение детей с тяжелыми нарушениями речи и развития. Ученые и практики отмечают увеличение числа детей со сложной структурой дефектов речи и

интеллектуального развития. Актуальной задачей современного общества, социально-психологических институтов является обеспечение полноценного всестороннего гармоничного развития детей раннего возраста, их адаптации в обществе.

Для запуска речи детей раннего возраста с тяжелыми речевыми нарушениями сегодня в коррекционной работе широко используется терапевтический метод акустической стимуляции работы головного мозга «Томатис», высокочастотная терапия «Электронное ухо», которая стимулирует речевые центры, а также является дополнением к другим коррекционным приемам для усиления их воздействия.

В.И. Тарасенко предложила методику запуска речи, основанную на прослушивании музыкальных произведений. Используемая программа запускает процессы интенсивного развития нейронов в речевых зонах Брока и Вернике, стимулируя моторные и сенсорные зоны. Программа включает в себя прослушивание классических произведений И.С. Баха, А. Вивальди, Л. Бетховена, П.И. Чайковского.

Раннее общение с музыкой, занятия основными видами музыкальной деятельности способствуют полноценному психическому, физическому и личностному развитию ребенка. Важнейшей задачей музыкального воспитания детей раннего возраста является формирование ведущего компонента музыкальности – развитие эмоциональной отзывчивости к музыке. На фундаменте ярких музыкальных впечатлений, образов, характеров возможно развитие эмоционального интеллекта.

Музыка помогает осваивать мир человеческих чувств, эмоций, переживаний. Прослушивание музыкальных произведений эффективно объединить с формированием у детей эмоционального интеллекта. После прослушивания музыкального произведения с помощью «Электронного уха», ребенку можно предложить карточки с изображением эмоциональных лиц и разъяснить, какое настроение может быть у человека после прослушивания различного музыкального материала. Данное задание способствует формированию умения оценивать свое эмоциональное состояние и состояние других людей.

Положительные эмоции при музыкальном прослушивании, «художественное наслаждение», по мнению Л.С. Выготского, требует высочайшей деятельности психики.

Дети раннего возраста с тяжелыми нарушениями речи, эмоции испытывают интенсивнее, чем взрослые люди, к сожалению, не имея возможности сформулировать их вербально и таким образом облегчить их проживание. И вот здесь бесценную помощь оказывает музыка. Сила ее

заключается в том, что она способна передавать смену настроений, переживаний – динамику эмоционально-психических состояний человека. Музыка учит регулировать свои эмоции. Детям не нужно долго объяснять, что чувствует человек, когда ему грустно, достаточно только прослушать грустную мелодию, и малыши начинают понимать состояние печали с первых тактов.

Впервые осветила методы работы с детьми, имеющими нарушения развития И.А. Выродова, доказав роль музыки в развитии таких детей [1].

По материалам творческой лаборатории Е.М. Соловьева, который раскрывает возможности музыкотерапии в психологической практике, создан сборник музыкальных произведений для прослушивания детьми с ЗПР [2]. А.М. Черепанова отмечала позитивное влияние музыки на развитие воспитанников детского дома [3].

Указанные методы музыкотерапии активно используются в коррекции речевых нарушений и эмоциональных отклонений у детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями речи.

В соответствии с выше изложенным, был проведен психолого-педагогический эксперимент. Респондентами выступили дети раннего возраста с ТНР, РДА, задержкой речевого развития, на фоне ЗПР, гиперактивностью, низкими коммуникативными навыками. Занимаясь с детьми высокочастотной терапией, с прослушиванием музыкальных произведений, экспериментатор ставил задачу развития речи, эмоциональных идентификаций и коммуникативных навыков.

В эксперименте мы использовали, предлагаемые в программе «Электронное ухо» музыкальные игры и упражнения, как средство развития у детей слухового внимания, чувства ритма, пространственных представлений, что очень важно для детей с РДА и с задержкой речевого развития.

После проведенного курса высокочастотной терапии, у детей наблюдалась положительная динамика в речевом развитии. Дети с удовольствием начали заниматься на логопедических занятиях. Слуховое внимание и память стали более устойчивыми, появились ранее не произносимые звуки и первые слова у неговорящих детей. Увеличился словарный запас, дети начали формулировать простые предложения, формировался грамматический строй речи, появились элементы идентификации эмоциональных состояний.

Таким образом, высокочастотная терапия способствует стимуляции речевого развития и ее возможно сочетать с формированием у детей с ТНР элементарных эмоциональных идентификаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выродова И.А. Музыка в развитии ребенка раннего возраста с

задержкой психического развития / И.А. Выродова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М.: «Просвещение», 2008. – №1. – С. 71-79.

2. Соловьева Е.М. Возможности музыкотерапии в психологической практике / Е.М. Соловьева, А.А. Вдовина // Журнал практического психолога. – М. : «Просвещение», 2008. – № 2. – С. 140-145.

3. Черепанова А.М. Коррекция эмоциональных, речевых и двигательных нарушений на музыкальных занятиях с детьми с ЗПР в условиях детского дома / А.М. Черепанова // Практическая психология и логопедия. – М.: «Просвещение», 2005. – №5 – 6. – С.103-110.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чугунова Н.А., Давыдова Е.А, Афанасьева Т.А

МБДОУ «Детский сад №205 «Новоград» г.Чебоксары

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития социально-коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в театральной деятельности.

Ключевые слова: развитие, социально-коммуникативные навыки, дети с ОВЗ, театральная деятельность.

На современном этапе развития отечественной системы специального образования реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей с отклонениями в развитии осуществляется через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) к основным характеристикам социально-коммуникативного развития детей относит: положительное отношение к себе и к другим; активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; участие в совместных играх, способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам других детей и радоваться их успехам; стараться разрешать конфликты; инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании; соблюдение социальных норм поведения и правил в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правил безопасного поведения и личной гигиены.

В настоящее время продолжается рост числа детей с отклонениями в развитии, которые испытывают затруднения в социализации (Б. Н. Алмазов, Е. М. Мастюкова, Л. М. Шипицына и др.).

У детей с проблемами развития ярко проявляется снижение

познавательной активности и отсутствие интереса к окружающему миру.

Изменение целей и функций специального образования в направлении развития личности обусловило интенсивное внедрение в сферу образовательной практики психологических знаний о закономерностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и разработки коррекционно-педагогических программ их сопровождения. Это обеспечивает учет индивидуальных особенностей и возможностей детей, содействует созданию наиболее оптимальных условий для полноценного личностного развития каждого ребенка.

Создание условий для развития социально-коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из основных направлений работы психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Согласно результатам исследования Л. С. Выготского, активная деятельность ребенка должна рассматриваться как ведущий фактор его психического развития. Именно в активной деятельности ребенок овладевает представлениями о себе, об окружающем мире, умениями и навыками [1].

Дети с ОВЗ в коллективе проявляют индивидуальные особенности, что способствует формированию их внутреннего мира, преодолению коммуникативной дезадаптации.

Театральная деятельность выступает в качестве средства, позволяющая в полной мере реализовывать принципы природосообразности и культуросообразности воспитания.

Исходя из вышеперечисленных психолого-педагогических фактов и наличия в группе детей с тяжелыми речевыми нарушениями нами было решено организовать в группе театральный кружок «Волшебный мир театра». Наш опыт кружковой деятельности в течение года показал, что театральная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, в особенности речевого, интеллектуального и художественно-эстетического развития и восприятия детей; она является неисчерпаемым источником развития эмоций и чувств, средством приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, выполняет психотерапевтическую функцию.

Сначала мы с детьми познакомились с миром театра: что такое театр, кто там работает, зачем люди ходят в театр, какие театры есть в нашем городе, где можно встретить детский театр, чем они отличаются от драматического, какие профессии можно здесь встретить, что такое аншлаг.

Основным принципом нашей работы стали учет индивидуальных возможностей и детской инициативы, создания условий для самостоятельной детской деятельности и поддержки их любознательности. Индивидуальные

особенности мы учитывали в распределении ролей, разных видов активности в подготовке театральной постановки. Декорации рисовал тот, кто любит рисовать, экспериментировать с красками, афишу готовил, тот, кто умеет писать, кто-то вырезал детали, любители моды брали роль костюмера или гримера, дети с лидерскими качествами пробовали себя в роли режиссера. Опыт показал, что процесс театральной суеты развлекает и воспитывает детей с ОВЗ, развивает их фантазию, учит сопереживать происходящему, создает соответствующий эмоциональный настрой, раскрепощает ребенка, повышает его уверенность в себе. Дети с удовольствием включались в совместную творческую деятельность, брали практические задачи и доводили работу до конца.

Отметим, что в процессе деятельности по достижению определенной цели по изготовлению атрибута дети с интересом работали в паре, в микрогруппах, что непременно свидетельствует о том, что они умеют договариваться, распределять поле работы, мобильны по отношению друг к другу в изготовлении общего продукта. Как пишут психологи, при развитии социально-коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в театральной деятельности необходимо учитывать структуру дефекта, индивидуальные особенности детей на основе сохраненных в своем развитии функций, обучать детей элементарным навыкам взаимодействия с людьми, создавать атмосферу групповой сплоченности.

В течение года наша группа самостоятельно своими детскими руками подготовила две постановки на радость родителям. Юные театралы от начала до конца все продумывали коллегиально: от атрибутов до выступления перед зрителями. Каждый был занят делом за кулисами, либо на сцене. Аплодисменты зрителей стали для юных актеров похвалой, признаком признания и высокой оценки.

Таким образом, театральная деятельность в коррекционно-педагогическом процессе привлекательна тем, что вносит в будни ребенка с ОВЗ атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяет проявить инициативу, способствует выработке у детей чувства взаимопомощи, коллективных умений. Поэтому театральная деятельность является средством всестороннего развития личности ребёнка с ОВЗ, воспитания у него активности, коллективизма, уверенности в своих силах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л. Б. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Е. В. Загребаева; под ред. Л. Б. Баряевой, И. Г. Вечкановой. – Санкт Петербург : КАРО, 2009. – 256 с.
2. Кулеш, Н. С. Современный подход к восстановительному лечению

детского церебрального паралича / Н. С. Кулеш // Коррекционная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 6-11.

3. Лашкова, Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л. Лашкова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 3. – С. 34-39.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПОДГОТОВКЕ РОДИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

З.И. Якупова

МАОУ «Шыгырданская СОШ имени профессора Э.З. Феизова» Батыревского района Чувашской Республики, zulakuv@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки родителей к воспитанию ребенка с ограниченными возможностями. Отмечаются основные направления деятельности педагога-психолога, а также предлагаются методы, приемы и средства организации работы специалиста.

Ключевые слова. Дети с ограниченными возможностями, коррекционная работа, педагогическая компетентность родителей.

Психолого-педагогическая подготовка родителей детей с ограниченными возможностями здоровья – одно из главных направлений коррекционной педагогики. Данная подготовка подразумевает следующие этапы работы специалистов:

- работа с матерью, установление ее психологического состояния;
- консультация матери по особенностям развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- помощь психолога и терапевта при возникшей необходимости;
- изучение приемов и методов воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в кругу семьи;
- знакомство родителей с работой специальных общественных организаций [1, с. 45].

Осуществляя подготовку родителей к воспитанию ребенка с ограниченными возможностями здоровья, педагог-психолог ставит ряд задач:

- наблюдая за ребенком, определить, какими особенностями возраста, характера, психики он обладает;
- найти причины ограниченных возможностей ребенка;
- определить, какую позицию занимают родители: принимают или не

принимают ребенка и его болезнь;

- проанализировать, как родители способны воздействовать на своего ребенка;

- оказать педагогическую, психологическую помощь родителям;

- помочь родителям получить более высокий уровень педагогической компетентности, передав им знания психологии, педагогики, некоторых областей медицины;

- разработать индивидуальную программу воспитания и обучения ребенка;

- предложить педагогический прогноз.

Главная цель педагога-психолога – поддержать родителей в столь сложный период, помочь им сохранить семью, наладить взаимоотношения, принять и полюбить своего ребенка, научить воспитывать и развивать его.

Практика показывает, что многие семьи морально и физически не готовы к воспитанию ребенка с ограниченными возможностями. По отношению к ребенку у них могут выработаться различные модели поведения, такие как: гиперопека, завышение требований от ребенка, отсутствие понимания ограниченности его возможностей, открытое неприятие ребенка, скрытое неприятие ребенка.

Безусловно, наиболее эффективным является путь, когда родители адекватно оценивают возможности своего ребенка, стараются помочь ему преодолеть жизненные трудности и приспособиться к обществу, любят и принимают его, несмотря на его недуг. Для такого пути необходима высокая педагогическая компетентность родителей.

Для формирования и развития данной компетенции требуются различные методы, приемы и средства, к которым относятся лекции, индивидуальная беседа с родителями, семинары, групповая работа, «мозговой штурм», мастер-класс, работа со специалистом, организация психолого-педагогической гостиной.

Главная цель мероприятий, организованных педагогом-психологом, - просветить родителей в области проблемы воспитания детей с ограниченными возможностями, побороть их страхи, неуверенность. Важно, чтобы в основе взаимодействия специалиста и родителей лежали следующие принципы: добровольное участие, открытый характер, практикоориентированность, позитивный настрой.

Для достижения максимально высоких результатов в работе с родственниками деятельность педагога-психолога должна быть выстроена по следующим ступеням:

- работа с матерью, коррекция ее поведения, отношения к ребенку, борьба

с негативным восприятием действительности и желанием спрятаться от проблем, борьба со снижением самооценки;

- разъяснение матери особенностей недуга ребенка;
- формирование позитивного настроения, оптимистического настроения по отношению к будущему;
- работа, направленная на повышение самооценки матери;
- воспитание умения видеть успехи ребенка, радоваться его новым достижениям;
- укрепление связи матери и ребенка, формирование продуктивного их взаимодействия, основанного на любви, поддержке и понимании;
- развитие умения позитивно оценивать собственные результаты в коррекционной работе, постепенное излечение от негативных последствий психологического стресса.

Таким образом, задача педагога-психолога в работе с семьей, где воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, – помочь не только ребенку, но и самим родителям. Специалист предлагает меры по лечению ребенка, приемы для воспитания и обучения, а также следит за атмосферой внутри семьи, стремится создать максимально удобные условия жизни для каждого члена семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессонова, В.Г. Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс / В.Г. Бессонова // Журнал Начальная школа. – 2016. – № 8. – с.15
2. Бихметов, Е.Ю. Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида / Е.Ю. Бихметов / Социологические исследования. – М.: Речь, 2017. – 160 с.
3. Закрепина, А. В. Организация индивидуальной педагогической работы с родителями в условиях групп кратковременного пребывания: // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 1. – С. 21 – 28.
4. Половинкина, О. Б. Педагогическая поддержка семьи в процессе комплексной реабилитации ребенка с органическим поражением центральной нервной системы в условиях стационара / Дефектология - 2015 – №1 – С. 15 - 20.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Ярабаева Н.Ю., Велиев А.Р.

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены результаты изучения особенностей проявления психологических защитных механизмов у подростков с нарушениями слуха (слабослышащих). Экспериментальное исследование позволило выявить наиболее характерные психологические защитные механизмы у слабослышащих подростков: проекция, реактивное образование, интеллектуализация, отрицание, компенсация.

Ключевые слова: защитные механизмы, подростки, сенсорные нарушения.

Социальное развитие личности, преобразование личностных структур в ходе социализации и воспитания неизбежно ведет к непрерывному изменению и усложнению одних, нивелированию других стилей реагирования и поведения. Это обуславливает становление модели социально-психологической компетентности личности во взаимодействии с социумом. То, каким будет способ взаимодействия личности с социальной реальностью, зависит от сложившегося стиля реагирования на трудные жизненные события, усвоенного (сознательного или бессознательного) механизма действия и получаемого эффекта: совладания и/или психологической защиты. Исследованиями [1], [2] установлено, что повышенной чувствительностью к стрессовым факторам обладают подростки, поскольку еще не располагают устойчивыми и продуктивными копинг-стратегиями, которые в этом возрастном этапе только апробируются, развиваются и закрепляются.

В нашем исследовании принимало участие 14 слабослышащих детей с тугоухостью III степени, которые были разделены на две группы: 11-12 лет (6 подростков) и 14-15 лет (8 подростков).

Для выявления особенностей защитных механизмов был использован тест-опросник «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте (Life Style Index). С помощью количественного анализа полученных данных удалось выявить преобладающие типы защитных механизмов в обеих группах.

Определено, что преобладающим типом защиты в обеих группах является проекция (ССП 11–12 – 64%, СПП 14–15 – 75%), что свидетельствует о том, что подросткам обеих групп характерно приписывание другим людям мотивов собственного поведения, отклонение близких отношений из-за особой

подозрительности. Например, человек проявил по отношению к кому-либо агрессию, и у него возникает желание принизить привлекательные качества пострадавшего. Высокая критичность, ощущение своей неполноценности, преобладание эмоций – отвращения и неприятия – характеризуют такую личность, окружающий мир для нее – объект критики. Данный тип относится к незрелым защитным механизмам второго уровня. Следующим, наиболее часто используемым защитным механизмом является «реактивное образование» (ССП 11-12 лет – 46%, СПП 14-15 лет – 50%). Личность этого типа насыщена энергией, ее цель участвовать во всевозможных мероприятиях и проектах. Для нее характерно хорошее отношение к людям, дружелюбие, общительность и гипертрофированная социальность: преобладающая эмоция – радость, врожденная потребность к избытку приятных стимулов – гедонизм. Однако может встречаться поведение диаметрально противоположное внутреннему импульсу, реализация которого неприемлема. Целью указанного защитного механизма является только управление поведением. Супер-Эго подавляет привлекательность приятных стимулов, особенно это касается объектов, влечение к которым социально неодобряемо.

В одинаковой степени проявлены в обеих группах интеллектуализация (ССП 11-12 лет – 51%, СПП 14-15 – 48%) и отрицание (ССП 11-12 лет – 46%, СПП 14-15 лет – 48%).

Интеллектуализацию можно отнести к зрелым защитным механизмам четвертого уровня, т.к. его функционирование в большей степени обеспечивают высшие психические процессы (память, мышление, воображение). Характеризует личность с чрезмерным сосредоточением на интеллектуальной проработке чувств, которое приводит к изоляции чувственного, интеллектуального и непосредственно поведенческого компонента; избегание выражения чувств в общении с другими может привести к формированию маний и навязчивых идей, ритуализации поведения. Для этой группы характерна рационализация и сублимация, обсессивная диспозиция, т.е. стремление контролировать. Подростки, использующие данный тип защиты, характеризуются отчуждением от инстинктов и эмоций, совестливостью, педантичностью, опрятностью, стремлением придерживаться середины, неспособностью разгадывать человеческие эмоции и как следствие – скрытая тревога потерять контроль.

Наличие защитного механизма «отрицание» свидетельствует о том, что подросткам обеих групп присущи внушаемость, селективное невнимание, отсутствие критичности. Эмоционально незрелая жизненная позиция сводится к абсолютному совпадению собственного "Я" и ролевой позиции, позволяет идеализировать объект реагирования, что не противоречит подростковому

возрасту в целом. Отрицание сводится к тому, что информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. Это попытка не принимать за реальность события, нежелательные для Эго. Примечательна способность в таких случаях «опускаться» в своих воспоминаниях неприятные пережитые события, заменяя их вымыслом, продуктами собственной фантазии. Поскольку собственное Я может переживаться как слитое с Другими, то личная ответственность за поступки отвергается. Это происходит при появлении мотивов, противоречащих установкам личности, появлении информации, угрожающей самосохранению, престижу, самооценке. Данный способ характеризуется заметным искажением восприятия окружающего, что не позволяет адекватно оценивать происходящее вокруг и вызывает трудности в поведении. Компенсация (ССП 11-12 лет – 40%, у СПП 14-15 на 10% больше) – самый поздний в онтогенезе и когнитивно сложный защитный механизм, характеризует личность с депрессивной диспозицией, направленной на избегание чувства депрессии. Испытуемые с таким защитным механизмом все время страдают из-за утраты воображаемого объекта и потери самоуважения. Основная эмоция – печаль.

При использовании регрессии (ССП 11-12 лет – 36%, СПП 14-15 лет – 37%) человек может начать кусать ногти, портить вещи, верить в злых или добрых духов, стремиться к рискованным ситуациям и т.д. У подростков, отнесенных к данной категории выражена потребность оставаться во вне подконтрольном состоянии и выражении своих импульсов. Защита регрессией дает возможность личности для постоянной разрядки импульсов, возвращаясь, время от времени, к более или менее новым моделям удовлетворения потребностей. Личность этого типа стимулируется чем-либо избыточным из внешней среды, чтобы нейтрализовать внутренний эмоциональный "паралич", чувство оцепенения возвращает ее к детской незащищенности, а также сама способна неосознанно провоцировать конфликтные ситуации с целью получить этот избыток стимулов. Основная эмоция – удивление.

Подавление (ССП 11-12 лет – 27%, СПП 14-15 лет – 28%) свидетельство того, что испытуемым свойственны страхи и подавление, инертность, пассивность, избегание, отшельничество, уход в себя, безынициативность, склонность быть зависимым от кого-либо, и в целом относится к пассивно-агрессивной диспозиции. Общей чертой личности является робость.

Меньше всего для испытуемых характерно замещение (ССП 11-12 лет – 21%, СПП 14-15 лет на 10% больше – 30%). Этот механизм характерен для невротических расстройств, а также совладания с острой кризисной ситуацией. Проявляется в переносе действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом, перемещение чувств к человеку или событию

на реальность в целом. Замещение разряжает напряжение, созданное недоступной потребностью, но оно не приводит к желаемой цели. Когда не удается выполнить действие, необходимое для достижения цели, человек иногда совершает первое, пришедшее в голову бессмысленное движение. Этот механизм позволяет направить реакцию агрессии на более безопасный объект, перевести активность в иной план, например, из практического осуществления в мир фантазий. Поведение прямо противоположно поведению пассивного типа (подавлению). Основная эмоция – гнев (раздражение), замещение служит для управления гневом, агрессией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева, С. В. Копинг-стратегии поведения подростков при разных психических состояниях / С. В. Велиева // Личность в норме и патологии / Под ред. В.Г. Рагозинской. – Челябинск : Издательство Челябинского государственного университета, 2021. – 103 с. – С. 31–33.

2. Терентьева, Н. П. Диагностика защитных механизмов личности у подростков с нарушениями психофизического развития / Н. П. Терентьева // Специальная психология. – 2008. – № 2.

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. В. Якимова

МБДОУ "Детский сад № 118" г. Чебоксары

Аннотация. Период дошкольного детства – благоприятный этап в жизни ребёнка для формирования основ социально - коммуникативного развития. Приобретение опыта взаимоотношений со сверстниками и взрослыми в детском коллективе дошкольной образовательной организации является основой для дальнейшего становления и развития личности ребенка, во многом определяет особенности его поведения среди людей и отношения к миру.

Ключевые слова: позитивная социализация, социальная адаптация, социальный опыт, социально-коммуникативное развитие.

Государственная политика в области дошкольного образования направлена на обеспечение благоприятных условий для позитивной социализации ребёнка, развития у него потенциальных возможностей и индивидуальных способностей, приобщение к общечеловеческим ценностям.

В соответствии с федеральным государственным образовательным

стандартом дошкольного образования приоритетным направлением также является социально-коммуникативное развитие ребёнка дошкольного возраста.

Наш детский сад посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, дети после кохlearной имплантации. По выбору родителей и решению ПМПК они получают дошкольное образование в группах комбинированной и компенсирующей направленности для детей нарушениями слуха в среде слышащих сверстников. На основании этого их образование в группах компенсирующей направленности осуществляется в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования; в группах комбинированной направленности - в соответствии с индивидуальной адаптированной образовательной программой. Сравнительный анализ образовательных программ дошкольного образования, перечисленных выше, показал, что во всех трёх случаях одной из задач дошкольного образования является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи и общества.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации.

В образовательных программах выделены целевые ориентиры образования на этапе завершения дошкольного образования, относящиеся к социально-коммуникативному развитию:

- проявляет инициативу и самостоятельность в различных видах
- деятельности, в том числе: игре, общении, познавательно-исследовательской
- деятельности. Владеет основными культурными способами деятельности;
- может самостоятельно выбирать род занятий и участников по совместной
- деятельности;
- обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам
- труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства;

- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в
- совместных играх;
- умеет договариваться, учитывает интересы и чувства других,
- сопереживает неудачам и радуется успехам других, старается разрешать
- конфликты;
- владеет разными формами и видами игры, умеет подчиняться разным
- правилам и социальным нормам;

Независимо от того, в какой группе ребёнок получает образование, программные целевые ориентиры для всех одинаковы.

Таким образом, стратегическим направлением дошкольного образования является создание благоприятных условий для позитивной социализации ребёнка, развития потенциальных возможностей и индивидуальных способностей, приобщение к общечеловеческим ценностям.

Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во "взрослую жизнь", для чего прежде всего необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных учреждениях для социальной адаптации детей. Следует так же отметить, что развитие личности и познавательной деятельности детей с нарушением слуха отличаются от развития слышащих детей и имеют свои психологические особенности, которые так же необходимо учитывать при социальной интеграции в общество.

Позитивный социальный опыт для детей с нарушенным слухом является неотъемлемой частью успешной социальной адаптации в будущем. Социальный опыт воспитанники могут приобретать не только на специально организованных занятиях, но и в различных видах деятельности.

Какими бы ни были речевые возможности наших глухих воспитанников, для каждого из них необходим свой опыт социальной интеграции. У большей части детей, которая не может быть вовлечена в условия полной интеграции, есть возможность временного взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками – частичная интеграция.

В нашем детском саду частичная интеграция осуществляется как внутри учреждения, так и за его пределами. Совместные прогулки, физкультурные и музыкальные занятия, досуги, общие праздники, просмотры театральных представлений, «творческие мастерские» проводятся регулярно и стали неотъемлемыми в жизни детского коллектива. Нельзя замкнуть социальную интеграцию в стенах детского сада. Вокруг столько всего интересного, но часто пугающего, непонятного. Вместе со слышащими сверстниками глухие и

слабослышащие дети ходят в музеи (КВЦ "Радуга"), на предприятия города (в парк, библиотеку им. А. В. Барто), участвуют в спортивных стартах, ежегодных зимних паралимпийских играх, в республиканских и городских творческих конкурсах. Социальная интеграция активно продолжается и за пределами учреждения.

В своей деятельности мы используем педагогические традиционные (это образовательная деятельность: ООД, подгрупповые занятия, режимные моменты и свободная деятельность детей: сюжетно-ролевые, коммуникативные, дидактические и подвижные игры) и инновационные подходы (театрализованная деятельность: игры и представления и познавательно-исследовательская деятельность: проекты, эксперименты, опыты) к социально-коммуникативному развитию дошкольников с нарушением слуха. Особое внимание уделяем развитию творческих способностей ребенка, чувства партнерства и освоение способов позитивного взаимодействия через организацию театрализованных представлений.

Регулярно проводим наблюдения за трудом взрослых, играми других детей, организуем экскурсии, прогулки по родному городу. Это помогает расширить представления об окружающем мире, о труде взрослых, значительно обогатить словарный запас ребёнка, потому что он общается с большим количеством слышащих и говорящих людей разного возраста

Совместные выставки детских работ (тематические и персональные), организованные в дошкольном образовательном учреждении и за его пределами приучают дошкольников наблюдать за социально значимыми событиями, происходящими вокруг них ("День Матери", "День космонавтики", "Мы помним, мы гордимся").

Организация коллективных трудовых мероприятий, изготовление подарков малышам ко Дню инвалидов, ветеранам детского сада ко Дню пожилого человека воспитывает в ребёнке с нарушением слуха такие качества, как доброжелательность, готовность помочь другим людям, внимательность к окружающим, что способствует бесконфликтному включению ребёнка в разные сферы жизни.

Участие в конкурсах на различных уровнях, спортивных мероприятиях учит взаимодействию, помогает преодолеть страх перед аудиторией. На протяжении нескольких лет наш коллектив тесно сотрудничает с ВОГ (Всероссийская Организация Глухих города Чебоксары). Данное сотрудничество даёт возможность приобщения к социальному опыту других через просмотр спектаклей, организованных к ежегодному Дню инвалидов, посвящённых Международному Дню защиты детей. А также наши воспитанники совместно с педагогами являются активными участниками –

победителями в Всероссийском конкурсе жестовой песни, организованным на базе ЧГПУ им. И. Я. Яковлева города Чебоксары Чувашской Республики.

Педагоги повышают свое профессиональное мастерство через посещение различных семинаров, вебинаров, участвуют в мастер-классах, конференциях, методических сообществах. Так в рамках реализации проекта "Интеграция Русского жестового языка в обучение, воспитание и сопровождение лиц с нарушением слуха" в нашем детском саду прошел ряд мастер-классов по повышению у педагогов профессиональной компетенции в области познания жестов. В современном российском обществе не только имеется необходимость в повышении уровня популяризации русского жестового языка, но и возникли определенные предпосылки для этого. Доказано, что без значительного увеличения количества слышащих агентов социализации, знающих русский жестовый язык, невозможна полная инклюзия глухих людей в социуме.

Таким образом, многолетний опыт работы в рамках системного подхода к воспитанию и обучению детей с нарушением слуха показывает, что у воспитанников появляются новые социальные мотивы поведения, расширяется опыт взаимодействия с окружающим миром. Основная задача нашего учреждения — создать такую среду, в которой ребенок с нарушением слуха обучается, по мере своих возможностей, среди детей, которые не имеют отклонений. Эффективная организация «включенного» обучения детей с ОВЗ позволит им в дальнейшем успешно войти в социум, а также поможет развить морально-нравственные качества и толерантное отношение к людям у обучающихся, не имеющих каких-либо нарушений здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьева, В.М. Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха [Текст] / В.М. Астафьева – М. : АПК и ПРО, 2000. – 116 с.
2. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология. [Текст] : Учебное пособие / Т.Г. Богданов – М. : Академия, 2002. – 211 с.
3. Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка [Текст] / Ш. Зауш-Годрон – СПб.: Питер, 2004. – 302с.
4. Козлова, С.А. Программа социального развития ребенка [Текст] : Школьная пресса / С.А. Козлова – 2005. – 105 с.
5. Плахова, Т.В., Дмитриева Л.В. Социальное развитие детей с нарушением слуха [Текст] : Журнал Дефектология / Т.В. Плеханова, Л.В. Дмитриев. – 2004. – № 2.
6. Солодянкина, О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста [Текст] / О.В. Солодянкина – М. : Аркти, 2006. – 277 с.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

О.В. Ясковец

ГУО «Средняя школа № 7 г. Калининичи», olga5.35@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается коррекционная работа учителя-дефектолога по преодолению нарушений устной речи у обучающихся с задержкой психического развития в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи, представлены направления коррекционной работы.

Ключевые слова: нарушения устной речи, дети с задержкой психического развития, коррекционная работа, фонетическая ритмика.

Проблема преодоления нарушений устной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является значимой и недостаточно разработанной, занимает ведущее место в современных научно-практических исследованиях, а вопрос обеспечения коррекционно-педагогического процесса методическими материалами при оказании помощи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи является особо актуальным.

Занимались изучением речи детей с задержкой психического развития Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко и др. В исследованиях Н.Ю. Боряковой, Е.В. Мальцевой, Г.Н. Рахмаковой, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович отмечают, что грамматические формы словоизменения появляются у детей с ЗПР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, но в более поздние сроки и при условии целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Результаты проведенного нами исследования позволили прийти к выводу, что в развитии грамматической стороны речи у учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста характерны нарушения *словоизменения* как существительных, прилагательных, так и глаголов. Нарушение формирования процесса *словообразования* проявлялось как существительных так и прилагательных, при образовании сложных слов и притяжательных прилагательных. В свою очередь, это ограничивает возможности ребенка в овладении грамматической стороной речи и приводит к изменению всей речевой системы.

С целью разработки методических материалов, дающих эффективный результат, целесообразно использовать как традиционные методы

коррекционной работы, так и включение новых, детерминирующих положительную динамику речевого развития. К одним из важных приемов работы можно отнести фонетическую ритмику, которая представлена системой двигательных упражнений, которая сочетает определенные движения (рук) с произнесением отрабатываемого речевого материала (звуков, слогов, слов, фраз) [1].

Содержание коррекционно-развивающей работы определяется данными педагогической диагностики. Организуется работа с учетом принципов постепенного усложнения заданий и речевого материала.

Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений речи у учащихся с задержкой психического развития в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи с использованием метода фонетической ритмики представлено следующими направлениями:

- коррекция *произносительной стороны речи* – особенно актуально использовать данный прием на этапе дифференциации звуков;
- развитие *фонематического восприятия* – с опорой на слухо-зрительное восприятие звуков;
- работа над *слоговой структурой слова* – развитие и обогащение активного словаря словами сложного слогового состава, использование приема фонетической ритмики позволяет сделать акцент на необходимом звуке, слоге;
- обучение учащихся способам *словоизменения* – неправильное выражение падежных окончаний и замена флексий на более продуктивные, нарушение согласования слов в числе, роде и падеже, ошибки в употреблении сложных предлогов, требуют акцентуации внимания на речевой материал, например, на флексии;
- обучение учащихся способом *словообразования*: суффиксальным и с применением приставок; использование элементов фонетической ритмики с целью акцентуации внимания на данные морфемы и закрепления умений использования продуктивных и непродуктивных форм в связной речи.

Данный *симультанно-дифференцированный подход* (сочетание двигательных упражнений с необходимым для выделения речевым материалом) является рациональным и эффективным способом коррекции устной речи у учащихся, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом и предупреждает нарушения письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова, Т.М., Пфафенродт, А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 240 с: илл.

РАЗВИТИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Якутова И. М., Железкина О. Ю., Михайлова О. Ф.

МБДОУ "Детский сад № 9" г. Чебоксары, doshkolnik@yandex.ru

Аннотация. Представленная статья посвящена развитию оптико-пространственных представлений у дошкольников 5-6 лет с ОНР на логопедических занятиях. Данная проблема является актуальной т.к. оптико-пространственные представления играют важнейшую роль во взаимодействии человека со средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека. Способность воспринимать пространство, пространственные представления не даны ребенку изначально, они являются результатом сложного и длительного процесса онтогенетического развития, в свою очередь, определяя становление высших психических процессов, письма, чтения

Ключевые слова: Оптико-пространственные представления у детей, пространственный гнозис.

Нарушения оптико-пространственных представлений у детей оказывают отрицательное влияние на речевую и познавательную деятельность, негативно отражаются на процессе обучения ребенка, особенно на овладении им навыками орфографически-правильного письма. Очень велика роль пространственного представления в развитии речи детей. Пространственный гнозис — один из главных психических процессов, создающих первичную базу для формирования речи детей, развитие которой совершенствуется в дальнейшем данный психический процесс (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская и другие). Кроме того, развитие пространственного гнозиса лежит в основе формирования познавательной деятельности дошкольников и является одной из главных предпосылок при подготовке их к школьному обучению.

Существенные отклонения в развитии оптико-пространственных представлений дошкольников возникают при различных речевых нарушениях, в том числе и при такой их форме, как стертая дизартрия.

Именно поэтому возникает необходимость своевременной логопедической диагностики и коррекции трудностей в пространственной ориентировке, позволяющие в той или иной мере приблизить развитие ребенка со стертой дизартрией к возрастной норме.

Согласно проведенным исследованиям, нами было выявлено, что у детей со стертой дизартрией развитие оптико-пространственных представлений

отстает от нормы. Это отставание проявляется в отношении всех изученных нами функций: способность к выполнению перцептивных действий, пространственный гнозис и праксис, ориентировка в собственном теле, в окружающем пространстве. Поэтому коррекция должна охватывать все перечисленные функции, развитие каждой из них должно стать отдельной задачей проводимой с дошкольниками работы.

1. Педагог-психолог с помощью игровых приемов формирует пространственные представления связанных с использованием разных систем ориентации в пространстве (видимом и воображаемом). Базовой наиболее естественной, онтогенетически более ранней и закрепленной всем опытом человека системой ориентации является схема тела. Базовое упражнение на формирование пространственных представлений заключается в том, что каждое из направлений связывается (закрепляется) с определенным движением, например: «вперед», «назад», «вверх», «вправо» и «влево» - простой шаг или прыжок на двух ногах, шаг или прыжок с разворотом в соответствующую сторону; «вниз» - приседание. Здесь же закрепляются понятия «дальше», «ближе», и т.п. Вначале ребенок выполняет движение вместе с взрослым, который и поясняет каждое направление. Таким образом, для ребенка создается опора для дальнейших манипуляций с внешним пространством. Далее происходит постепенное «сворачивание» движений, а также переход от совместного к самостоятельному выполнению, переход из внешнего во внутренний план. Такие упражнения как: «Части тела», «Определи по следу», «Зеркало», «Путаница».

2. Игровые приемы, направленные на развитие ориентировки в окружающем пространстве. Необходимо формировать у ребенка осознание двигательных возможностей и расширять диапазон движений в разных зонах пространства: нижней, средней и верхней. В результате упражнений у ребенка формируются навыки, которые становятся базой для развернутого произвольного действия. Такие упражнения как: «Что наверху, что внизу», «Что находится справа (слева) от меня?», «Робот», «Звери фотографируются», «Веселые картинки».

3. Следующим этапом формирования пространственных представлений является переход к ориентации в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости листа. На первых этапах работы ребенка знакомят с горизонтальным и вертикальным расположением листа (альбомный и книжный вариант), учат определять стороны и углы листа, верхние - нижние, правые и левые координаты листа. Затем, на основе сформированных представлений, ребенка учат располагать и называть предметы и рисунки, расположенные по сторонам и углам листа. На следующем этапе проводится работа в тетради в клеточку –

«Графические диктанты». Необходимо предварительно научить ребенка отступать необходимое количество клеток от края тетради и от предыдущей работы, пропускать необходимое количество клеток.«Проведи линию», «Графический диктант». «Раскрась, как я скажу», «Лесная школа» (Л.С. Горбачева),«Птичка и кошка»

4. Игровые приемы, направленные на развитие пространственных представлений по перцептивному действию. Эти упражнения являются необходимым этапом развития оптико- пространственных представлений, выполняя которые ребенок может творчески манипулировать различными объектами. В дальнейшем, конструируя цифры и буквы из мозаики, пластилина, проволоки и т.д. в игровой форме будет осуществляться подготовка к обучению в школе. «Конструирование предметов из заданных частей», «Найди форму в предмете и сложи предмет»,«Картинка сломалась», «Почтовый ящик», «Я - конструктор».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход.— СПб.: Питер, 2008.—320 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. – М.: Издательство ЭКСМО – пресс,2000. –С. 511 – 745.
3. Семаго. Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. // Дефектология. – 2000. – №1.
4. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 1998.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

А.Т. Никитина

БОУ ЧНОШ № 3, г.Чебоксары, gekfie35@gmail.com

Аннотация: применение арт- терапии как более эффективного метода в деятельности воспитателя, для развития общей и мелкой моторики, координации движений, достижения позитивных эмоциональных реакций, систематического и поэтапного закрепления жизненно необходимых компетенций (социально-гигиенических, социально-бытовых, социо- культурных) с учетом психофизического здоровья, особенностей развития, возможностей и

потребностей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, арт-терапия- монотипия, граттаж, фронтаж, пластилинография, рисование пальчиками, ладошкой, оттиск различных предметов.

Главной целью социального развития современного общества является уважение к человеческому разнообразию, установление принципов солидарности и безопасности, что обеспечивает защиту и полную интеграцию в социум всех слоев населения, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья. В основу интеграции заложен принцип доступности и соблюдения прав человека в отношении равного доступа к получению качественного образования.

Сейчас на международном уровне возникают дискуссии по актуальным проблемам воспитания и обучения детей с психофизическими нарушениями. Для всех стран первоочередными являются задачи повышения качества психолого-педагогической помощи указанной категории детей, создание служб раннего выявления и ранней помощи (ранней интервенции), обеспечение инклюзивного образования, организация и подготовка специалистов по реабилитации и социализации, которые будут работать в новых условиях и в новой системе ценностей [1,с 448].;

Для детей с ТМНР характерно отсутствие речи, отсутствие зрительного восприятия или зрительное восприятие пространственно ограничено, что усугубляет недоразвитость познавательных интересов и снижение эмоциональной и познавательной активности, что замедляет темп психических процессов. Знания детей об окружающем мире являются крайне неполными и, возможно, искаженными, а их жизненный опыт крайне беден. При организации обучения таких детей необходимо учитывать и важную закономерность их психического развития – спонтанность образования психических процессов, то есть- наличие самопродвижения, где каждая ступень психического развития идет за предыдущей, а переход с одной ступени на другую обуславливается не только социальными, но и внутренними причинами. Проводить параллели между обучением детей с нарушениями психофизического развития и детьми с нормальным развитием, просто некорректно, ведь в случае наличия органических нарушений центральной нервной системы, и в первую очередь головного мозга, как это наблюдается у детей с умственной отсталостью, нужно иметь в виду тяжесть поражения; его глубину, время, локализацию, резервы организма, на которые необходимо будет опираться в процессе их реабилитации. [2,с 112]. У детей с тяжелыми и множественными нарушениями наблюдается значительная ограниченность познавательной и предметно-практической

деятельности, они не способны или мало способны удовлетворять свои основные потребности, и требуют постоянной помощи, сопровождения и ухода.

Возможности детей с глубокой умственной отсталостью крайне ограничены, но все-таки, результаты работы нашей междисциплинарной команды специалистов показывают, что при создании специальных психолого-педагогических условий, использовании современных технологий в процессе реабилитации у детей данной категории, может быть достигнута положительная динамика в их развитии, воспитании и обучении.

В коррекционно-развивающей деятельности воспитателя применяются различные технологии формы и методы работы с детьми с ТМНР, но среди более эффективных в сложном процессе реабилитации считаются методы арт-терапии, которые помогают развитию общей и мелкой моторики, координации движений, достижению позитивных эмоциональных реакций. Воспитатель в своей работе с ребенком с ТМНР, используя арт-терапевтические методики должен формировать «субъект-субъектные» отношения и рассматривать ребенка как активного субъекта совместной с воспитателем деятельности.

Условия подбора арт-терапевтических техник для данной категории детей играют немаловажную роль. Реабилитационный процесс с элементами творческой совместной деятельности должен включать комплект изобразительных средств и дифференцированные методы их применения с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей ребенка. Воспитатель должен выбрать такую технику, которая будет проще и эффективнее в коррекционно-обучающем процессе, учитывая социальный потенциал каждого воспитанника группы.

Важно помнить, что введение новых подходов, арт-терапии в коррекционном воздействии на воспитанников способствуют созданию новых позитивных переживаний, тактильных реакций, профилактике негативных тенденций личностного и интеллектуального развития, эмоциональной стабильности.

Так, в нашей работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития особое внимание уделяется развитию общей и мелкой моторики через игровую деятельность. Различные формы и методы включения игры в коррекционный процесс гармонично сочетаются с использованием нетрадиционных методов рисуночной терапии: монотипии, техники граттаж, фронтаж, пластилинографии, рисование пальчиками, ладошкой, оттиск предметов, в темах: «Веселые маляры», «Любимая игрушка», «Сорока, сорока», «Вложи стаканчик в стаканчик», «Шнурки» и многих других.

Интересно проходит занятие с применением нетрадиционной технологии

рисования по теме: «У нас в гостях кукла Маша». Воспитанникам предлагаются специально подготовленные заготовки- шаблоны с рисунками игрушек, которые они разрисовывают пальчиками с помощью взрослого. Часто для стимулирования кисти рук рекомендуют внедрять в процесс рисования метод – «тычка». Ребенок опускает в гуашь пальчик сам или с помощью воспитателя наносит точки, пятнышки на бумагу.

Музыка сопровождает все занятия и является прекрасным фоном для релаксации, формирования комфортной атмосферы в группе, создания ситуации успеха. Музыкальная терапия как и рисуночная терапия, эффективное средство психолого-педагогической коррекции, которое широко используется в мировой практике как для детей так и для взрослых.

Существует множество интересных и продуктивных форм и методов творческого взаимодействия с детьми в процессе их реабилитации и освоения ими нового социального опыта. Значение совместной творческой работы с ребенком с тяжелыми множественными нарушениями развития действительно велико! Развивая двигательную активность, моторику рук, воспитанники учатся держать кисть, карандаши, печати, удерживать в руке бумагу, разглаживать и манипулировать различными предметами, а это значит, что наши воспитанники смогут овладеть элементарными навыками самообслуживания: держать ложку, удерживать бутылочку, чашку, и быть более самостоятельными в приеме пищи. После работы вытирать пальчики салфеткой, использовать полотенце.

Мы считаем, что основное назначение воспитателя передавать своим детям необходимый социальный опыт, готовить их к самостоятельной жизни, систематически и поэтапно закреплять жизненно необходимые компетенции (социально гигиенические, социально-бытовые, социо- культурные) с учетом их психофизического здоровья, особенностей развития, возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Е.В., Томашевская О.А. Изучение эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста // Молодой ученый – 2015.- № 6. – С. 448.
2. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа». –Мн.: ГИУСТБГУ, 2015. – с 112.
3. Георгиевская, Д.А. Социализирующие функции сказкотерапии в работе с современными детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2015. - №22. – С. 183.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н.И. Гордионок

ГУО «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозыря», г. Мозырь, natalagordionok@gmail.com

Н.С. Цырулик

УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, nadja11121@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрены возможности фонетической ритмики в системе логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: фонетическая ритмика, логоритмика, нарушения речи, коррекционно-развивающая работа.

Преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы – одно из актуальных направлений развития логопедической теории и практики. Исследования по физиологии движений и физиологии активности (Н.А. Бернштейн); положения о связи речи и выразительных движений (А.А. Леонтьев), двигательных и речевых анализаторов (А.Р. Лурия, Н.П. Тяпугин), развития тонкой моторики кисти руки и уровня развития речи у детей (М.М. Кольцова) составляют естественнонаучную основу логопедической ритмики, основными средствами которой выступают движения, музыка и слова. Г.А. Волкова считает, что «логопедическая ритмика может быть включена в любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными аномалиями развития, особенно в отношении лиц с речевой патологией» [2, с. 11].

В контексте логопедической деятельности одним из методов работы над произносительной стороной речи является фонетическая ритмика. Она рассматривается как «система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков)» [1, с. 3]. Данный метод изначально был предложен для формирования произношения у слабослышащих детей, однако все большее распространение он получает в логопедической практике помощи детям с различными речевыми нарушениями (алалия, дизартрия, ринолалия и др.). Регулярное проведение логопедических занятий с использованием упражнений на основе фонетической ритмики способствует развитию моторики и координации движений, фонематического слуха, ритмико-интонационной стороны речи, нормализации речевого дыхания; позволяет освоить по подражанию и уточнить артикуляцию звуков;

интенсифицирует протекание процесса автоматизации звуков, повышает речевую активность детей. К тому же не менее важным является и положительное влияние данного метода на развитие основных психических процессов (восприятия, внимания, памяти), пространственных представлений.

Фонетическая ритмика играет существенную роль в формировании произносительной стороны речи у детей. Суть метода в том, что детям предлагаются для подражания различные виды движений и их комбинации, они сочетаются с произнесением звуков, звукосочетаний, слогов, слов, фраз и коротких текстов. К тому же в занятия включаются упражнения по развитию речевого дыхания, силы голоса, темпа и ритма, предполагается активное использование жестов, мимики, интонационного языка [1]. Игры и упражнения направлены не только на формирование правильного звукопроизношения, но и на развитие артикуляционного праксиса, темпа и ритма дыхания и речи, мимической моторики, экспрессивной стороны речи, фонематического слуха, речеслуховой памяти и просодики. Формирование произносительной стороны речи, коррекция ее нарушений является одним из направлений логопедической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (алалию, дизартрию и ринопалию в сочетании с общим недоразвитием речи).

При алалии у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. У таких детей отмечаются выраженные трудности в формировании звуковых образов слов, слоговой структуры слова (произносят только ударный слог слова или гласный из ударного слога), нарушения ритмико-интонационной сторон речи. Фонематическая система разлажена: нестабильность в воспроизведении звукового состава слова, отсутствие точных образов укладов звуков, при возможности произносить звуки изолированно дети не реализуют их при подражании [5]. Среди неречевых симптомов при алалии отмечаются общая моторная неловкость, дискоординация движений, недостатки слухового внимания и слухового восприятия.

При дизартрии у детей наблюдаются нарушения артикуляционной моторики (дискоординационные расстройства, недостаточность артикуляционного праксиса, мышечного тонуса и др.), дыхания (укороченные поверхностные дыхательные движения) и голоса (слабость, истощаемость, глухость в сочетании с назализацией, напряженность и др.). Артикуляторные трудности оказывают влияние на слуховое восприятие звуковой системы языка: невнятность речи этих детей и нечеткость артикуляторных образов не дает возможности четко дифференцировать признаки звуков, осуществлять должное слуховое восприятие и контроль [4]. Отмечается низкий уровень темпоритмических возможностей и интонационной выразительности (Л.В.

Лопатина, Л.Б. Литвак и др.).

Существенно страдает произносительная сторона речи при ринолалии (А.Г. Ипполитова, Т. В. Волосовец, И.И. Ермакова и др.), проявляясь в грубых нарушениях звукопроизношения, дыхания, голоса, фонематического восприятия и интонационной стороны речи. В системе работы по коррекции звукопроизношения при ринолалии А.Г. Ипполитова [3] существенное место отводит сочетанию дыхательных и артикуляционных упражнений, осознанному усвоению элементов артикуляции звука.

Систематическое использование упражнений фонетической ритмики способствует нормализации речевого дыхания, координации дыхания, голоса и артикуляции, проявлению речевой активности у ребенка, правильному воспроизведению ритмов, звуков и их сочетаний, речевого материала в заданном темпе, овладению словом как ритмико-интонационной структурой, выражению эмоций простыми интонационными средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика, пособие для учителя / Т. М. Власова, Т. Н. Пфафенродт / Под ред. Н. Ф. Слезиной. – М : Просвещение. 1989 – 160 с.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. Ипполитова, И. Г. Открытая ринолалия / И. Г. Ипполитова – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.
4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой формы дизартрии) / Л. В. Лопатина. – СПб. : изд –во РГПУ им. А.И. Герцена, Союз, 2001. – 189 с.
5. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учебное пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЕЙ: ОПЫТ И ИННОВАЦИИ

Е.Ю.Осипова

*БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары, nsds1@rchuv.ru*

Аннотация. В статье представлен опыт работы по реализации грантового инновационного социального проекта «ЧИПЕРККЁ» - комплексная служба семейного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития», поддерживаемого Фондом поддержки детей находящихся в трудной жизненной ситуации. Данный проект направлен на развитие реабилитации и абилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, включая раннюю помощь, с учетом комплексного подхода к ее организации; поддержка родителей и социальное сопровождение семей, воспитывающих таких детей в Чувашской Республике.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), реабилитация и абилитация, коррекция, воспитание, развитие, обучение и дальнейшее социализация детей с ТМНР, комплексное сопровождение.

Комплексное сопровождение семьи - это, прежде всего, создание комфортной, развивающей среды, обеспечение доступности и качества услуг в сфере образования, медицины, социальной защиты, культуры, спорта, творчества, профессиональной подготовки. Качественный результат организации комплексного сопровождения всегда взаимосвязан с профессиональным системным взаимодействием организаций разной направленности, участвующих в жизни ребенка, его родителей, с наиболее оптимально подобранной организационной моделью.

Инновационный социальный проект «ЧИПЕРККЁ» - комплексная служба семейного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» разработан и реализован БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3» Минобразования Чувашии с целью реабилитации и абилитации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и их семей на основе развития ранней помощи, с учетом комплексного подхода к ее

организации; поддержка родителей и социальное сопровождение семей, воспитывающих таких детей в Чувашской Республике.

Данный проект является одним из средств первоочередных мероприятий по реализации важнейших положений Государственной программы Чувашской Республики "Развитие образования" на 2019-2035 годы (далее - Государственная программа), утвержденной постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики от 20.12.2018 №531, регионального проекта Чувашской Республики «Поддержка семей, имеющих детей».

В рамках реализации данного проекта на базе школы создана комплексная служба семейного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития «ЧИПЕРККЁ» (в переводе с чув. яз. - «Милый ребенок»), сформирована рабочая группа - команда исполнителей мероприятий проекта из числа специалистов организаций-соисполнителей мероприятий проекта. В проекте приняло участие более 150 детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (в том числе дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей) и их родители (замещающие родители).

С целью контроля за эффективностью и целевым использованием денежных средств, предусмотренных на выполнение мероприятия, выработки предложений по внедрению в практику полученных результатов, создан координационный совет из числа представителей Минобразования Чувашии, руководителей образовательных организации, реализующих АООП и инклюзивные практики, представителей родительской общественности и НКО по координации выполнения мероприятий проекта (8 человек).

Для реализации мероприятий проекта были приобретено специализированное оборудование для осуществления безбарьерного передвижения по лестнице детей-колясочников - 1 лестничный электрический подъемник (ступенькоход), 2 стула ортопедических для детей с ДЦП, 2 стола для детей с ДЦП, 6 кресел-стульев инвалидных с санитарным оснащением; специализированные диагностические методики, программные средства для проведения диагностического обследования и проведения коррекционно-развивающих занятий специалистами Службы с детьми с ТМНР - 1 коммуникационный планшет для детей с ДЦП, 2 набора «Диагностический чемоданчик Е.А. Стребелевой (психолого-педагогическая диагностика познавательного развития детей раннего возраста)», 2 набора «Диагностический чемоданчик Е.А. Стребелевой (психолого-педагогическая диагностика познавательного развития детей возраста 3-7 лет, 1 набор «Сказки - набор для коррекции и развития; компьютерная техника для проведения занятий с детьми с ТМНР - 1 интерактивная доска, 2 ноутбука, 1 цветной принтер, 2 видеокамеры.

Специалистами Службы оказана комплексная (консультативная, психолого-педагогическая, методическая, диагностическая) помощь семьям, воспитывающим детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с ментальными нарушениями, детей с расстройством аутистического спектра и детей с синдромом Дауна по вопросам раннего развития, ухода, воспитания, образования и дальнейшего их сопровождения; проведены диагностические мероприятия и коррекционно-развивающие занятия для детей с РАС, в том числе через мобильное приложение «Поддержка!», «Skair-консультирование»; организована методическая поддержка деятельности педагогических работников, специалистов комплексного сопровождения по вопросам использования современных технологий и методик в сфере оказания комплексной помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим; разработана и апробирована авторская коррекционно-реабилитационная программа «Первые шаги: я все умею делать сам!»; проведено диагностическое обследование детей целевой группы проекта по сформированности бытовых и коммуникативных навыков, развитию двигательной активности (правильное позиционирование, усиленное для ребенка участие в перемещении и уходе) детей целевой группы проекта; разработаны и апробированы индивидуально ориентированные программы развивающего ухода за детьми с ТМНР; в трех возрастных группах: «Дошкольная», «Стационарная», «Дистанционная» 2 раза в неделю (от 15 до 30 мин.); проведены коррекционно-развивающие занятия, по формированию у детей бытовых, коммуникативных навыков по потребности в общении и взаимодействии с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации, с учетом возраста детей с ТМНР, их физических особенностей и возможной самостоятельной активности; проведены реабилитационные и абилитационные мероприятия по развитию двигательной активности у детей с ТМНР с использованием физкультурно-оздоровительных методик (по методу Т.Г.Шамарина, С.М.Бубновского), креативных телесно-ориентированных практик с применением здоровьесберегающих технологий; созданы индивидуальные коммуникативные альбомы (подбор предметов, наборов); проведены совместные досуговые мероприятия по социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в детско-родительском клубе «Солнечный зайчик» (праздники, развлечения, мастер-классы, экскурсии-поездки и др.).

С целью обучения специалистов, работающих с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития и их семьями и обучения родителей (законных представителей), воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития проведены обучающие семинары

«Комплексное сопровождение ребенка с ТМНР раннего и дошкольного возраста» (16 ч.) и «Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями, ТМНР в контексте требований ФГОС» (24 ч.) с привлечением преподавателей (лекторов) РБОО «Центр лечебной педагогики «Особое детство», АНО ДО ЭМЦ «Особое детство» г. Москва. По данным программам прошли обучение более 150 специалистов, по программе «Базовый уровень программы «МАКАТОН в РБОО «Центр лечебной педагогики «Особое детство», АНО ДО ЭМЦ «Особое детство» г. Москва 2 специалиста, по программе повышения квалификации по теме «Организация образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» в г.Набережные Челны 4 специалиста Службы.

Для родителей (законных представителей) детей с ТМНР функционировала «Школа для родителей особых детей «Волшебные ступеньки», где они проходили психолого-педагогические занятия по применению сенсорного и развивающего оборудования, специализированного оборудования во время проведения реабилитационных и абилитационных занятий с детьми с ТМНР в домашних условиях.

В ходе реализации мероприятий проекта получены следующие результаты: создана и эффективно внедрена модель межведомственного взаимодействия специалистов по оказанию комплексной помощи и поддержки семьям, воспитывающим детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, непрерывному их сопровождению; специалисты повысили свои профессиональные компетенции по вопросам реабилитации и абилитации, коррекции, воспитания, развития, обучения и дальнейшей социализации детей с ТМНР, получили новые профессиональные навыки по использованию способов и методов эффективного взаимодействия с детьми с ТМНР, в том числе с детьми-сиротами и детьми оставшимися без попечения родителей; родители (законные представители), воспитывающих детей с ТМНР получили знания об уходе, развитию и социализации детей с ТМНР, практические навыки взаимодействия с детьми с ТМНР в домашних условиях, услуги консультативной, психолого-педагогической, диагностической и методической помощи.

Опыт работы Службы представлен на методическом объединении для учителей-дефектологов, работающих с детьми с ТМНР, в том числе с детьми сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей и их семьями по теме «Организация развивающего ухода, реабилитации, абилитации и социализации детей с ТМНР на основе ранней помощи и комплексного сопровождения всей семьи», на обучающем семинаре для педагогов начальных классов, обучающихся детей с ТМНР по теме «СИПР - теория и практика» и по теме «Эффективная

ранняя помощь, доступная детям с ТМНР», на круглом столе среди педагогов организаций – соисполнителей мероприятий проекта по теме «Вопросы и перспективы развития методов альтернативной и дополнительной коммуникации».

Мероприятия начатые в рамках проекта с детьми с ТМНР продолжатся. Продолжится работа специалистов оказывающих услуги в группе «Домашнее визитирование» семьям, воспитывающих детей с ТМНР, находящихся на домашнем обучении. Продолжатся обучающие занятия «Школе для родителей особых детей «Волшебные ступеньки» для родителей, воспитывающих детей с ТМНР; совместные досуговые мероприятия по социализации детей с ТМНР в детско-родительском клубе «Солнечный зайчик» в каникулярное время.

Накопленный опыт работы по комплексному семейному сопровождению детей с ТМНР и их семьями будет тиражироваться и распространяться на межрегиональном и всероссийском уровне.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]: URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/>

3. Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 ВК-452/07 «Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС ОВЗ» [Электронный ресурс]: URL: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-11032016-n-vk-45207-ovvedenii/>

4. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. Мн.: БГПУ, 2009.

5. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы] / Под ред. И. М. Бгажноковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 239 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Андреева Л.В. <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	3
Арюхина Н.А., Бутузова Е.В. <i>МБДОУ «Детский сад №14 «Солнышко» г. Шумерля</i> ЛОГОРИТМИКА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ	6
Астраханцева Т.Н., Герасимова К.В. <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ	8
Афанасьева О.В., Сотникова А.В., Тайгачкина О.Н. <i>МБДОУ «Детский сад №118» г. Чебоксары</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЫХ УСЛОВИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ОВЗ	11
Александрова С.Е., Горина И.М., Расстригина Н.Г. <i>МБДОУ «ЦРР-детский сад №134» г. Чебоксары</i> МУЗЫКОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ	15
Андрюшкина Т.Г., Елагина Н.М., Павлова И.М. <i>«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии</i> ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ С СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫМ ТРУДОМ НА ПРИМЕРЕ ВЫРАЩИВАНИЯ КАРТОФЕЛЯ	18
Андреева О.В. <i>МБОУ «СОШ № 53 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Чебоксары</i> ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	21
Алексеева Н. Л., Николаева Е.А., Шавкина М.С. <i>МБДОУ «Детский сад № 130» г. Чебоксары</i> НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР	24
Алексеева О.В., Антонова Е.В., Данилова З.В. <i>МБДОУ «Детский сад №122 «Солнечный лучик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательному-речевому развитию детей», г. Чебоксары</i> МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КАРТЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	26
Белова О. Н., Васильева Е. В. <i>МБДОУ "Детский сад № 27 "Рябинка", г. Новочебоксарск</i> ИГРАЕМ С ДЕТЬМИ	29
Быкова О.Н. <i>ЧГПУ им. И.Я. Яковлева</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	32

Брыкова А.С. <i>ИИО БГПУ им. М. Танка, г. Минск</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	35
Брусянина Е. Ю. <i>МБОУ "Ибресинская средняя общеобразовательная школа № 2" Ибресинского района ЧР</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ	38
Борисова Т. В., Сергеева Е. А., Никонорова А. А. <i>МБДОУ «Детский сад «11», Чебоксары</i> НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА РЕЧЕВОЙ ГРУППЫ В ФОРМИРОВАНИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ	41
Борисенко Н.А., Кибиткина Д.В. <i>МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ	48
Борисова М.В. <i>БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ № 1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары</i> МЕТОДЫ УСТРАНЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	51
Большова С. В., Ильина В. А., Карпачева Е. П. <i>МБОУ СОШ № 55 города Чебоксары</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОВЗ (ЗПР) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	53
Буланкова А.Н. <i>МБДОУ «Детский сад № 118 г. Чебоксары», г. Чебоксары</i> ЛЕГО-КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ И ИНТЕРЕСА К КОНСТРУИРОВАНИЮ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ	56
Васильева Д.Л., Ялугина Е.Н. <i>МБДОУ «Детский сад № 202» г. Чебоксары БОУ "ЦО и КСД" Минобразования Чувашии</i> ДИСТАНЦИОННОЕ КОРРЕКЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	59
Васильева О. А., Любимова А. В., Овчинникова М. И. <i>МБДОУ «Детский сад №11 «Ручеек» г. Чебоксары</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ	62
Васильева Э.Г. <i>БОУ "Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3" МОиМП ЧР</i> СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	63

Ванеева Л.Л. <i>БОУ ЧНОШ №3, г. Чебоксары</i> ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТМНР ДЛЯ РАЗРАБОТКИ «ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА ЗА ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТМНР	68
Варламова М.Е. <i>ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	72
Васильева А.П., Николаева Т.Л., Бучурлина Н.С. <i>МБДОУ «Детский сад №11 «Ручеёк» г. Чебоксары</i> ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО	75
Васильева Т. С., Кузина О.В. <i>МБОУ «СОШ №48», г. Чебоксары</i> ШКОЛА ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС.	77
Васянка Т. А. <i>МБДОУ « Детский сад №143», г. Чебоксары</i> ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО (СЕТЕВОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ	80
Веренич С.В. <i>БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь</i> СОСТОЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	82
Велиева С. В. <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> ТОЛЕРАНТНОСТЬ К ОРГАНИЗАЦИОННОМУ СТРЕССУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У НАЧИНАЮЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ-СТАЖИСТОВ	85
Викторова Е.И. <i>ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> Жирнова У.Б. <i>КФУ, г. Казань</i> ФОРМИРОВАНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГР С БЛОКАМИ ДЪЕНЕША	88
Велиева С.В., Антонов П.И. <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> СТИЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И АУТОАГРЕССИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РИСКОМ РАЗВИТИЯ АДДИКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ	91
Егорова Э. А., Мустафина А.Р. <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	94

Егорова З.Н. <i>БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	96
Горина Т.С., Егорова О.П. <i>МБДОУ «Детский сад № 23» г. Чебоксары</i>	
СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМИ	99
Гусева Т. С. <i>ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары</i>	
ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	101
Григорьев О. И., Велиев А. Р. <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i>	
ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С ДИСГАРМОНИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ	106
Григорьев О.И., А.Р. Велиев <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i>	
ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ	109
Дмитриева М.А. <i>БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии</i>	
РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ	112
Диомидова Т.Д., Бычкова О.П., Васильева С.А. <i>МБДОУ «Детский сад с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей №27 «Рябинка» г. Новочебоксарск</i>	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА	115
Егорова И.В., Андреева С.В. <i>МБДОУ «Детский сад № 112» г. Чебоксары</i>	
«ЗАГАДКИ С ГРЯДКИ»: КОНСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОНР СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	117
Ешмейкина С.В., Велиев А.Р. <i>ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары</i>	
ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ	120
Есипова Н. В. <i>ГУ ЛНР «ЛОУУРЦ № 135», г. Луганск</i>	
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО	

РАЗВИТИЯ	122
Замиралова О. В. ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» г. Луганск	
КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ	125
Илларионова И. В. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары	
Гридасова А. В. МБДОУ «Детский сад № 133 «Почемучка»	
К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	128
Исаев О. Р., Дементьева Н. В., Александрова В. Н. МБДОУ «Детский сад № 82» г. Чебоксары	
РЕАЛИЗАЦИЯ МИНИ-ПРОЕКТА «СКОЛЬКО ВРЕМЕНИ СКАЖИ? ПОСМОТРИТЕ НА ЧАСЫ!» ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	131
Иванова А.Н., Захарова Т.Е., Никитина М.С. МБДОУ «Детский сад №11» г. Чебоксары	
ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ	134
Иванова В.И. «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии	
ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА ПУТЁМ РАЗВИТИЯ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОНР	137
Ильина И.А., Романова Т.В. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	140
Ильдеркина С.Н., Савельева О.А. МАДОУ «Детский сад № 7 «Созвездие» г. Чебоксары	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	143
Ильина Е. А. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г.Чебоксары	
РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	145
Капитонова Л. Н., Галкина М. В., Мануиловская О. И. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа № 55" города Чебоксары	
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	148
Кадирова Е.В., Визгина Е.Н., Кузнецова М.А., Розова О.В. МБДОУ «Детский сад № 206» г. Чебоксары	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА «ВМЕСТЕ» НА БАЗЕ МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД №206» г. ЧЕБОКСАРЫ	152

Кушнерова А. В. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА, СКЛОННЫХ К РИСКУ	155
Косова А.П., Мурчина Е.И., Герасимова И.А. МБДОУ «Детский сад № 205», г. Чебоксары СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	158
Калмыкова М.А. БОУ Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №3 Минобразования Чувашии, г. Чебоксары СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА: ОПЫТ РАБОТЫ	161
Казакова А. А. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары Научный руководитель – доцент Т.М. Кожанова ПРОБЛЕМА РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	164
Кушнерова А.В. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА СО СКЛОННОСТЬЮ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ	167
Красовицкая Г.И. ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение- учебно-реабилитационный центр № 135» РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	170
Костылева И.Н., Кораблева Н.А., Мокеева Е.А. МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г.Чебоксары ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	173
Кожанова Т.М. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары ПРОБЛЕМА НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	177
Кузьмина А.В., Костылева И.Н. МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары ЭТАПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ	187
Кузьмина В.Г. БОУ «ЧНОШ для обучающихся с ОВЗ № 3» Минобразования Чувашии,г. Чебоксары ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР)	191

Камалетдинова Т. А. МБОУ «Кадетская школа имени генерал-майора милиции В.А. Архипова» г. Чебоксары ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	194
Кедрова Т.А., Илларионова Т.В. МБОУ «Кугесьский лицей», п. Кугеси Чувашской республики ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ PAPERSCRAFT В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ (ЗПР)	197
Кириллова М.В. МБДОУ «Детский сад 169» г.Чебоксары ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОСОБИЯ «ЧУДО-ВАРЕЖКА» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	200
Курсанова О.П. МБОУ «СОШ № 54» г. Чебоксары ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР	203
Киселева А.В., Шилович Е.А., Рабешко М.В. БГПУ, г. Минск ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВ-ТЕХНОЛОГИЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ УЧАЩИМИСЯ	205
Кулькова Н.Н. ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение- учебно-реабилитационный центр № 135» ВНЕДРЕНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-КОРРЕГИРУЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	208
Лабезная Л.П. ЛГПУ, г. Луганск, ЛНР ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ	211
Лобачева А.С. МБДОУ «Детский сад № 141 «Пилеш» г. Чебоксары РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	214
Леонова А.С., Ганина С.В. БОУ ЧР "ЧНОШ для обучающихся с ОВЗ №3" г. Чебоксары ОРГАНИЗАЦИЯ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	216
Лихова О.И. МБДОУ «Детский сад 130» г. Чебоксары ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИГРУШЕК ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	219

Лунина Е. В. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Козьмодемьянск СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ И ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СО СКЛОННОСТЬЮ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ	221
Лысова Г. П., Кириллова Н. Н. МБДОУ «Детский сад №82», г. Чебоксары ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МИНИ-РОБОТОВ «ВЕЕ-ВОТ» «УМНАЯ ПЧЕЛА» В КОРРЕКЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	224
Мизгачева М. А. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	227
Меморская Н.Л., Музлаева Е.В., Илларионова К.Е. МБДОУ «Детский сад № 40 «Радость», г. Новочебоксарск ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИБЛИОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	230
Михайлова Н.Г., Викторова О.Р., Мурчина Е.В. МАДОУ «Кугесьский детский сад «Крепыш», п. Кугеси ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	233
Михайлова Е.Н., Волощук А.С. УО МГПУ имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь ЗНАЧЕНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА НАД РИТМИКО- МЕЛОДИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ	235
Максимова Т.В., Сергеева Е.А., Яковлева Н.О. МБДОУ «Детский сад №11» г. Чебоксары ПЕРЕСКАЗ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ РЕЧЕВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	238
Максимова А.В., Тимофеева Н.В., Золова Т.С. МБДОУ «Детский сад 106» г. Чебоксары ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ «КОНСТРУИРОВАНИЕ И ЧТЕНИЕ БУКВ С ДЕТЬМИ С ОВЗ»	241
Майрина И.А. БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ № 3» Минобразования Чувашии ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТМНР ЧЕРЕЗ ИГРУ	244
Маймасова С.С. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары Научный руководитель – доцент Л.В. Андреева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	248
Макутова А.Н., Чукарина И.Н. ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ПРИ ЗАИКАНИИ	250

Мирошкина О. С. БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №2» МОиМП ЧР	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	253
Мостарова Т.В., Горелова В.В. МБДОУ «Детский сад №201» г. Чебоксары	
Матвеева Н.В. МБДОУ «Детский сад №188» г. Чебоксары	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОУ	257
Мустафина А. Р. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары	
УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	260
Наумова Г.П., Петрова Т.В., Крылова О.В. МБДОУ «Детский сад №11 «Ручейк» г. Чебоксары	
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ РЕШЕНИЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	263
Науменко О. А., Петух Д.В. БГПУ им. Максима Танка, г. Минск	
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	266
Николаева А.Ю., Романова Т.В. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ И ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	268
Николаева Е.М., Романова Т.В. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары	
К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	271
Николаева Е.О., Орлова И.В., Бородина В.В. МАДОУ «Детский сад № 75» г. Чебоксары	
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НОДА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ГРУППЫ ДОУ	274
Николаева А. П., Хураськина Е. Л., Антонова М. Г. МБДОУ «Детский сад № 158» г. Чебоксары	
МАРБЛС КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	276
Никифорова Н. Л. БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии	
ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	279

Никифорова А. В., Зинина Н. Ю., Матвеева М. А. МБДОУ «Детский сад № 82 г. Чебоксары РЕАЛИЗАЦИЯ МИНИ-ПРОЕКТА «ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ ДИСНЕЙЛЕНДА» ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР В ЛЕГО-СТУДИИ ДЕТСКОГО САДА	281
Никифорова Е.М., Зорихина Н.В. МБДОУ «Детский сад №165», г. Чебоксары РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	283
Обиход Е. Ю., Яранцева А. Г. МБОУ «СОШ №18» г. Чебоксары ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	286
Осипович Е.А. МБДОУ «Детский сад № 131» г. Чебоксары РИСОВАТЬ, ЧТОБЫ ГОВОРИТЬ	290
Полевая Л.А. МБДОУ «Детский сад №11 «Колокольчик» г. Шумерля ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР	293
Палладина Е. В., Дружинина О. Н. МБДОУ «Детский сад № 141 «Пилеш» комбинированного вида» г. Чебоксары ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТНР	296
Пиняева О.С., Велиева С.В. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ ПРИ РАЗНЫХ ФАЗАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ	299
Панина В.В. ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	302
Панкина Ю.С. ГБОУ Школа №991, г. Москва Кузнецова А.В. ГБОУ Школа №991, г. Москва ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ УЧАЩИМИСЯ	307
Петруня О.М., Белоусова А.Ю. ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск ФОРМИРОВАНИЕ КИНЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	309
Петрова Е.В., Руссакова Л.Г., Ахеева С.А. БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3» МАЛЬЧИК ПО ИМЕНИ ВАНЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	312

Петрова О.Н. МБДОУ "Детский сад № 23 "Берегиня" г. Чебоксары ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБОГЩЕНИЮ ПРЕДМЕТНОПРОСТРАНСТВЕННОЙ И ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	317
Петрова Н.А. МБДОУ «Детский сад № 6» г. Чебоксары	
Юманова Т.Ю. МБДОУ «Детский сад № 132» г. Чебоксары РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	319
Прокопьева С. А. МБДОУ «Детский сад 210» г. Чебоксары ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА ДОУ	322
Пякина И.Л., Григорьева О.Н., Безбородова С.В. МБДОУ «Детский сад №9» г. Чебоксары ЛОГОРИТМИКА В ПРАКТИКЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	325
Рыжкова Г.В., Воробьева О.А., Терентьева Е.И. МАДОУ «Детский сад № 75» г. Чебоксары СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	327
Светличная Л.И. ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – учебно- реабилитационный центр № 135» г. Луганск ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ГОРЯ ОТ ПОТЕРИ ДОМАШНЕГО ПИТОМЦА	330
Садовникова Н.Ф., Волкова И. И., Сапаркина С.М. МБДОУ «Детский сад №23»г. Чебоксары ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	335
Семенова Т.Н. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ГОЛОСА И ИНТОНАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	338
Семенова Е.В. БОУ «ЧНОШ №3 для обучающихся с ОВЗ» г. Чебоксары ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.	347
Сильвестрова С.В. БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары ПРИМЕНЕНИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР	350

Сергеева Л.В., Николаева Е.В., Казакова И.В. МБДОУ «Детский сад №95», г. Чебоксары ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	354
Сидорченко А.Д., Чубова И.И. ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПИИ	357
Соловьева И.А., Филиппова Л.В. МБДОУ «Детский сад №11 «Колокольчик» г. Шумерля ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ	360
Старовойтова Т.А., Дубровская Е.П. Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова г. Могилев КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	363
Тетеревова В. А. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары Научный руководитель – доцент Т.С. Гусева РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В МИКРОПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ИГРЕ	366
Титушина Т.А., Степанова С.Е. «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕСОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ	368
Филимонова О.Г. МБДОУ «Детский сад №4» г. Сосновый Бор Ленинградской обл НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ДЕФЕКТОЛОГА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ	371
Федорова И.Ю., Володина Н. П., Ходжаева Е. В. МБДОУ «Детский сад № 112», г. Чебоксары ПРАКТИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖНОПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	374
Федорова К. Е. МГППУ, г. Москва ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	378
Хандрико Е.А., Хабарова С.П. БГПУ им. М. Танка, г. Минск К ВОПРОСУ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	383

Черных Л.А. ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск	
ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	385
Чукарина И.Н. ЛГПУ, г. Луганск	
ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ	388
Шарафутдинова М.М. МБОУ «Шыгырданская СОШ №1» Батыревского района ЧР	
КОРРЕКЦИЯ И ПРОПЕДЕВТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	391
Штеймиллер К. Н. БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары	
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР	393
Шишулина С.Н. МБОУ «СОШ № 48», г. Чебоксары	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ МБОУ «СОШ № 48 Г.ЧЕБОКСАРЫ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОТ СЛОВА – К ДЕЛУ»	396
Чубова И.И. ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск	
Боханова Л.В. Центр «Берегиня, г. Луганск	
К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЫСОКОЧАСТОТНОЙ ТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ТНР	400
Чугунова Н.А., Давыдова Е.А, Афанасьева Т.А МБДОУ «Детский сад №205 «Новоград» г.Чебоксары	
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	403
Якупова З.И. МАОУ «Шыгырданская СОШ имени профессора Э.З. Феизова» Батыревского района Чувашской Республики	
ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПОДГОТОВКЕ РОДИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	406
Ярабаева Н.Ю., Велиев А.Р. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары	
МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	409
Якимова Н. В. МБДОУ "Детский сад № 118" г. Чебоксары	
ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	412

Ясковец О.В. ГУО «Средняя школа № 7 г. Калининвичи» КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	417
Якутова И. М., Железкина О. Ю., Михайлова О. Ф. МБДОУ "Детский сад № 9" г. Чебоксары РАЗВИТИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	419
Никитина А.Т. БОУ ЧНОШ № 3, г. Чебоксары ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	421
Гордионюк Н.И., Цырулик Н.С. ГУО «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозырь», г. Мозырь УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	425
Осипова Е.Ю. БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЕЙ: ОПЫТ И ИННОВАЦИИ	428

Научное издание

**КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Сборник научно-методических статей

**Статьи печатаются в авторской редакции. За оригинальность
и уникальность текста, а также за достоверность приведенных данных
и точность информации личную ответственность несет автор статьи.**

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ
«О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»
данная продукция не подлежит маркировке

Подписано в печать 24.09.2021. Формат 60x84/16.

Бумага писчая. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 27,4. Тираж 100 экз.

Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в ООО «Экспол»
428021, Чебоксары, Ленинградская улица, 24