

Министерство образования Самарской области



Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального
образования Самарской области
«Региональный центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной
помощи
«Центр специального образования»

**ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ
В САМАРСКОМ РЕГИОНЕ**

**№ 07–2025
Специальный выпуск**

Самара

**Воспитание и обучение детей
с особыми образовательными
потребностями в Самарском регионе**

№ 07–2025
Специальный
выпуск

Электронный периодический журнал

Издается согласно Государственному заданию
министерства образования Самарской области
один раз в два месяца

Учредитель – Государственное бюджетное
учреждение дополнительного
профессионального образования Самарской
области «Региональный центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной
помощи «Центр специального образования»

Директор – **Архангельская И. В.**

443034 г. Самара, ул. Металлистов, 61А

тел/факс: (846) 954-35-00

e-mail: csos@63edu.ru

сайт: www.csoso.ru

Редакционная коллегия:

Архангельская И. В., ответственный редактор

Платонова Е. П., редактор

Морозова Е. В., Пиманова Л. А., члены редколлегии

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
1. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	8
АИТОВА К. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПБУКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ	8
ГЕРАСИМОВА В. В. ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	12
ДАВЫДОВА О. А., ФЕДОТОВА М. А., ШИХОБАНОВА И. В. ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПРИ ПОМОЩИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПЛАНШЕТА	18
КИРИЛОВА И. С., ГРИГОРЬЕВА О. В., САФРОНОВА Ю. Н. МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	21
ЛАЗУТИНА Т. М., АРХИРЕЕВА Е. А., ЯЛАКОВА И. М. ТЕХНОЛОГИЯ «ЛЕНД-АРТ» КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД ДЛЯ РЕЧЕМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	26
НАГОРНОВА Н. Н. ИГРЫ-ГОЛОВОЛОМКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	31
РОМАНЦОВА Н. Ю., КОВАЛЬЧУК Т. А. МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК ФОРМА РАБОТЫ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	35
СОКОЛОВА Е. А., ПЕРЕПЕЛИЦА Е. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ГОВОРЯЩЕЙ СРЕДЫ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	38
ЧЕКИНА Д. А., ЧАДАЕВА В. Ю. СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	42
2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОТ ПРАКТИКИ К СИСТЕМЕ	45
ВИЛЬДИНА Е. А. ВНЕДРЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	45
КУТЯВИНА Н. В. КАК ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД ПОМОГАЕТ УЧЕНИКАМ С АУТИЗМОМ И КОМАНДЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧЕНИКОВ С РАС	48
МАНЯХИНА О. А. ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	52
СУБАКОВА Е. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	55
ЮНУСОВА С. Д. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	59
3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ	63
АСАДУЛЛИНА Е. А. ОТ ВНУТРЕННЕГО РЕСУРСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ: СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВЫГОРАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ	63
ДАНИЛОВА Н. А. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ НА ЗАНЯТИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	67
КОШКО Н. Н., МИТРОФАНОВА К. Е. ДИАГНОСТИКА И АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ...73	73

КУЗНЕЦОВА Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ, НЕОБХОДИМЫХ ПОДРОСТКАМ ДЛЯ ВЕДЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ ЗАНЯТИЙ	77
ЛАПТЕВА Н. И., ИВАНОВА В. Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПЕДАГОГАМ ПРИ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ	83
МОКИНА Г. Н. ХАТХА-ЙОГА НА СТУЛЬЯХ. ПУТЬ К СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ	87
4. РАННЯЯ ПОМОЩЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ	90
АДАМОВА Л. В., СУРАЕВА С. Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ МОДЕЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА «СТУДЕНТ - ВОСПИТАННИК»	90
АЛЕКСЕЕВА М. Ю. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	94
ЛАРИОНОВА С. Н. ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГАПОУ СО «САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ» В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	99
СОЛОДИЛОВА Е. Г. МОДЕЛЬ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ И КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОО	103
ТУРКИНА Н. И. ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	106
5. РАБОТА С ОСОБО УЯЗВИМЫМИ ГРУППАМИ ДЕТЕЙ.....	109
ВЛАСОВА И. Н., ОЖГИХИНА П. В., ТРОНИНА Н. В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНОМУ РИСОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	109
ГАЙДАРОВА И. Ю., ПЕРУНОВА И. В. ПОДСКАЗКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС.....	114
ПИЯНДИНА Е. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА	118

Предисловие

Уважаемые коллеги!

Представляем вашему вниманию специальный седьмой выпуск журнала «Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в Самарском регионе», подготовленный по итогам I Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивное образование: эффективная практика обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья», прошедшей 1–2 октября 2025 года при поддержке Министерства образования Самарской области и ГБУ ДПО СО «Региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Центр специального образования"».

Конференция вновь подтвердила: ценность инклюзивного процесса – в конкретных решениях, в педагогических находках, направленных на развитие, социализацию и сохранение жизненных компетенций детей с ОВЗ. Именно такой практико-ориентированный подход лег в основу всех представленных материалов.

В связи с большим количеством высококачественных статей, поступивших от участников конференции, редакция приняла решение опубликовать их в трёх последовательных выпусках. Седьмой выпуск включает 28 работ, каждая из которых – результат реального опыта специалистов: педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, руководителей образовательных организаций. Все статьи содержат практически значимые инструменты, методики, технологии и кейсы, апробированные в условиях инклюзивной и коррекционной среды, и могут быть эффективно тиражированы в других образовательных организациях.

Материалы выпуска сгруппированы по следующим тематическим направлениям:

1. Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном возрасте

Этот блок объединяет разнообразные инновационные подходы к развитию речи, познавательных функций и моторики у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

Особое внимание уделено визуальным и тактильным инструментам: использование лэпбука помогает формировать навык пересказа у старших дошкольников с ОНР III уровня; интеллект-карты способствуют развитию связной речи у детей с ЗПР; логопедический планшет эффективен при коррекции слоговой структуры слова.

Представлены также нетрадиционные арт-технологии: метод «Ленд-арт» активизирует речемоторное развитие у детей с тяжёлыми нарушениями речи, а мультипликация выступает не только как средство развития эмоционального

интеллекта, но и как форма социализации. Дополнительно рассмотрены вопросы сенсорной интеграции в игровой деятельности у дошкольников с ОНР и применение игр-головоломок как инновационного метода коррекции познавательных и речевых функций. Отдельная статья посвящена созданию «говорящей среды» – одного из ключевых принципов доступной образовательной среды для детей с ОВЗ.

2. Инклюзивное образование в начальной школе: от практики к системе

Здесь собраны материалы, посвящённые организации обучения младших школьников с различными формами нарушений в условиях инклюзии.

Авторы описывают внедрение нейропсихологических технологий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, использование дидактических игр на уроках русского языка с детьми с ЗПР, а также поведенческий подход как эффективный инструмент сопровождения учеников с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Особое внимание уделено междисциплинарному взаимодействию – командной работе педагогов, психологов, специалистов по РАС и родителей. Представлены также практические рекомендации по организации инклюзивного процесса на уровне учителя начальных классов, работающего с детьми с ЗПР.

3. Психолого-педагогическое сопровождение и личностное развитие

Эта группа статей ориентирована на целостное развитие личности обучающихся с ОВЗ и поддержку профессионального сообщества. Описан опыт формирования личностных качеств на занятиях дополнительного образования, а также развития у подростков установок на здоровый образ жизни через специально организованную систему занятий. Особое место отведено диагностике: предложена методика комплексной диагностики психофизиологических особенностей обучающихся с ОВЗ для выстраивания индивидуальной траектории сопровождения.

Не менее важным аспектом стала психологическая поддержка самих педагогов – тех, кто ежедневно обеспечивает условия для развития и социализации детей с ОВЗ. В статье «Психологическая помощь в эмоциональном выгорании педагогов в условиях дошкольного образовательного учреждения» представлены конкретные формы и методы профилактической работы с воспитателями и специалистами ДОО, направленные на снижение профессионального истощения и восстановление внутренних ресурсов. Автор подчёркивает: устойчивость педагога – это основа устойчивой образовательной среды для ребёнка.

Дополняют эту тему и другие практики поддержки специалистов: система профилактики выгорания воспитателей логопедических групп и хатха-йога на

стульях как средство повышения стрессоустойчивости педагогических работников.

4. Ранняя помощь и профессиональное будущее

В этом направлении акцент сделан на непрерывность сопровождения — от раннего возраста до профессионального самоопределения.

Описаны модель раннего выявления и система коррекционного сопровождения детей с ОВЗ в дошкольных организациях, а также особенности организации службы ранней помощи на базе ДОО. В контексте профессионального развития представлен опыт наставничества «студент–воспитанник» как формы подготовки к самостоятельной жизни, а также роль профессиональных конкурсов в мотивации и социализации обучающихся с ОВЗ.

5. Работа с особо уязвимыми группами детей

Завершают выпуск статьи, посвящённые детям с наиболее сложными нарушениями и особым социальным статусом.

Представлен опыт обучения декоративному рисованию детей с тяжёлым нарушением интеллекта — метод, развивающий не только эстетическое восприятие, но и базовые навыки саморегуляции. Особое внимание уделено психолого-педагогической работе с детьми-иностранцами раннего возраста в домах ребёнка, где требуется учёт как медицинских, так и культурно-языковых особенностей. Отдельная статья содержит практические рекомендации по созданию визуальных подсказок для детей с РАС — простого, но чрезвычайно эффективного инструмента поддержки повседневной коммуникации и понимания социальных ожиданий.

Мы выражаем искреннюю благодарность всем авторам за готовность делиться своим опытом, за профессионализм и гуманизм, которые лежат в основе каждого материала. Надеемся, что этот выпуск станет не только источником практических идей, но и подтверждением того, что инклюзивное образование в Самарском регионе — это живая, развивающаяся система, построенная на уважении к каждому ребёнку.

Ответственность за подлинность и точность цитат, названий и иных сведений, а также соблюдение требований интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Все статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в Самарском регионе»

Ноябрь 2025 г.

1. Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном возрасте

Использование лэпбука для формирования навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР 3 уровня

Аитова К. А., воспитатель,
ГБОУ СОШ СП «Детский сад «Ручеёк» с. Черноречье муниципального района
Волжский Самарской области

Аннотация. В статье кратко описано значение навыка пересказа как элемента связной монологической речи у дошкольников. Также проанализированы результаты эксперимента по изучению сформированности навыка пересказа у дошкольников с ОНР до и после применения разработанного лепбука, сделаны выводы об эффективности проведенной работы.

Ключевые слова: дошкольники, ОНР, навык пересказа, лэпбук.

Важным компонентом интеллектуальной готовности к усвоению школьной образовательной программы является наличие у дошкольника сформированной связной монологической речи, в частности пересказа. Так как пересказ, как результат познавательной деятельности, включает в себя все необходимые для присвоения общественного опыта процессы: восприятие, осмысление и передачу усвоенного смысла посредством собственного связного высказывания (А. М. Бородич [1], Р. И. Габова [3], Ф. А. Сохин [8], О. С. Ушакова [9]).

В литературе по коррекционной педагогике имеются многочисленные примеры, указывающие на наличие нарушений пересказа текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (Н. Ю. Борякова [2], Е. В. Мальцева [6]).

Учитывая особенности возраста воспитанников, вовлечь их в активную речевую деятельность возможно только через «разжигание» интереса к предмету этой деятельности. В последнее время педагогами дошкольных учреждений все чаще стало использоваться такое дидактическое средство для развития речи как лэпбук.

Педагог И. Монастыренко в своей статье «Лэпбук – форма работы по развитию речи детей» делится опытом по работе с лэпбуками, выделяя целый ряд положительных результатов использования [7].

Учитель-логопед Е. Н. Силкина в своей статье «Лэпбук – новая форма работы по развитию речи» делится опытом работы с лэпбуками. После изготовления

нескольких лэпбуков по развитию речи («Говорящий карандаш», «У Шипелочки в гостях» и т.д.) и продолжительного времени работы с ними пришла к выводу, что проводимая с лэпбуками работа вносит много положительных моментов в общее и речевое развитие детей [5].

Цель нашего исследования: изучение эффективности использования лэпбука для формирования навыка пересказа у детей с ОНР 3 степени. Нами были поставлены задачи:

1. Описать организацию и методику экспериментального исследования.
2. Разработать структуру и содержание лэпбука для формирования навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР 3 степени.
3. Провести анализ результатов экспериментального исследования.

С целью развития навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на базе ГБОУ СОШ СП «Детский сад «Ручеёк» было организовано и проведено экспериментальное исследование. В исследовании принимали участие дошкольники старшей группы в количестве 10 человек с ОНР 3 степени. У этих детей несколько снижен уровень вовлеченности в общие игры, так как им не всегда удается выразить свои мысли и чувства. Интеллектуальный уровень развития детей находится на среднем уровне; в целом дети любознательные, активные, добрые. Цель диагностики – определить уровень сформированности навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Для выявления сформированности навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР нами была сформирована методика на основе работ В. П. Глухова [4], Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой [9].

Проанализировав ошибки детей экспериментальной группы, мы сформировали их типологию и частоту. Основные группы ошибок: лексико-грамматические (нарушение словообразования, ошибки в построении предложений, упрощение синтаксиса); в содержании (пропуски ключевых моментов, искажение информации, добавление посторонних фактов); в логической последовательности (несоблюдение хронологии, перескакивание между частями текста); в фонематическом оформлении (неправильное произношение); в коммуникативной организации (недостаточная связь между предложениями, отсутствие введения и заключения); в объеме речевого высказывания (краткость; лишние слова).

Для коррекционной работы был разработан и использован лэпбук «Учимся пересказывать». Общие принципы данного пособия: небольшие познавательные блоки, яркие наглядные материалы, сенсорные элементы, игровая мотивация; четкая пошаговая структура рассказов: ввод – события – итог; моделирующая и наглядная поддержка (карточки, иконки, схемы); возможность индивидуальной и групповой работы. Примеры заданий: перескажи картинку (используй иконки-подсказки); сложи историю из карточек

и расскажи, что было сначала, потом, в конце; добавь деталь к картинке и измени конец истории; перескажи. Важно учесть, что специалисты в дошкольном учреждении мотивированы на достижение видимых результатов в работе с детьми. Они работают доброжелательно и поддерживающе, используя игровой и деятельностный подход с регулярной обратной связью для родителей. Родители, в свою очередь, также вовлечены в процесс: некоторые из них брали карточки из лэбука домой для выполнения заданий; практически все родители поддерживают активное речевое общение с детьми в быту; родители интересуются успехами своих детей в процессе коррекционной работы.

После двух месяцев коррекционной работы с использованием лэбука была проведена повторная диагностика. Результаты показали, что навык пересказа сформировался у всех детей из группы на уровне выше среднего. Дети с ОНР стали испытывать меньше трудностей в формулировке своих мыслей. Стало меньше ошибок в неправильном использовании слов. Дети стали реже сталкиваться с проблемами в организации речи. При пересказе они уже следуют логической последовательности событий, что позволяет успешно воспринимать информацию слушателям. Ошибки в содержании, объеме речевого высказывания стали не такими частыми. Дети могут адекватно передать суть текста, что способствует развитию общения и обучения.

Кроме развития навыка пересказа и всей связной речи, в целом, работа с лэбуком позволила развить у детей самостоятельность и адаптивные навыки через поэтапное усложнение заданий, чёткую структуру и игровые сценарии. Также небольшие интересные индивидуальные задания повышают мотивацию, а групповые упражнения улучшают общение и умение выражать мысли. Регулярная поддержка воспитателя и родителей формирует уверенность в себе и лучшую социальную адаптацию. Основные сложности при применении методики – утомляемость детей, разный уровень подготовки в группе. Для преодоления трудностей стоит разбивать занятия на короткие блоки с паузами, вовлекать родителей, использовать частое положительное подкрепление для детей с особенностями.

Полученные результаты исследования подчеркивают важность целенаправленной работы над развитием лексико-грамматических и коммуникативных навыков у детей с ОНР для улучшения их речевого развития и уверенности в общении. Использование лэбука в коррекционной работе оказалось эффективным средством, как для развития связной монологической речи, так и для развития коммуникационных и адаптационных навыков у дошкольников.

Список литературы

1. Бородич, А. М. Методика развития речи у детей дошкольного возраста / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1984. – 146 с. – Текст : непосредственный.

2. Борякова, Н. Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова. Текст : непосредственный // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9-15.
3. Габова, Р. И. Методика обучения пересказу детей старшего дошкольного возраста : автор, дис. канд. пед. наук / Р. И. Габова. – Москва, 1952. – 16 с. – Текст : непосредственный.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 112 с. – Текст : непосредственный.
5. Лэпбук – форма работы по развитию речи [Электронный ресурс]. – URL: <http://index.php/специалисты/логопед/логокарусель-игры-для-развития-речи/157-лэпбук-форма-работы-по-развитию-речи> (дата обращения: 09.09.2025).
6. Мальцева, Е. В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР / Е. В. Мальцева. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10-17.
7. Монастыренко, И. Лэпбук – форма работы по развитию речи детей Текст : электронный // МААМ.RU : международный образовательный портал. – URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/-lyepbuk-forma-raboty-po-razvitiyu-rechi-detei.html> (дата обращения: 09.09.2025).
8. Сохин, Ф. А. Связь развития речи с умственным, эстетическим и нравственным воспитанием в процессе обучения родному языку // Развитие речи дошкольника : сб. науч. Тр. / Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова; под ред. О. С. Ушаковой. – Москва : АПН СССР, 1990. – С. 5-26. – Текст : непосредственный.
9. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва : Академия, 2011. – 240 с. – Текст : непосредственный.

Технология использования интеллект-карт при формировании связной речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста

Герасимова В. В., учитель-логопед,
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 108 г.о. Самара

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) и пути её решения посредством применения технологии использования интеллект-карт. Представлен практический опыт применения данной технологии в коррекционной группе МАДОУ детский сад № 108 г. Самара.

Ключевые слова: дошкольный возраст; связная речь; задержка психического развития; коррекционная педагогика; речевое развитие; интеллект-карты; инновационные технологии.

Проблема формирования связной речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимает особое место в системе дошкольного образования, поскольку речь является не только средством коммуникации, но и важным инструментом когнитивного и личностного развития. В условиях внедрения ФГОС ДО возрастает потребность в поиске эффективных технологий, позволяющих преодолевать речевые трудности, обеспечивать готовность ребёнка к школьному обучению. Дети с ЗПР старшего дошкольного возраста испытывают выраженные трудности в построении связных высказываний: их речь бедна, предложения обрывочны, последовательность нарушена. Традиционные методы коррекционной работы оказываются недостаточными, что требует поиска инновационных подходов. Одним из таких подходов является использование интеллект-карт, позволяющих структурировать информацию, визуализировать связи между понятиями и стимулировать речевую активность ребёнка с ЗПР.

Цель статьи заключается в описании практического опыта применения технологии интеллект-карт при формировании связной речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста в условиях МАДОУ ДС № 108 г. Самара.

Результаты исследования. Современная логопедия постоянно находится в поиске инновационных технологий, позволяющих оптимизировать коррекционно-развивающий процесс. Как отмечает Т.И. Букаева, эффективность современных методик заключается в том, что они «не нарушают общепринятую систему воздействия на речевую патологию и при этом гармонично её дополняют, открывая новые возможности для развития речи» [1]. В данном контексте применение интеллект-карт можно рассматривать как

один из современных инструментов, обеспечивающих структурированность материала и активизацию познавательных процессов у детей с ЗПР.

Для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерны трудности в построении связных высказываний: речь бедна, предложения обрывочны, последовательность нарушена. Сравнительный анализ показывает существенные различия по основным параметрам речевого развития по сравнению с нормой (табл. 1).

Таблица 1.

Сравнительные особенности речевого развития детей с ЗПР и сверстников с нормальным развитием

Параметр речевого развития	Норма для детей старшего дошкольного возраста	Дети с ЗПР
Словарный запас	Развитый, включает обобщающие понятия, прилагательные	Ограниченный, бедность обобщений, преобладание существительных
Грамматический строй	Сложные конструкции, правильные согласования	Ошибки согласования, упрощённые конструкции
Последовательность речи	Чёткая логика повествования	Перескакивание, нарушения связей
Длительность высказывания	6–8 предложений	2–4 предложения

Опыт внедрения технологии использования интеллект-карт при формировании связной речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста был реализован в коррекционной группе для детей с ЗПР МАДОУ ДС № 108 г. Самара. Группа состояла из 10 воспитанников в возрасте 5–6 лет, имеющих заключение ПМПК. У большинства детей наблюдались трудности с формированием грамматически правильной речи, ограниченный словарь, слабое развитие памяти и внимания, низкая мотивация к речевым заданиям.

Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья через интеллект-карты достаточно подробно описаны Л.П. Манаевой, которая подчёркивает, что метод «способствует развитию ассоциативных связей, активизации словаря и формированию грамматически правильной речи за счёт включения в работу всех анализаторов и многомерной организации материала» [2], что подтверждает актуальность внедрения метода в коррекционной группе, на базе МАДОУ ДС № 108.

По мнению Г.А. Огудиной, применение интеллект-карт в логопедической практике строится как трёхэтапный процесс: мотивационный, основной и заключительный. Подобная структура обеспечивает не только вовлечение детей

в деятельность, но и возможность закрепления нового материала через визуализацию мышления и речевую рефлексию [3]. В опыте работы в МАДОУ ДС № 108 аналогичная трёхступенчатая модель оказалась продуктивной: сначала дети знакомились с картой, затем включались в совместное её составление, а позже переходили к самостоятельному расширению ветвей.

Применение технологии проходило в несколько этапов.

1. Подготовительный этап. Дети знакомились с принципом построения интеллект-карты: в центре располагается основное понятие, от которого расходятся ветви с изображениями и ключевыми словами. Первоначально карты создавались педагогом, затем дети включались в их совместное составление.

2. Этап внедрения в образовательный процесс. Интеллект-карты использовались на занятиях по развитию речи, при подготовке к пересказу сказок и рассказов, при составлении описательных и сюжетных рассказов. Темы подбирались близкие и интересные детям: «Моя семья», «Осень», «Домашние животные», «Зимние забавы», «Сказка «Репка»».

3. Этап самостоятельной работы. После накопления опыта дети пробовали самостоятельно достраивать карты, предлагать ассоциации. Педагог корректировал работу, направлял их внимание на логику построения рассказа и последовательность мыслей.

Тем не менее, опыт практической апробации технологии в старшей группе МАДОУ ДС № 108 показал, что наряду с положительной динамикой в развитии связной речи детей с ЗПР были выявлены и проблемные аспекты, требующие дальнейшей педагогической проработки и поиска специальных решений (табл. 2).

Таблица 2.

Возникшие трудности и пути их преодоления при использовании технологии интеллект-карт

Трудность	Проявление	Пути преодоления
Низкая мотивация детей	Дети воспринимали создание интеллект-карты как сложное задание, неохотно включались в процесс	Использование игровых приёмов: оформление карты в виде «солнышка», «дерева»; применение ярких картинок и наклеек
Ограниченный словарный запас	Затруднения в подборе слов для обозначения ветвей карты	Помощь педагога через наводящие вопросы, использование предметных картинок, загадок и стихов для расширения словаря
Трудности	При пересказе дети	Применение метода

удержания последовательности	перескакивали с одной ветви карты на другую, нарушая логику высказывания	«сигнальных карточек», помощь педагога в удержании логической последовательности
Разный уровень развития детей в группе	Слабые дети не справлялись с разветвлёнными картами, сильные выполняли задания быстрее	Дифференциация заданий: для слабых детей — карты с 3–4 ветвями, для более сильных — с 6–7 ветвями

Научные данные подтверждают выявленные проблемы в практике формировании связной речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Так, Л.П. Манаева отмечает, что дети с ОВЗ нередко испытывают трудности удержания последовательности при пересказе и страдают от ограниченного словаря, что требует комплексной поддержки педагога и родителей [2]. Т.И. Букаева также указывает, что для активизации словаря и развития грамматических категорий полезно интегрировать игровые приёмы и ассоциативные упражнения [1].

Согласованность практических наблюдений с научными данными позволила перейти к системной оценке эффективности применения технологии. Оценка проводилась по критериям связности, словарного запаса, грамматической правильности и длительности высказываний (табл. 3).

Таблица 3.

Критерии и результаты оценки эффективности применения технологии интеллект-карт в старшей группе МАДОУ ДС № 108

Критерий	Состояние в начале работы	Состояние в конце работы
Связанность высказываний	2–3 предложения, фрагментарность, нарушение последовательности	6–7 предложений, логичная структура, наличие начала, середины и конца
Лексическое развитие	Активный словарь ограничен (250–300 слов), преобладание существительных, бедность прилагательных	Активный словарь расширен (350–400 слов), дети используют прилагательные и глаголы, более точные обозначения
Грамматическая правильность	Частые ошибки согласования в роде, числе,	Ошибки единичны, увеличилось количество

	падеже; упрощённые конструкции	сложных предложений
Длительность речевого высказывания	20–30 секунд, быстрый переход к односложным ответам	50–60 секунд, связные развернутые рассказы

Как видно из представленной таблицы, в результате использования интеллект-карт у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдается положительная динамика по всем выделенным критериям. Для того чтобы отразить изменения не только качественно, но и количественно, данные были сведены в диаграмму. На рисунке 1 представлено процентное распределение детей, достигших высокого уровня речевого развития по каждому критерию на констатирующем и контрольном этапах.

Анализ представленных данных дает основание утверждать о наличии положительной динамики в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в результате применения технологии интеллект-карт. Особенно заметные изменения произошли в области лексического развития: доля детей с высоким уровнем увеличилась с 17 % до 67 %. Существенный прогресс наблюдается и в связности высказываний – показатель вырос с 8 % до 58 %, что указывает на развитие у детей способности строить развернутые логичные рассказы.



Рисунок 1. Динамика показателей речевого развития детей с ЗПР в старшей группе МАДОУ ДС № 108

Грамматическая правильность также улучшилась: доля детей с высоким уровнем возросла с 8 % до 50 %, что говорит об успешной коррекции грамматического строя речи. Длительность речевого высказывания увеличилась с 8 % до 58 %, что свидетельствует о формировании устойчивой речевой активности и способности удерживать внимание на теме.

Опыт работы в коррекционной группе МАДОУ ДС № 108 г. Самара показал, что использование интеллект-карт является эффективным средством формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Данная технология помогает структурировать содержание рассказа, облегчает запоминание последовательности событий, стимулирует развитие словаря и грамматического строя речи. Проведённая работа показала, что выявленные трудности носили преодолимый характер и были успешно компенсированы за счёт применения игровых приёмов, дифференциации заданий и активного включения детей в процесс построения интеллект-карт. Адаптация технологии к особенностям старших дошкольников с ЗПР позволила достичь положительной динамики в развитии связной речи: повысилась мотивация к речевой деятельности, расширился словарный запас, улучшилась последовательность и грамматическая правильность высказываний. Таким образом, целесообразность использования интеллект-карт в коррекционной практике дошкольных учреждений была подтверждена как педагогическими наблюдениями, так и результатами логопедического сопровождения.

Список литературы

1. Букаева, Т. И. Дидактический синквейн в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. – Текст : электронный // Интерактивная наука. – 2016. – № 9. – С. 25-27. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-sinkveyn-v-razvitii-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-onr> (дата обращения: 13.09.2025).
2. Манаева, Л. П. Развитие навыков звукослового анализа, синтеза и автоматизации звука в словах и связной речи у детей с ОВЗ при составлении интеллект-карты – Текст : электронный // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2018. – № 7-1. – С. 91-95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-zvukoslogovogo-analiza-sinteza-i-avtomatizatsii-zvuka-v-slovaх-i-svyaznoy-rechi-u-detey-s-ovz-pri-sostavlenii-intellekt> (дата обращения: 13.09.2025).
3. Огудина, Г. А. Применение интеллект-карт с целью развития речи детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения – Текст : электронный // Вестник науки. – 2023. – №6 (63). – С. 376-379. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-intellekt-kart-s-tselyu-razvitiya-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta-imeyuschih-rechevye-narusheniya> (дата обращения: 13.09.2025).

Формирование слоговой структуры слова у детей с ОВЗ при помощи логопедического планшета

Давыдова О. А., учитель-логопед,
Федотова М. А., учитель-логопед,
Шихобанова И. В., учитель-логопед,
АНО ДО – д/с «Город Детства» г.о. Кинель Самарской области

Аннотация. В статье описывается опыт использования авторского логопедического планшета как эффективного средства для развития слоговой структуры слова для детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: слоговая структура слова, ТНР (тяжелое нарушение речи), коррекционная работа, логопедический планшет.

Одним из наиболее трудных нарушений речи у детей дошкольного возраста является такое особое проявление речевой патологии, как нарушение слоговой структуры слов. Это нарушение речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового состава (нарушение порядка слогов в слове, пропуски либо добавления новых слогов или звуков). Нарушение слоговой структуры слова, обусловленное наличием кинетической апраксии, характеризуется тем, что ребенок не может плавно переключаться с одной модели слова на другую модель. У детей с тяжелым нарушением речи не формируется операция интеграции: объединение отдельных слогов в артикуляционную программу. Изолированно слог ребенок произнести может.

Выбору методов и приёмов коррекционной работы по устранению данного нарушения всегда предшествует обследование ребёнка, в ходе которого выявляется степень и уровень нарушения слоговой структуры слов. Это позволяет установить границы доступного для ребёнка уровня, с которого следует начинать коррекционные упражнения.

Коррекционная работа проводится на вербальном материале и состоит из нескольких этапов. Особое значение на каждом уровне отводится «включению в работу» помимо речевого анализатора также слухового, зрительного и тактильного.

С целью повысить эффективность работы и разнообразить материал, используемый в коррекционном процессе, был разработан логопедический планшет для развития слоговой структуры слова.



Игры с применением логопедического планшета использовались на индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР.

В результате мониторинга на начало 2024-2025 учебного года детей с ТНР старшего дошкольного возраста составляло 19 детей, из них с нарушениями слоговой структуры слова – 7 детей. У 5 детей – элизии (пропуски слогов в слове), у 2 детей – парафазия (перестановки слогов в слове).

Коррекционная работа проводилась на вербальном материале и состояла из нескольких уровней. Переход на следующий уровень осуществлялся после усвоения материала предыдущего уровня. Выделяются следующие уровни: уровень гласных звуков; уровень слогов; уровень слов; уровень коротких предложений; уровень стихов и других текстов. Особое значение на каждом уровне отводилась «включению в работу» помимо речевого анализатора так же слухового, зрительного и тактильного.

Логопедический планшет применялся на уровне работы над словом. Начиная с первого класса слоговой структуры (2-х сложные слова из открытых слогов) до шестого класса слоговой структуры (2-х сложные слова из закрытых слогов и стечением согласных). Основной упор при использовании логопедического планшета в коррекционном процессе делался на автоматизированное произнесение слов разной слоговой структуры.

Опираясь на мониторинг развития речи на конец учебного года у детей слоговая структура слова сформирована до 6 класса.

Можно с уверенностью сказать, что данная разработка положительно влияет на развитие слоговой структуры слова, так как она стимулирует интерес, повышает вовлеченность дошкольников и улучшает усвоение материала. Через игровые задания воспитанники получают возможность проявить свои творческие способности. В командных играх дошкольники учатся работать в группе и взаимодействовать друг с другом. Так же игра снижает уровень стресса и тревожности, которые часто сопровождают обучающий процесс.

Список литературы

1. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений / Н. С. Четверушкина. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 192 с. (Логопедические технологии). – Текст: непосредственный.
2. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 48 с. – Текст: непосредственный.
3. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – Москва : Книголюб, 2005. – 96 с. (Серия «Логопедические технологии»). – Текст: непосредственный.

Мультипликация как средство развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Кирилова И. С., учитель-логопед,

Григорьева О. В., воспитатель,

Сафронова Ю. Н., воспитатель,

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 178» г.о. Самара

Аннотация. Использование мультипликации актуально для дошкольного образования в целом и для работы с детьми, имеющими нарушения речи, в частности. Эта технология направлена на развитие у детей эмоционального интеллекта, воображения, восприятия, мышления, речи и расширение словарного запаса, моторики.

Ключевые слова: мультипликация, эмоциональный интеллект, деятельность, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи.

Эмоциональная отзывчивость у детей дошкольного возраста является актуальной темой в современном развитии системы дошкольного образования. Положительные качества детей как честность, доброта в наше время находятся в большом дефиците. Ребенок усваивает социальный и нравственный опыт общества. Познает внутренний мир другого человека.

В нашей группе компенсирующей направленности дети 5-7 лет с разным уровнем общего недоразвития речи и различными клиническими проявлениями (алалия, дизартрия). Для таких детей характерен медленный темп усвоения речевого материала, быстрая потеря отработанного материала, отвлекаемость, вялость, отсутствие заинтересованности во время занятий. Дети с ТНР имеют недостаток речевого опыта, проблемы с формированием звукопроизношения, ограниченный словарный запас, затруднения в использовании или понимании слов и фраз, трудности с построением предложений и использованием грамматических структур. Дети не только сталкиваются с затруднениями в речевом общении, но и испытывают влияние этих трудностей на развитие их эмоционального интеллекта. Они испытывают трудности в распознавании и выражении эмоций, имеют проблемы в социальных взаимодействиях. Эмоциональный спектр ребёнка формируется в процессе активности и определяется её содержанием и организацией. Детские переживания определяют дальнейшие поступки, поддерживают социальное и моральное становление.

Мультипликация представляет собой уникальный способ вовлечения детей с ТНР в творческий процесс, способствуя развитию их эмоционального

интеллекта. Этот подход не только обогащает детское творчество, но и создает пространство для социального взаимодействия, коммуникации и эмоциональной осознанности. Данная технология позволяет детям исследовать и выражать свои эмоции, создавая персонажей и сюжеты, которые отражают их внутренний мир. Эта творческая деятельность способствует пониманию и идентификации с эмоциями других людей, что является важной частью эмоционального интеллекта.

Герои мультфильмов показывают ребенку разные способы взаимодействия с окружающим миром. У ребенка появляются первичные представления о добре и зле, нормы хорошего и плохого поведения. Мультфильм используется для создания общего пространства для общения детей и взрослых. Это помогает формировать дружеские отношения и улучшает социальную адаптацию.

Мультипликация – это универсальный язык, понятный всем. Она позволяет развернуть комплексный образовательный, развивающий процесс с группой детей с разными способностями и умениями. Это деятельность, которая объединяет и «затягивает».

На первых этапах обсуждения сюжетов мультфильмов дети ТНР часто сталкиваются с трудностями в выражении своих мыслей и эмоций, используют ограниченный словарный запас, что затрудняет описание персонажей и событий, часто могут возникать проблемы в формулировках, даже если дети понимают идею. Они могут давать неполные или запутанные описания персонажей или событий, используют простые фразы и краткие ответы, что ограничивает их способность передать полноценную информацию, затрудняются в использовании прилагательных и наречий. При создании сценариев дети с ТНР сталкиваются с трудностями в структуре повествования, упускают важные детали или плохо связывают события между собой, возникают трудности с планированием и последовательностью событий, а также испытывают сложности с интонацией и эмоциональной выразительностью.

Целесообразность предлагаемой технологии состоит в том, что ребёнок выступает не просто в роли пассивного наблюдателя, слушателя, а является центром творческой деятельности, создателем оригинальных литературных произведений. В процессе создания мультфильма учим детей передавать эмоции, пересказывать сказки, рассказы и т.д. А также стимулируется процесс создания собственного рассказа, развития фантазии, обогащение словаря.

Создание мультфильма с использованием конструктора «Лего» сочетает игровые и продуктивные виды деятельности, что способствует активному вовлечению детей. Игровой подход, включая ролевые игры, позволяет детям перевоплощаться в персонажей, развивая их речевые навыки через обсуждение действий и диалогов. Продуктивные виды деятельности, такие как рисование или лепка персонажей и создание сценария, помогают детям выразить свои

мысли и креативность, а совместная работа в группах развивает командные навыки.

Цифровой рассказ привлёк наше внимание как комбинированное обучающее средство, объединяющее в себе визуальную, образную, музыкальную и словесную составляющие. Кроме того, внедрение средств мультимедиа в образовательный процесс с детьми позволяет расширить эмоциональный спектр возможностей развития личности ребёнка.

Мы постарались адаптировать данную технологию по развитию эмоционального интеллекта для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, так как необходимо использовать специализированные методы, учитывающие их потребности и уровень развития:

1. Создание адаптированных мультфильмов: выбор тем основывается на жизненных ситуациях, происходящих в повседневной жизни наших детей; используются истории с простыми и понятными сюжетами, где легко распознаются эмоции и действия персонажей; подбор материалов, которые соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям детей.
2. Визуальные подсказки: использование карточек с изображениями эмоций и действий, которые могут быть связаны с персонажами в мультимедиа. Это поможет детям идентифицировать свои эмоции и эмоции других.
3. Внедрение ролевых игр, где дети должны изображать различные эмоции и взаимодействовать друг с другом, которые помогают в понимании и переживании чувств. Использование масок героев для большей вовлеченности.
4. Создание визуальных дневников эмоций: предлагаем детям вести дневники, где они совместно с родителями могут рисовать или писать о своих эмоциях и впечатлениях в течение дня. Это помогает развить навыки самоанализа и отражения.
5. Индивидуальный подход: проведение индивидуальных занятий с учетом особенностей каждого ребенка, что позволяет более эффективно работать над развитием речевых и эмоциональных навыков.
6. Сотрудничество с родителями: очень важно вовлекать родителей в образовательный процесс.

Ключевые направления развития эмоционального интеллекта:

1. Эмоциональная осознанность: дети учатся различать и описывать эмоции своих персонажей, что помогает им лучше понимать собственные чувства.
2. Эмпатия: создание историй, где персонажи сталкиваются с различными эмоциями, способствует формированию способности сопереживать другим.

3. Выражение эмоций: через анимацию дети могут безопасно экспериментировать с выражением различных эмоций, что улучшает их навыки самовыражения.

Детям предлагается обсуждение и выбор персонажей и предметов для их создания. А также распределение функций (мастера по изготовлению персонажей, сценаристы, операторы, мультипликаторы и другие). Приветствуется добровольное включение в деятельность (по принципу «Я тоже хочу делать это...»)

Педагог располагается рядом с тем или иным ребёнком, который требует его большого внимания, слабее или менее активный в данном типе работы или с этими материалами и инструментами. Организованное общее рабочее пространство обеспечивает возможность каждому ребёнку видеть действия и эмоциональное состояние других, непринуждённо обсуждать цели, ход работы и получаемые результаты, обмениваться мнениями и открытиями. Педагог включается в деятельность наравне с детьми, при этом направляет, стимулирует в использовании заранее подобранного словаря, становится образцом речи. Детям предлагается пояснять свои действия, обсуждать, обмениваться мнениями и оценками, задавать вопросы по мере их возникновения.

Два учебных года наши воспитанники с родителями принимали активное участие в проектах по созданию мультфильмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта. В нашей медиатеке появилось такие мультфильмы, как: «Дружба», «Кто помог Серёже?», «Добрый волшебник» и другие.

В результате проделанной работы повысился уровень взаимодействия родителей с детьми, педагогическая компетенция родителей, интерес к жизни детей в детском саду. Мы провели анализ участия родителей в образовательном процессе и мероприятиях детского сада и увидели, что значительно увеличилось количество семей, участвующих в данном процессе.

В результате использования мультипликационных проектов по развитию эмоционального интеллекта у детей с тяжелыми нарушениями речи мы увидели ожидаемые результаты:

1. Улучшение навыков вербального самовыражения.
2. Повышение способности к эмпатии.
3. Увеличение уверенности в себе при общении с другими.
4. Развитие социальных навыков, что способствовало интеграции детей в коллектив и облегчению взаимодействия с окружающими.

Совместная работа над мультфильмом открывает исключительные перспективы для развития эмоционального интеллекта дошкольников с ТНР. Создание мультфильмов даёт возможность детям изучать и выразить свои эмоции через

персонажей и истории, отражающие их внутренний мир. Это способствует пониманию и сопереживанию чувствам других людей, что является неотъемлемой частью эмоционального интеллекта, помогает детям глубже понимать собственные ощущения и уметь их передавать, а также налаживать контакт с окружающими. Такая деятельность способствует улучшению связной речи, умственной деятельности, коммуникативных и эмоционально-личностных аспектов развития детей с ТНР.

Список литературы

1. Больгер, Н. Мультстудия «Пластилин» / Н. Больгер, С. Больгер. – Москва : РОБИНС, 2012. – 64 с. – Текст : непосредственный.
2. Иткин, В. Д. Что делает мультипликационный фильм интересным / В. Д. Иткин. – Текст : непосредственный // Искусство в школе. – 2006. – № 1. – с. 52-53.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – Текст : непосредственный.
4. Копытин, А. И. Психодиагностика в арт-терапии : монография / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 284 с. – Текст : непосредственный.
5. Кукушкина, Е. Ю. Играем и учимся дружить. Социализация в детском саду: учеб. пособие / Е. Ю. Кукушкина. – Москва : Сфера, 2013. – 124 с. – Текст : непосредственный.
6. Тимофеева, Л. Л. Проектный метод в детском саду. «Мультфильм своими руками». – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. – 80 с. – Текст : непосредственный.

Технология «ЛЕНД-АРТ» как нетрадиционный подход для речемоторного развития у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Лазутина Т. М., педагог-психолог,

Архиреева Е. А., учитель-логопед,

Ялакова И. М., воспитатель,

МБУ детский сад № 90 «Золотое зернышко» г.о. Тольятти Самарской области

Аннотация. Технология «лэнд-арт», на занятиях с дошкольниками помогает развивать у детей с особыми образовательными потребностями коммуникативные навыки, мелкую моторику рук, сенсорное восприятие, логическое мышление и креативность. Именно это привлекло нас к созданию программы познавательной и коррекционной направленности «Премудрые камешки» для детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями различной степени сложности.

Ключевые слова: природные материалы, игровые обучающие упражнения, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, ТНР, ЗПР, коррекция нарушений.

Занятия лэнд-артом способствуют творческому развитию, развитию наблюдательности и умения видеть красоту окружающей природы у детей разных возрастных категорий и находят отклик у ребят с особыми образовательными потребностями.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ТНР, ЗПР) чаще всего имеют множественные недостатки в развитии, так как все взаимосвязано: речь, мелкая моторика рук, эмоционально-волевая сфера, мышление, воображение и т.д. Воображение, фантазия и речь детей представляют огромный потенциал для реализации резервов комплексного подхода в обучении и воспитании. Одним из нетрадиционных подходов в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями и задержкой психического развития является технология «лэнд-арт» (от англ. land art – ландшафтное искусство), она позволяет охватить всестороннее развитие ребенка и направить, внедрить в коррекционно-образовательный процесс доступный и недорогостоящий материал.

Камни всегда привлекали людей, исторически камням присваивались философские значения и лечебные свойства (литотерапия). Игра с камнями вызывает интерес у детей к окружающему миру, развивает фантазию, дает эмоциональный заряд, положительное влияние на психику, возможность для творчества и исследования, а также способствует развитию коммуникации. Игры на природе ассоциируются с подвижными играми. Но бывают такие

ситуации, что подвижные игры становятся не уместными или не реализуемы по специфическим особенностям, возникает необходимость применять игры менее динамичные, по сравнению с подвижными, не менее интересные для детей и имеющие развивающее значение. Игры с природным материалом привлекают детей своим естеством и доступностью, а также возможностью применить в воображаемой игре как предмет-заменитель.

Наблюдая за детской игрой на природе, нами была замечена стабильная закономерная особенность – дети предпочитали играть не в яркие игрушки, приготовленные воспитателями, а предметами-заменителями: палочки, листики, камешки. Педагоги, в свою очередь, стремились переключить детей на игрушки и незаметно для детей собирали палочки, веточки и утилизировали их, объясняя, что они небезопасны для детей. Этот процесс казался бесконечным, педагоги убирали опасные, по их мнению, предметы, а «Природа», будто посмеивалась над ними, вновь и вновь предоставляла детям «удивительные камешки» и не менее удивительные «палочки», давая им тем самым поле для развития воображения и других психических функций в процессе детской игры.

«Камень, это та же песчинка, только очень большая», – говорят дети. Им нравится собирать камешки, рассматривать их и производить различные манипуляции. Одно упражнение с камешком, описанное в книге Татьяны Дмитриевны Зинкевич-Евстигнеевой [3], очень нравится детям.

Обычный придорожный камешек был предложен педагогом. Передавая его по кругу, ребята описали камень – какой он (холодный, неприятный, невзрачный...), гладили камень, грели ладошками, назвали его ласково, и по завершению круга дети говорили, что он уже не холодный, а «очень даже теплый». «Теплый» от слов, ласки и тепла ладоней. Дети делали выводы, что даже камень любит тепло, обещали быть щедрыми на теплые слова с семьей, друзьями, и другими людьми.

Игру «Царь-гора» придумали сами ребята. Камешки начали выкладывать горкой по принципу игры «балансир». Для закрепления навыка счета педагогом было предложено посчитать, сколько камней понадобилось для «горы» пока она не разрушилась. Из десяти ребят с особыми образовательными потребностями с заданием справились только двое без помощи взрослого и четыре ребенка справились с заданием только в индивидуальном формате. Сам процесс выстраивания и разрушения «горы» привлекал ребят, и они снова и снова проявляли интерес к игре. Педагог поддерживал детей, говорил слова одобрения, эмоционально положительно стимулировал ребят к завершению процесса игры. После освоения процесса игры был предложен соревновательный элемент командных игр. Работа велась в парах. В начале «горки» складывались по одному элементу друг на друга, далее ребята проявляли смекалку и выстраивали по прицепу пирамиды, от большего к меньшему, проговаривая свои действия. Хорошим результатом игры было

решение ребят складывать «горки» командами, счет тоже был совместным, дети, повторяя друг за другом, громко скандировали счет камешков, применяемых в постройке. Таким образом, ребята не только самостоятельно могли сложить постройку с большим количеством материала и сосчитать это количество, но и научились работать в парах, командах, поддерживали друг друга, помогали, говорили поддерживающие слова, если партнер по игре расстраивался о неудаче. Ребята не только придумывали новые задания к игре, «кто быстрее», «давайте вместе строить», «давайте вместе считать», «давайте померяем, у кого дорожка будет длиннее» (все камешки с постройки выкладывались в ряд, наглядно было видно кто больше использовал предметов для своей «горы»), но и проговаривали слова поддержки, в начале повторяя за взрослым и далее добавляя свои, а также использовали сокращения и словотворчество: «не горючий», производное от «не горюй» и «не плачь»; «не бахрай», от «не переживай» и «ба-бах»; «луче-да!», от «попробуй еще и у тебя получится!». В случаях затруднения педагог давал правильный образец произношения слов, активизируя речь детей словами: «скажи», «говори», «повтори».

На прогулке ребята самостоятельно использовали камешки в игре, несли их нам, радостно возглашая о своей «замечательной находке». Различные камешки стали приносить родители воспитанников. В начале камешки выкладывались для просмотра, изучения, далее они были помещены в различные коробочки. Таким образом возникла новая игра: «Угадай, что задумано». Ребята использовали камни как элементы некой картины. Они прокручивали, передвигали, сдвигали и складывали вместе или врозь, выкладывали в определенной последовательности, так появлялись фигуры, символы, а в последствии целые картины из камешков. Угадывали сами, что получилось или предлагали угадать. Первоначально роль педагога в этой игре ключевая, необходимо максимально использовать различные варианты «угаданных» изображений для активизации словарного запаса, постепенно передавая инициативу детям.

Творческие картины переместились со столов и планшетов на свободные от игр места и участки на детских площадках. Ленд-арт, творчество на природе развернулось масштабно, родители включились в процесс, фотографировали «произведения» для домашнего архива, что несло терапевтический эффект и способствовало эмоциональному сближению между ребенком и родителем.

Коля, 5 лет (ЗПР), с повышенной тревожностью, не говорит, не умеет одеваться без помощи взрослого, не общителен, не конфликтен, свой отказ или требование выражал ударами кулачков по своим коленям, по мебели и предметам, находящимся рядом, или по воздуху. Ребенок не сразу включился в процесс. На первом занятии на предложение взять камешек, он не хотел брать в руки камень, запрокидывал руки за затылок, вертел сжатыми кулачками, демонстрируя отказ. На втором занятии мальчик не был заинтересован другими

играми, его взгляд был направлен на камешек, который предлагали ему ранее, но задания с нежеланием выполнил. После этого подошел к камешку, потрогал пальчиком, наклонился к нему, понюхал, и, казалось, будто включился в некий немой диалог с камнем. На третьем занятии Коля проигнорировав все игрушки устремился к камешку, взял его в руки и долго его гладил, нюхал, стремился лизнуть. После предложения вернуться к ребятам, Коля покачал камешек и положил его осторожно обратно.

«Онъ холёний!», – прокричал Коля, на очередной встрече взяв камень в руки (отопление отключили), это была первая его фраза. На десятой встрече Коля начал повторять за взрослым и на двенадцатой за сверстниками, позволил себя обнять на «завершающем круге». В конце января, после 21 встречи, мама Коли сообщила, что Коля начал играть дома. Вместо игрушек были камешки, и это был самый настоящий сюжет. Сам Коля и камни были наделены ролями и выполняли действия, которые Коля комментировал. В третьем квартале учебного года мальчик выполнял совместные со сверстниками упражнения и задания, любил выкладывать «дорожки» из камешков и геометрические фигуры. Воспитатели группы заметили прогресс в развитии Коли, он начал сам одеваться и раздеваться, начал с удовольствием заниматься и даже впервые, выучив стихотворение, декларировал его на утреннике для мамы.

Никита, 6 лет (ТНР), после занятий с камешками собирал их везде и наполнял все свои карманы. Мама жаловалась, что она устала «выгрести» камни из карманов и уже не знает куда их девать. Никита, обняв маму сказал: «Мама, ты их не выбрасывай! Мы построим из них тебе дачу! Ты же мечтала?!!». Мама Никиты прослезилась и крепко обняла «большого» сына. Для Никитиных камешков мы смастерили специальную сумку, в которую он мог набирать камни, чтобы не было тяжело нести, и одежда не пачкалась. Папа Никиты смастерил ящики у дома, чтобы именно туда Никита мог приносить камешки.

Никита с удовольствием рассказывал о каждом своем найденном камушке, описывая его и наделяя неповторимыми качествами. «Посмотри, он похож на льва. Видишь, у него такая же мордочка!», «А этот похож на дракона. Видишь, у него зубчики! Он живет в пещере», «Смотри, у него сердечко. И оно бьётся! Как настоящее! А говорят у камня нет души, а там, где есть сердце, есть и душа...» – говорил Никита и детям, и взрослым. В этом увлекательном процессе у ребенка раскрылись таланты в составлении описательного рассказа и даже сказок и увлекательных историй, которые были оформлены в книжках-малышках и представлены на выставке в день открытых дверей ДОУ.

Воспитатели отметили, что Никита стал очень собранный, всегда отзывается на помощь расставить игрушки на полках, аккуратно стал относиться к атрибутам и пособиям, способности улучшились, отмечают положительную динамику в развитии мальчика.

Таким образом, можно сделать вывод, что «прикосновение» с природой, с естественным природного материала в работе с детьми с особыми образовательными потребностями позволяют раскрывать естественный потенциал и возможности каждого ребенка, нуждающегося в помощи специалистов коррекционного-образовательного воздействия.

Список литературы

1. Глазунова, Л. Н., Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Глазунова, Е. О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 1992. – 143 с. – Текст : непосредственный.
2. Грабенко, Т. М. Коррекционные, развивающие адаптирующие игры / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 64 с. – Текст : непосредственный.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке : методический практикум по песочной игротерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – Текст : электронный. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/miracles%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/miracles%20(1).pdf)
4. Изодяательность младших дошкольников // Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой; Т. Г. Казакова. – Москва, 2003. – Текст : электронный // Ве Clever: сайт. URL: <https://beclever.cc/>
5. Уханова, А. В. Развитие эмоций и навыков общения у ребенка / А. В. Уханова. – Санкт-Петербург : Речь; Москва : Сфера, 2011. – 128 с. – Текст : непосредственный.

Игры-головоломки как инновационный метод в коррекции познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста с ОВЗ

Нагорнова Н. Н., педагог-психолог,
ГБОУ СОШ №1 «ОЦ» СП «Детский сад «Янтарик» пгт. Смышляевка м. р-на Волжский Самарской области

Аннотация. Статья описывает опыт использования игр-головоломок в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Исследование проводилось с целью выявить влияние игр-головоломок на развитие когнитивных способностей, моторики и социальных навыков у детей с ОВЗ. В статье рассматриваются результаты эксперимента, проведенного с детьми старшего дошкольного возраста, анализируются изменения в поведении и уровне активности детей после взаимодействия с играми-головоломками. После анализа проведенной коррекционной работы педагог-психолог делает выводы о положительном влиянии игр-головоломок на познавательное развитие детей с ОВЗ и рекомендует их использование в педагогической практике для эффективного обучения и развития детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с ОВЗ; игры-головоломки; логическое мышление; пространственные отношения.

Головоломка представляет собой загадку или задачу, которая требует от человека ловкости ума и сообразительности для нахождения решения. Эти увлекательные задачи не только развлекают, но и способствуют интеллектуальному развитию.

Внедрение головоломок на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья открывает новые горизонты для их познавательной активности. Применяя головоломки, мы можем наладить гармоничную связь между ключевыми компонентами познания: действием, словом и образом.

Систематическая коррекционная работа, основанная на использовании головоломок, вызывает у детей живой интерес к окружающему миру. Она способствует развитию их способности к самостоятельному мышлению, помогает преодолеть зависимость от взрослого в решении возникающих вопросов. Таким образом, головоломки становятся не просто развлекательным элементом, а важным образовательным инструментом в нашем подходе к обучению.

Развивая и совершенствуя навыки логического мышления, мы закладываем основу для формирования здравомыслия у детей в будущем. Логика играет ключевую роль в речевой активности, способствуя не только эффективному общению, но и укрепляя культуру мышления. Особенно важно развивать логическое мышление у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как это может значительно улучшить их восприятие окружающего мира и обучаемость.

Для достижения этой цели целесообразно применять игровые технологии, которые используют разнообразные методические приемы. Такие приемы, как сравнение, обобщение, противопоставление, аналогия, классификация и систематизация, помогают детям активизировать мыслительные процессы и развивать критическое мышление. Включение этих методов в игровую деятельность делает обучение не только полезным, но и увлекательным, что способствует лучшему усвоению материала.

Таким образом, инвестируя в развитие логического мышления, мы не только обогащаем внутренний мир ребенка, но и даруем ему мощный инструмент для успешной навигации в жизни.

Головоломки – это не просто игрушка, а универсальный инструмент, способствующий формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе. Они стимулируют развитие творческого и самостоятельного мышления, а также рефлексии, что является основой успешного обучения. [3]

Почему головоломки актуальны сегодня?

- «Вечная ценность». Головоломки остаются популярными вне зависимости от времени. В современном обществе множество людей всех возрастов увлечены решением головоломок. Эти занятия не только развлекают, но и способствуют развитию речи, логического мышления, геометрической интуиции и творческого воображения.
- «Учебный процесс через игру». Дети дошкольного возраста особенно тянутся к играм. Играя, они учатся, развиваются и открывают для себя окружающий мир. Среди развивающих игрушек головоломки занимают особое место, и это неслучайно. Они невероятно увлекательны, и зачастую их сложно отложить в сторону. Головоломки предлагают нестандартные задачи, которые вызывают интерес и активируют мыслительные процессы, что делает их идеальным инструментом для умственного развития [2].

Таким образом, головоломки представляют собой не только развлечение, но и мощный способ стимулирования интеллекта, как у детей, так и у взрослых, открывая новые горизонты для обучения и самопознания.

В статье рассматривается важность использования игр-головоломок для развития детей. Игры такого типа позволяют детям активно участвовать в нестандартных ситуациях, где необходимо находить скрытые пути к решению

задач. Головоломки способствуют тому, что ребенок может находить различные способы решения одной задачи, что формирует гибкость и инициативу в мыслительных процессах. Эффективность использования игр-головоломок проявляется в улучшении концентрации внимания и развитии памяти у детей. [1]

В современном образовательном процессе важнейшим аспектом является развитие мысленных операций, творческого мышления и самостоятельности у детей.

Основной целью проекта является развитие логического мышления и речевой активности у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Это достигается посредством использования разнообразных игр-головоломок, которые не только увлекают детей, но и способствуют их интеллектуальному развитию. При реализации проекта ставятся задачи: формировать у детей ключевые логические операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, смысловое соответствие и ограничение; развивать способность оперировать абстрактными понятиями, рассуждать, устанавливать причинно-следственные связи, а также делать обоснованные выводы.

Такой подход позволяет не только углубить понимание логики и аналитического мышления, но и способствует формированию уверенности в себе и своих способностях у детей, что является основой для успешной социализации в будущем [2].

Важной целью работы педагога-психолога является воспитание у детей интереса к умственной деятельности, поощрение стремления к преодолению трудностей, укрепление уверенности в себе и поощрение желания помогать сверстникам.

Для эффективной работы с детьми необходимо:

- Четко сформулировать цель игрового задания.
- Создать вдохновляющую среду, которая мотивирует детей к достижению поставленных целей.
- При необходимости разбивать задания на короткие отрезки и предлагать их поэтапно.
- Оказывать индивидуальную помощь, стимулируя действия и давая дополнительные пояснения.

Мы стремимся к тому, чтобы родители были вовлечены в процесс и понимали актуальность данной проблемы, поощряя их активное участие.

В процессе работы с детьми мы стараемся установить взаимосвязь между поставленной целью, выполнением определенных задач и получением конечного результата. Мы поощряем детей к самостоятельному пониманию поставленных задач и их решению. В результате таких занятий формируются

навыки самоконтроля и самооценки, развивается мелкая моторика, комбинаторные способности, логическое мышление и творческое воображение у детей. Также уделяем внимание совершенствованию звуковой культуры речи, развитию диалогической и связной речи. Дети приобретают представления о зрительно-пространственных отношениях и могут свободно общаться о своих игровых пристрастиях, как с взрослыми, так и со сверстниками.

Игры-головоломки играют важную роль в развитии дошкольников, обучая их усидчивости, навыкам решения проблем, развивая воображение, логическое мышление, координацию движений и способствуя развитию речевых навыков. Головоломки способствуют развитию пространственного воображения и логического мышления, требуя при этом сообразительности, находчивости и смекалки.

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями успешно применяю игры-головоломки. Результаты коррекционной работы с их использованием были впечатляющими: дети стали более активными на занятиях, уверенными в себе, развили усидчивость, амбициозность, рассудительность и познавательный интерес.

В процессе коррекционной работы над развитием познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями была использована эффективная форма, способствующая формированию связи между наглядным и словесно-логическим мышлением. Это привело к заинтересованности детей в окружающем мире, стимулировало развитие их самостоятельного мышления и личностных качеств.

В ходе работы мой кабинет стал обогащаться разнообразными играми и методическими пособиями, направленными на развитие логики и мышления. Также была создана специальная коллекция игр-головоломок.

Этот опыт подтвердил целесообразность использования игровых средств в коррекционной практике педагога-психолога при работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, такой подход способствует успешному обучению и развитию каждого ученика.

Список литературы

1. Кордемский, Б. А. Математические заглазки / Б. А. Кордемский. – Москва : ООО «Издательство Оникс»; ООО Издательство «Мир и образование», 2005 – 512 с. – Текст : непосредственный.
2. Светлова, И. Логика / И. Светлова. – Москва : Эксмо, 2004 – 64 с. – Текст : непосредственный.
3. Мир головоломок: игровой набор. Смарт-тренинг для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / под общ. ред. Т. В. Тимофеевой. – Москва, 2023. – Текст : непосредственный.

Мультипликация как форма работы по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Романцова Н. Ю., учитель-логопед

Ковальчук Т. А., инструктор по физической культуре,
МБДОУ «Детский сад № 87» г.о. Самара

В последнее время увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей-инвалидов. Приоритетной целью работы в ДОУ является социализация детей с ОВЗ, которая заключается в их интеграции в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения.

Одной из задач по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является вовлечение их в детский коллектив. Дети с нарушениями развития и без них, должны научиться жить и взаимодействовать в едином социуме.

В нашем ДОУ создаются все условия для ранней и успешной социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития в обществе здоровых сверстников, их воспитания и обучения. Коррекционная работа в детском саду носит комплексный характер и требует ежедневных поисков новых форм и методов работы. Одной из таких форм может стать мультипликация, ведь все дети любят мультфильмы, а создавать их самим вдвойне интересно.

Создавая мультфильм, мы решаем следующие задачи:

- развитие коммуникативных навыков: расширение словарного запаса, развитие грамматического строя и связной речи;
- развитие познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, творческих способностей;
- развитие мелкой моторики пальцев рук;
- повышение уровня самооценки через взаимодействие между всеми участниками процесса;
- формирование умения работать в команде, отстаивать своё мнение и прислушиваться к мнениям и рекомендациям других членов коллектива.

Для создания мультфильма необходимы различные технические средства и материалы для декораций и создания персонажей. Работа над мультфильмом предполагает написание сценария, создание героев и декораций в разной технике, съёмку, озвучивание, где проявляются разные актёрские способности детей; монтаж, обработку видео и аудиоматериала и демонстрацию.

Педагогами и воспитанниками ДОУ были созданы несколько мультипликационных фильмов на разные темы.

В рамках проектной площадки по формированию основ духовно-нравственных, культурных и гражданско-патриотических ценностей были созданы мультипликационные фильмы «Крым наш!» и «Полицейский Парамонов».

За основу сюжета мультфильма «Крым наш!» взяты исторические события присоединения Крымского полуострова к Российской империи в 1783 году и развитие российского флота в период правления Екатерины II». Над созданием сценария мультфильма, съёмкой, монтажом, обработкой видео и аудиоматериала работали педагоги ДОУ. В создании этого мультфильма участвовали дети подготовительной к школе группы с тяжёлыми нарушениями речи, которые испытывали трудности в построении самостоятельного высказывания. Работа над озвучиванием мультфильма помогла обогатить словарь воспитанников. Дети впервые использовали термины «флот», «указ», «манифест», «императрица» и узнали о людях разных национальностей, проживающих в Крыму. Эта работа позволила им легче и увлекательнее осваивать речевые навыки и контролировать свою речь. Параллельно велась работа с родителями, на групповой консультации мы предложили им, совместно с детьми, изготовить героев мультфильма в национальных костюмах.



В создании мультфильма «Полицейский Парамонов» участвовали дети 6 лет с ТНР и мальчик 6 лет с ЗПР.

На подготовительном этапе работы дети закрепили знания о профессии «полицейский», узнали специфику работы участкового полицейского. Словарь воспитанников обогатился такими понятиями как «страж законов», «участковый», «кинолог».

Так как мальчик с ЗПР испытывал трудности в общении с другими детьми, был замкнут, плаксив при небольших неудачах, то для него мы постарались создать ситуацию успеха. Фоновые декорации и героев мультфильма он рисовал совместно с другими детьми. На индивидуальных логопедических занятиях мальчик быстро выучил текст стихотворения, а при озвучивании с выражением прочитал его. Он не стеснялся, был уверен в себе, поэтому аудиозапись удалось сделать со второго дубля.



Таким образом, создавая мультфильм совместно с детьми с ОВЗ мы развиваем их коммуникативные возможности, обогащаем словарь, положительно влияем на эмоционально-волевую сферу, активизируем их потенциальные возможности и творческие способности. А демонстрируя мультфильмы перед сверстниками, дети-авторы испытывают чувство гордости и уверенности в себе.

Список литературы

1. Пунько Н.П., Дунаевская О.В. Секреты детской мультипликации : методическое пособие / Н. П. Пунько, О. В. Дунаевская. – Москва : Линка-Пресс, 2017. – 136 с. – Текст : непосредственный.
2. Шорыгина, Т. А. Наша Родина – Россия : методическое пособие / Т. А. Шорыгина. – Москва : ТЦ «Сфера», 2013. – 96 с. – Текст : непосредственный.
3. Стихотворения русских поэтов про Крым. – Текст : электронный // Русская поэзия. – URL: <http://russian-poetry.ru/AllThemePoems.php?ThemeId=62>
4. Сценарий мероприятия посвященного 8-й годовщине воссоединения Крыма с Россией «Крым, Весна, Россия». – Текст : электронный // Мультиурок : образовательный проект. – URL: <https://multiurok.ru/files/stsenarii-meropriiatiia-posviashchennogo-8-oi-godo.html>

Использование «Говорящей среды» в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Соколова Е. А., воспитатель,
Перепелица Е. А., воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 75» г. о. Самара

«Правильно сформированная среда становится для ребёнка третьим педагогом. Ведь ребёнок учится, исследует. Его образование не прекращается ни на минуту, и в нём задействовано всё, что окружает ребёнка».
О. А. Шиян

В деятельности профессиональных педагогов современные технологии способствуют достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений у детей, служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций. Поэтому мы стараемся адаптировать и использовать в своей работе наиболее эффективные, современные технологии, помогающие оптимизировать работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи недостаточно развиты психические процессы – внимание, восприятие, память, логическое мышление. Дети быстро утомляются, им трудно концентрироваться, они начинают отвлекаться и перестают воспринимать предлагаемый материал. Учитывая это, мы обратились к поиску наиболее эффективных методик и технологий коррекционной работы с данной категорией детей.

Самым доступным направлением совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ является наглядность. Эффективность образовательной деятельности значительно повышается при использовании наглядных методов, так как опирается на чувствительные образы ребенка, делая материал более конкретным, а его усвоение более доступным.

В коррекционной группе у детей с ТНР из-за речевого дефекта отмечаются трудности в общении среди сверстников, дети стеснялись отвечать на вопросы педагогов, либо были ограничены в своих высказываниях, использовали в речи односложные предложения. Поэтому в нашей группе была организована такая развивающая предметно-пространственная среда, чтобы она могла отвечать потребностям и интересам детей, предоставлять им свободу для получения опыта и знаний. Это позволило нам создать возможность для успешного

устранения речевого дефекта, преодоления запаздывания в речевом развитии, развивать творческие способности, самостоятельность, инициативность, чувство уверенности в себе, а значит, возможность всестороннего гармоничного развития личности.

Детский сад – это уникальное пространство, где ребенок проводит значительную часть своего времени, в этом месте происходит первое социальное взаимодействие детей, формируются первые дружеские связи и развиваются коммуникативные навыки. Одним из ключевых элементов в работе педагогов детского сада является говорящая среда, где каждый элемент пространства от игрушек до интерьера должен обеспечить развитие самостоятельности ребенка.

Поэтому в работе с детьми с ОВЗ мы решили использовать технологию «Говорящая среда». Говорящая среда – это мотивирующая образовательная среда, инструмент обучения, развития и воспитания, помогающая оптимизировать работу с воспитанниками ОВЗ. Говорящая среда создается взрослыми для детей и вместе с детьми. Она помогает нам продуктивно планировать дальнейшее взаимодействие с детьми и также индивидуальную работу с ними, закрепляет и расширяет полученный детьми опыт, делает образовательную деятельность яркой, доступной, насыщенной.

В нашей группе «Говорящая среда» начинается с «Азбуки темы». В азбуке задаём вопрос детям о том, как слово связано с темой недели. Ключевые слова темы мы пишем на полосках бумаги (рис. 1). На первом этапе пишет слово взрослый, затем дети их пишут сами, могут копировать. Писать можно любые слова (существительные, глаголы, прилагательные), главное, чтобы они относились к изучаемой теме



Рис. 1. «Азбука темы»

Рядом всегда находится предмет-партнёр (фломастер, карандаш и т. д.). Правила обговариваем с ребятами. Дети быстро включились в работу, и большинство из них уже самостоятельно писали слова, соответствующие предлагаемой теме. Этот прием позволил нам расширить активный словарь, пространственную ориентировку, мелкую моторику, логическое мышление у наших ребят, а также осуществлять профилактику нарушений на письме, закрепляя графические образы букв.

Также в нашей группе дети с удовольствием используют в самостоятельной деятельности картотеку имен, с помощью которой ребята научились распределять обязанности между собой и дежурство в уголках, работать в команде. Картотека имен используется нами и на занятиях, где наглядно даются схемы заданий. Также ее используем в дидактических играх, для успешной адаптации и развития дружеской атмосферы в группе.

Большое внимание мы уделили созданию в группе *правил поведения*, так как у детей с речевыми нарушениями недостаточно сформированы социально-коммуникативные навыки. Правила обсуждаются на утреннем сборе совместно с детьми. Вместе с детьми мы подготовили рисунки к каждому правилу, которые разместили в группе. Если ребята замечали, что кем-то из детей было нарушено какое-либо правило, то они могли наглядно напомнить это правило ребенку. Так мы учились с ребятами контролировать себя и окружающих! (рис. 3).



Рис. 3. Правила поведения в группе.

Каждую неделю в нашей группе оформляется стенд по теме недели, подбирается демонстрационный материал. Так наша «Говорящая среда» разговаривает с детьми: о теме дня, недели, событии дня.



Рис. 2. Линейный календарь.

Нам, педагогам, очень важно слышать «голос ребенка» и понимать, что дети чувствуют свою значимость и важность в любой деятельности, поэтому в своей работе используем «*Детские опросы*» согласно календарно-тематическому плану и свободному выбору воспитанников. Например, дети записывают в

опросах свое любимое блюдо, животных, насекомых и так далее, в зависимости темы недели. Это развивает не только речь, но и самостоятельность, воображение. Для формирования у детей навыков счета, формирования математических и логических представлений, а также самостоятельности мы начали использовать в работе с воспитанниками *линейный календарь* (рис. 2).

Использование линейного календаря в нашей группе заинтересовало детей, они проявили свою творческую активность, воображение, а также позволило сформировать навыки счета, представления о времени, пространственную ориентировку.

Дети могли вспомнить, чем они занимались, и рассказать об этом не только друг другу, но и родителям, поясняя свои рисунки. Также для поддержки познавательного интереса и развития предпосылок грамотности, в работу по лексической теме, мы включаем коллективное составление интеллект-карт.

Технология *«Река времени»* побуждает детей к изображению и осмыслению окружающего мира. Это позволило нам провести работу с детьми по развитию детских ассоциаций, пополнить и активизировать словарный запас, а также развивать память, фантазию и кругозор. На занятиях данная технология позволяет нам сформировать у детей логическую последовательность, используются исторические сведения, с чего все начинается, изменения от прошлого к настоящему. Дети познакомились с понятиями «древность», «старина» и «современный мир».

Использование технологии «Говорящая среда» в группе с детьми с тяжелыми нарушениями речи позволило нам не только пополнить и активизировать словарный запас, научить детей грамотно, логически последовательно выстраивать свою речь в общении друг с другом, но и проявлять свою инициативность, активность в общении, уметь работать в коллективе.

Именно, правильно организованная, говорящая среда, позволила нашим детям с ОВЗ почувствовать себя в своем пространстве полноправными хозяевами, осознать свою значимость, ощутить свой личный вклад в коллектив группы.

Список литературы

1. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2012. – Текст : непосредственный.
2. Лифанова, Н. В. Интерактивная стена как элемент предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения / Н. В. Лифанова. – Текст: электронный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2023. – № 2 (61). – С. 37-39. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/243/7914/>
- Артамонова, О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности / О. Артамонова. Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4.

Сенсорная интеграция в игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи

Чекина Д. А., воспитатель,
Чадаева В. Ю., учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад №110» г. о. Самара

Аннотация. В статье описана методика снятия агрессивности и беспокойства, нервной тревожности и возбуждения с помощью сенсорной интеграции в игровой деятельности. Также рассмотрены варианты насыщения сенсорного уголка в группе для детей с ОНР.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, общее недоразвитие речи (ОНР), сенсорный уголок, нарушения тактильной чувствительности, вестибулярная чувствительность, нарушения пространственных представлений координации, коррекция зрительных и слуховых ощущений.

Сенсорная интеграция – это концепция и методика работы, которая связывает развитие речи и коммуникативные навыки с развитием сенсорных навыков и интеграцией сенсорной информации. Она вызвана двумя основными причинами: ребенок получает слишком много чувственной информации и его мозг перегружен; ребенок не получает достаточного количества чувственной информации.[2]

Зачастую педагог может наблюдать такие особенности у детей:

- некоторые дети умышленно врезаются в окружающие предметы и крушат все вокруг;
- любят стучать палкой или другим предметом о стену во время ходьбы;
- трут руки о стол, кусают и сосут пальцы, щелкают суставами;
- часто падают;
- трудно поднимаются и спускаются по ступенькам;
- не способны поддержать баланс, стоя на одной ноге;
- ребенка раздражают некоторые, казалось бы, приятные запахи, он очень выборочно относится к еде.
- неадекватно реагирует на громкие звуки, музыку;
- не различает лево-право;
- с трудом идет на контакт как со сверстниками, так и со взрослыми;
- не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки.

Для того чтобы скорректировать вышеперечисленные особенности нарушенной сенсорной интеграции было принято решение расширить предметно-

пространственную среду в данном направлении. Нами был создан сенсорный уголок для детей с общим недоразвитием II и III степени, возраста от 5 до 7 лет, состав группы 13 человек.

Сенсорный уголок включает в себя:

1. Коррекцию нарушений тактильной чувствительности. Игры с текстурами и песком, прилипающими и вязкими материалами, использование пальчиковых красок для рисования пальцами, пластилин, глина.
2. Коррекция вестибулярной чувствительности. Подвижные спортивные игры, включающие в себя раскачивание, прыжки и другие активные движения, преодоление полосы препятствий.
3. Коррекция нарушений пространственных представлений координации. Массаж, двигательная активность с использованием различных утяжелителей, растяжка, преодоление полосы препятствий, сдавливание частей тела.
4. Коррекция зрительных и слуховых ощущений.

Игры используем как в подгруппой, так и в индивидуальной работе с детьми. Проводим такую работу систематически, стараемся, чтобы материал соответствовал сквозной лексической теме недели.

Мы разделили игры по видам направленности:

- Зрительная + слуховая + тактильная система (дидактические игры: «Тактильный куб», «Колокольчики», «Звучащие коробочки», «Липучки»).
- Зрительная + слуховая + пространственные представления координации (дидактические игры: «Топ-Шлеп-Хлоп», «Держи ритм», «Кинезиологические мячи»).
- Зрительная + вестибулярная + пространственные представления координации (дидактические игры: «Стоя подними обручи», «Стоя подними палку», «Не урони», «На четырех ногах»).

Игры с сенсорными коробочками: дать ребенку потрогать, пересыпать, перелить [5]. Сенсорная коробочка развивает воображение, любопытство, способствует нормализации психического и эмоционального состояния, снижению агрессивности и беспокойства, снятию нервного возбуждения и тревожности, параллельно решаются речевые задачи, обогащается словарный запас и совершенствуется грамматический строй.

Кроме сенсорной коробочки с сыпучими крупами нами используется корзина, опутанная нитями. Цель игры – помимо приобретения тактильного опыта, провести работу по преодолению неуверенности, снижению чувства опасности и неприязни. Дети пробираются через достаточно сложный барьер из нитей, в эту корзину можно положить камешки, шарики, вату, помпоны, различные мелкие игрушки, предметы маленького размера по лексическим темам недели.

В процессе этой игры мы решаем речевые задачи: задавая вопросы «Что это? Какой материал?», идет работа по подбору синонимов, согласованию существительных с прилагательными: камешки холодные, твердые; помпоны мягкие, нежные, пушистые.

Результаты применения методов сенсорной интеграции включают улучшение сенсорных функций у детей с ОНР: фиксацию внимания на сенсорных свойствах предметов, развитие тактильного и слухового восприятия, усвоение сенсорных эталонов через разнообразные виды деятельности.

Так же сенсорная интеграция повлияла и на речь у дошкольников: повысилась мотивация к речевому общению, быстрее происходит формирование артикуляционных навыков, уменьшились нарушения слоговой структуры слов, улучшилась лексико-грамматическая сторона речи, дети стали легче выстраивать диалог.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; пер. с англ. Юлии Даре. – Москва, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.
2. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и или множественными нарушениями физического и или психического развития // Ассоциация специалистов сенсорной интеграции: сайт. – URL: <https://sensint.ru/articles/ispolzovanie-metoda-sensornoj-integracii-v-korrekcionno-razvivayushchey-rabote>
3. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; пер. с нем. К.А. Шарр. – Москва : Теревинф, 2014. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Миненкова, И. Н. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / И. Н. Миненкова. – Минск, 2007. – 175 с. – Текст : непосредственный.
5. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. – Москва : АСТ, 2007. – 252 с. – Текст : непосредственный.

2. Инклюзивное образование в начальной школе: от практики к системе

Внедрение нейропсихологической технологии в образовательный процесс младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования

Вильдина Е.А., заместитель директора по УР, педагог-психолог, ГБОУ школа-интернат № 113 г.о. Самара

Аннотация. В статье говорится о применении нейропсихологической технологии в образовательном процессе с обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата. Дается понятие «метод замещающего онтогенеза». Специалист представляет опыт своей работы с обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата по методу замещающего онтогенеза.

Ключевые слова: нейропсихологическая технология, метод замещающего онтогенеза, обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В ГБОУ школе-интернате № 113 г.о. Самара реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА) с ЗПР, интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития, расстройством аутистического спектра. Специалистами школы отмечено снижение количества обучающихся с НОДА за последние 5 лет, поступающих на обучение в учреждение, однако по медицинским данным количество детей с диагнозом детский церебральный паралич и другими двигательными нарушениями каждый год увеличивается по Самарской области, таким образом, все больше детей с НОДА стали учиться в общеобразовательных школах по месту жительства. По данным статистики в 2024-2025 учебном году 115 детей с НОДА обучалось в 59 учреждениях города Самара на инклюзивном образовании.

Педагоги начальных классов общеобразовательных учреждений не знают специальную методику обучения таких детей и не имеют методического сопровождения данного процесса, особенную сложность вызывает у них процесс формирования графо-моторных навыков у данной категории детей (этот процесс выявлен по запросам педагогов и родителей Самарской области в консультационном пункте ГБОУ школы-интерната № 113 г.о. Самара).

Обучающиеся с НОДА имеют выраженные нарушения развития, которые ограничивают формирование учебных навыков, в том числе и навыка письма, без специальной коррекционно-развивающей работы невозможно решить данную проблему. На фоне неуспешности в чтении и письме у школьников снижается общая успеваемость, страдает самооценка, обнаруживается нежелание учиться.

Однако в настоящее время не разработаны специальные учебно-методические пособия, а именно рабочие тетради по письму для обучающихся с НОДА с учетом специфики нарушения, нет систематизированных методических рекомендаций для педагогов общеобразовательных школ, реализующих федеральные адаптированные общеобразовательные программы для младших школьников с НОДА.

Анализ литературы показал, что в настоящее время недостаточно исследований, посвященных работе по предупреждению нарушений письма, формированию графо-моторных и учебных навыков у детей младшего школьного возраста, обучающихся в общеобразовательной школе, имеющих НОДА. Кроме того происходит усложнение нарушений развития обучающихся с НОДА, поступающих в 1 классы, что приводит к еще большим трудностям формирования учебных навыков.

Одним из современных коррекционных методов работы с обучающимися с ОВЗ является нейропсихологическая технология обучения. Нейропсихологическую технологию можно рассмотреть как совокупность нейропсихологических средств, методов, техник, концептуально обоснованных, содержательно представленных, подразумевающих возможность применения в аналогичных условиях, предполагающих достижение поставленных целей и оптимальную результативность их применения. Применение нейропсихологической технологии в образовательном процессе младших школьников с НОДА окажет положительное воздействие на формирование учебных навыков, личности ребенка и его социализацию, нормализуя самооценку, расширив представления ребенка о самом себе и своих возможностях, оптимизируя эмоциональную сферу.

В своей работе мы опираемся на концепцию системной динамической локализации высших психических функций, разработанной А. Р. Лурия и Л. С. Выготским, согласно которой любая психическая деятельность человека является сложной функциональной системой, обеспечиваемой целым комплексом совместно работающих аппаратов мозга. Эти функциональные системы формируются в онтогенезе и могут динамически перестраиваться в зависимости от конкретной задачи.

Мы заметили, что формирование высших психических функций и навыков, необходимых для обучения, у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата происходит труднее в связи с выраженной неврологической симптоматикой. Поэтому для решения этой проблемы педагоги стали применять на уроках и коррекционно-развивающих занятиях по развитию познавательных

способностей нейропсихологический метод, а именно метод замещающего онтогенеза. В качестве основополагающего в данном методе выступает принцип соотнесения актуального развития ребенка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены [1, с.14]. Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех психических функций. Следовательно, создаются предпосылки для усвоения процессов письма, чтения и счета.

В своей работе мы опираемся на программы, разработанные В. С. Колгановой и Е. В. Пивоваровой. Мы используем на уроках серию нейропсихологических упражнений: дыхательные, глазодвигательные, упражнения двигательного репертуара. Они включаются в начало занятия, в середину вместо физкультминутки. Обучающиеся с удовольствием выполняют данные упражнения, так как они представлены в игровой форме.

Кроме того мы используем нейропсихологические упражнения для формирования пространственных представлений, которые наиболее нарушены у обучающихся с НОДА. Именно недостатки пространственных представлений влияют на уровень успешности усвоения навыков письма, чтения и счета. Хотелось бы назвать некоторые упражнения: повтори движение, зеркало, робот, распорядок дня, конструирование из палочек, письмо обеими руками, копирование.

ГБОУ школа-интернат № 113 г.о. Самара в 2024 году стала региональной инновационной площадкой по внедрению данной технологии в образовательный процесс обучающихся с НОДА. Мы разрабатываем методические материалы и рабочие тетради по формированию навыков письма для обучающихся с НОДА с разным уровнем интеллектуального развития и приглашаем к сотрудничеству заинтересованных специалистов. Познакомиться с материалами инновационного проекта можно на сайте ГБОУ школа-интернат № 113 г.о. Самара. Полученные результаты найдут применение у учителей, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы НОО для обучающихся с НОДА как в условиях специальных классов, так и в условиях инклюзивного или индивидуального обучения.

Таким образом, применение нейропсихологической технологии в образовательном процессе младших школьников с НОДА оказывает положительное воздействие на формирование учебных навыков, личности ребенка и его социализацию, нормализуя самооценку, расширяя представления ребенка о самом себе и своих возможностях, оптимизируя когнитивную и эмоциональную сферу.

Список литературы

1. Колганова, В. С. Нейропсихологические занятия с детьми / В. С. Колганова, Е. В. Пивоварова. – Москва : Айрисс-пресс, 2015. – Текст : непосредственный.

Как поведенческий подход помогает ученикам с аутизмом и команде сопровождения в начальной школе. Междисциплинарный подход к сопровождению учеников с РАС

Кутявина Н. В., директор,
Государственное казенное общеобразовательное учреждение Удмуртской
Республики «Школа № 23», г. Ижевск

Аннотация. В статье анализируются ключевые аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС): адаптация к школьной среде, идентификация образовательных потребностей, сочетание подходов в обучении учеников с РАС. Особое внимание уделено применению прикладного анализа поведения (АВА-терапии) как научно обоснованного подхода в образовательной и коррекционной работе. Приводятся отечественные и зарубежные данные, демонстрирующие эффективность интегрированных подходов.

Ключевые слова: обучающийся с расстройством аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, прикладной анализ поведения.

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС) сталкиваются с трудностями в обучении, коммуникации, поведении и социальной адаптации. В условиях современной образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, особенно актуальным становится внедрение научно обоснованных методов поддержки учеников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Одним из наиболее эффективных подходов, признанных во всем мире, является прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis, АВА). Его принципы и методы позволяют повысить уровень адаптации, академической успешности и социальной включённости учеников с РАС [1].

Поведенческий подход (АВА) базируется на фундаментальных принципах: структурированности, ясности и мотивации. Именно эти элементы делают АВА таким эффективным инструментом для достижения значимых результатов в обучении детей с расстройством аутистического спектра.

- Структура и предсказуемость: задачи разбиваются на чёткие шаги. Это снижает тревожность и помогает ребенку постепенно осваивать новые навыки.
- Позитивное подкрепление: поощрение (наклейки, жетоны, похвала) при первых успехах ребёнка усиливает мотивацию и желание учиться.

- Функциональный анализ поведения: выявление причин нежелательного поведения (например, крик для избежания задания) позволяет предложить альтернативы — «можно перерыв» вместо эмоциональной реакции. [4]

Как именно помогает поведенческий подход?

1. Формирование учебных навыков – шаг за шагом. Многим детям с РАС трудно сразу понять, как выполнять сложные задания. Поведенческий подход предлагает разбивать задание на маленькие шаги и помогать ребёнку на каждом этапе. Это делает обучение предсказуемым и понятным.

Как это делать:

- Покажите каждый шаг (например, как держать карандаш, как соединить буквы).
- Используйте адаптированный материал, который подскажут, что делать.
- Поддержите ребёнка на старте – дайте руку, повторите вместе.
- Похвалите даже за маленький успех – за старание, за интерес, за первый правильный шаг.

2. Снижение проблемного поведения через понимание причин. Крики, отказ, агрессия — это не «вредность», а способ ребёнка сказать: «Я не могу», «Я не понимаю», «Мне слишком трудно».

Что помогает:

- Наблюдайте: когда происходит поведение? Что было до этого?
- Подумайте: что ребёнок «выигрывает» своим поведением? Уход от задания? Внимание? Любимую игрушку?
- Замените трудное поведение на понятную просьбу: «Можно перерыв?», «помоги мне», «я устал».

3. Развитие самостоятельности и следование правилам. Дети с РАС часто испытывают трудности с организацией действий: не знают, что делать сначала, забывают, не доводят дело до конца. Поведенческий подход помогает в этом через понятную структуру и визуальные подсказки.

Что можно использовать:

- Визуальные расписания: картинки «сейчас – потом», карточки с шагами («сначала открываем тетрадь, потом пишем»).
- Рабочие станции: места, где ребёнок видит своё задание и делает его в удобном темпе.

- Самопроверка: отмечать галочками, что уже сделал (можно с помощью взрослого).
- Поощрение: за каждый шаг – жетон, похвала, доступ к желанному занятию.

4. Развитие общения и социальных навыков. Дети с аутизмом могут не понимать, как начать разговор, как попросить, как ждать очередь. Эти навыки можно развивать постепенно, с учётом возможностей ребёнка.

Как помогать:

- Использовать карточки с картинками: «дай», «помоги», «ещё».
- Учить просить словами или жестами – сначала с подсказкой, потом самостоятельно.
- Включать ребёнка в простые игры с другими детьми под руководством взрослого: например, обмен игрушками, совместная работа.
- Похвалить за каждый успех в общении – даже за взгляд в глаза, за то, что дождался своей очереди. [3, 5]

Сергей Алексеевич Морозов, кандидат биологических наук и врач, подчеркивает, что особенности поведения и восприятия детей с РАС коренятся в специфической нейрофизиологии: нарушения в саморегуляции, гипер-или гипосенсорной чувствительности, трудности с переключением внимания, символизацией и некоторая задержка умственного развития. В связи с этим, он акцентирует внимание на следующие аспекты развития школьников с РАС:

1. Учёт сенсорных особенностей: Морозов рекомендует снижать сенсорную перегрузку – приглушённый свет, паузы, наушники при повышенной чувствительности.
2. Индивидуальный темп и индуктивное обучение: опора на наглядность и конкретные примеры, постепенное введение абстрактного материала.
3. Комплексная и системная коррективная работа: сочетание традиционных и поведенческих методов (АВА, эмоционально-уровневый подход). Морозов подчёркивает необходимость логики, непротиворечивости и согласованности между методиками [2, 4].

Таким образом, комплексный подход, в котором педагоги, тьюторы и специалисты используют структурированные поведенческие методы и адаптационные инструменты, позволяет:

- учитывать разнообразие потребностей ребёнка с РАС;

- предотвращать нежелательное поведение путём замены на функциональные альтернативы;
- повышать академическую успешность за счёт индивидуализации;
- укреплять мотивацию и самостоятельность;
- формировать положительный опыт обучения и взаимодействия.

Список литературы

1. Артемова Л. И. Методы психолого-педагогической коррекции при нарушениях развития у детей. – Санкт-Петербург: Питер, 2019.
2. Глухов В. П. Коррекционная педагогика: Учебник. — Москва: Академия, 2016.
3. Лиф, Р., МакИвэйн, Л. Есть контакт! Как помочь ребенку с аутизмом наладить коммуникацию с помощью АВА-терапии. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021.
4. Морозов С. А. (2022). Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС: принципы и методы коррекционной работы. – Москва: Просвещение, 2022.
5. Федоренко Н. А., Ермаков П. Н. Дети с особенностями развития: диагностика и сопровождение в образовательной среде. – Москва: Юрайт, 2021

Обогащение словарного запаса у детей с задержкой психического развития на уроках русского языка в начальных классах

Маняхина О. А., учитель начальных классов,
ГБОУ школа-интернат «Преодоление», г. Самара

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения дидактических игр на уроках русского языка в целях обогащения словарного запаса у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слов.: дидактическая игра, словарный запас, обогащение словарного запаса, эффективность учебного процесса.

Как сделать урок интересным, занимательным и любимым предметом для ребенка с задержкой психического развития?

Игра является основным видом деятельности ребенка. Она играет большую роль в формировании и развитии умственных, эмоциональных, физических и творческих способностей ребенка. Игра помогает развивать память, мышление, воображение, внимание, помогает формированию фонематического восприятия слова, обогащает ребенка новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, стимулирует речь. В результате чего у детей появляется интерес к русскому языку. Не говоря уже о том, что дидактические игры по русскому языку способствуют формированию орфографической зоркости школьника.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, создает у учеников радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

В своей работе я хочу рассказать про успешное применение дидактических игр на своих уроках со 2 по 4 класс. В классе обучалось 12 учеников с задержкой психического развития.

Была поставлена цель: посредством игры увеличить словарный запас обучающихся. На протяжении данного периода мною были использованы

различные дидактические игры на обогащение словарного запаса у детей с ЗПР. Игра применялась в начале урока, в середине или в конце, в зависимости от темы урока.

Организуя правила определяют порядок, последовательность, взаимоотношения детей на уроках русского языка. Правила будут правилами, если будут соответствовать следующим положениям:

- 1) правила игры должны быть простыми и точно сформулированными. Материал должен быть посилен;
- 2) дидактический материал прост по изготовлению и применению;
- 3) игра на уроках русского языка будет интересна в том случае, если в ней принимает участие каждый ребенок;
- 4) подведение итогов игры должно быть четким и справедливым.

Все эти структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой, а отсутствие основных элементов разрушает игру.

На начало применения дидактических игр у детей был крайне бедный словарный запас.

Уровень	Сформированность лексики %	
	До применения дидактических игр	После применения дидактических игр
Низкий	70%	65%
Средний	25%	35%
Высокий	5%	10%

После постоянного применения дидактических игр на уроках русского языка в начальной школе показатели сформированности лексики у обучающихся с ЗПР выросли.

Уровень	Сформированность лексики %	
	3 класс	4 класс
Низкий	50%	45%
Средний	36%	39%
Высокий	14%	16%

Опыт проведения игр показал, что у детей лучше развита зрительная память. Поэтому предпочтение отдавалось дидактическим играм с картинками или использовалась презентация. Обучающиеся проявляли большой интерес к играм, где был задействован посторонний предмет. Это мог быть, мяч, мягкая игрушка, небольшая фигурка и пр.

Таким образом, можно сказать, что возросла речевая активность и динамическая организация речи. У детей отмечается расширение как

пассивного, так и активного словарного запаса. Дети научились понимать смысл слова и фразы, что говорит нам об усвоении лексических категорий. Одним словом, обучающиеся научились обозначать не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. Активизация в речи пассивного словарного запаса свидетельствует о расширении знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется развитием речевой и познавательной деятельности.

Следовательно, работа по развитию лексического строя речи у обучающихся в начальных классах с ЗПР эффективна при условии разработки и применения дидактических игр на уроках русского языка.

Итак, игра не просто любимое занятие детей. Она способствует повышению эффективности учебного процесса, активизирует познавательную деятельность детей, является основой прочного и осмысленного усвоения программного материала по русскому языку.

Список литературы

1. Герман, И. Б. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе. – Москва, 2015.
2. Жукова, Н. С. Если ваш ребенок отстает в развитии / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – Москва : Медицина, 1993. – 112 с. – Текст : непосредственный.
3. Кудыкина, Н. В. Дидактические игры и занимательные задания для первого класса четырехлетней начальной школы : пособие для учителя / Н. В. Кудыкина. – Киев : Радянська школа, 1989. — 142 с. – Текст : непосредственный.

Формирование функциональной грамотности у детей с ОВЗ во внеурочной деятельности (из опыта работы)

Субакова Е. Н., учитель начальных классов,
ГБОУ школа-интернат № 117 им. Т.С. Зыковой г. Самара

Формирование функционально грамотных людей – одна из важнейших задач современной школы. Исследуя проблему формирования функциональной грамотности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), принято основываться на позиции российских дефектологов, выделяющих в содержании и результатах образования школьников с ограниченными возможностями здоровья два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции».

«Академический» компонент рассматривается в структуре образования детей с ограниченными возможностями как накопление теоретических знаний для их активного использования в настоящем и будущем. Компонент «жизненной компетенции» трактуется как овладение знаниями, умениями и навыками, уже необходимыми ребенку в повседневной жизни. Одной из ключевых компетенций в формировании личности является общекультурная компетенция. Школа должна готовить обучающихся к переменам, развивая у них такие качества как мобильность, динамизм, учитывая индивидуальные возможности детей с особыми образовательными потребностями и обеспечивая социальную адаптацию в обществе.

Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Таким образом перед нами, педагогами, стоит цель – развивать у учащихся жизненно необходимые навыки: самостоятельно себя обслуживать; выполнять в быту трудовые операции; общаться и взаимодействовать с людьми.

Наши основные задачи:

- подготовка ребенка с особенностями психофизического развития к жизни, обеспечение оптимальных условий для самореализации его как личности;
- формирование умения обслужить себя, ориентироваться в бытовой сфере, социальной среде, способность решать элементарные задачи реальной действительности.

Выделяются жизненные навыки в сферах:

1. Представления о собственных возможностях и ограничениях.
2. Социально-бытовые умения, используемые в повседневной жизни.

3. Коммуникация.

4. Дифференциация и осмысление картины мира, социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

В жизни надо уметь самостоятельно (или с минимальной помощью) принять пищу, помыть посуду, одеться, убрать в комнате. Многие операции бытового труда доступны детям с нарушениями развития. При правильной организации и проведении мероприятий по социальной адаптации появляются благоприятные возможности для преодоления имеющихся у детей нарушений и решения задач формирования социально-бытовой компетенции:

— расширение представлений воспитанников об окружающем предметном мире,

— обогащение чувственного опыта ребенка, формирование правильного восприятия окружающей действительности – умения смотреть и видеть, слушать и слышать, осязывать и осязаться,

— формирование адекватных представлений о социальных явлениях, воспитание навыков социального взаимодействия.

Практическая работа даёт возможность перевести знания в умения. С этой целью ведётся внеурочная деятельность, где практические работы – это основной метод отработки теоретических знаний.

В ГБОУ школе-интернате № 117 им. Т.С. Зыковой обучаются слабослышащие дети. В последнее время принимаются дети с глухотой. В классах от 3 до 10 человек. Частичная или полная глухота лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития. Нарушение слуха напрямую влияет на развитие речевого аппарата ребенка и опосредованно на формирование мышления и памяти. Так как поведенческие и личностные особенности детей с нарушением слуха не являются биологически обусловленными, то при создании надлежащих условий в наибольшей степени их можно откорректировать. Ведущую роль в познании окружающего мира у детей с полной или частичной глухотой играет зрение, а также двигательные, осязательные и тактильно-вибрационные ощущения.

Для формирования функциональной грамотности у слабослышащих детей на занятиях внеурочной деятельности используются разные методы, формы, средства работы. Например, в 1 классе ГБОУ школы-интерната для слабослышащих введён урок внеурочной деятельности «Я – исследователь», где проводятся практики «Как сделать бутерброд» (учит последовательности складывания продуктов), «Моем руки» (отрабатывается умение правильно мыть и вытирать руки), «Уборка комнаты» (позволяет закрепить последовательность действий при уборке, правила использования моющих средств и соблюдения санитарно-гигиенических требований).

Значимую роль играют беседы. Они учат детей общаться со сверстниками и взрослыми, выбирать правильные формы поведения и общения, уверенно

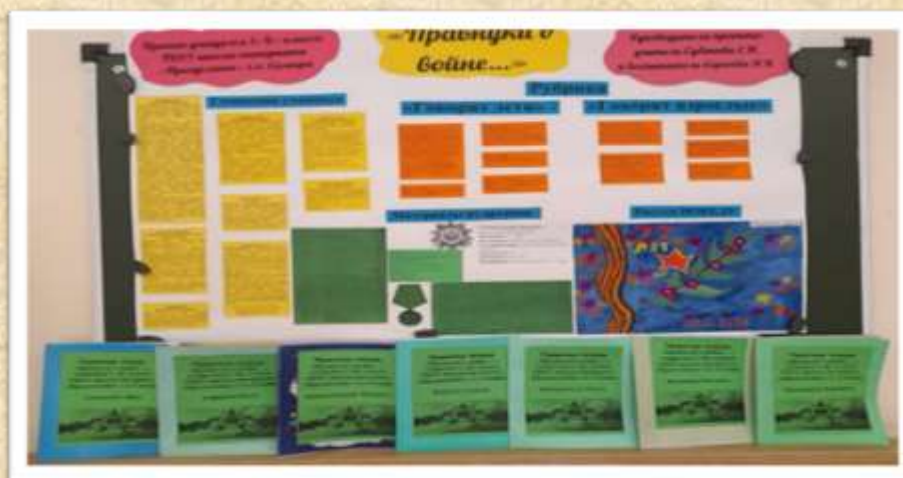
использовать в общении вежливые слова. На практике в нашей школе показываем инсценировку по произведению Э. Мошковской «Вежливое слово» с приглашением старшеклассников. Ребята начальной школы с интересом смотрят сценку и принимают участие, проговаривая вежливые слова, проигрывая ситуации. Все слова на карточках. Дети их видят.

Занятия проводятся на различные темы. Например, беседа «В мире профессий» способствует ориентированию в разнообразии видов деятельности человека, информирует обучающихся, воспитанников об особенностях выбора профессии, воспитывает интерес и чувство ответственности к выбору профессии. Демонстрируются фильмы, картинки с изображением профессий. Приглашаются родители для выступления перед детьми.

Практикум «Зачем человеку нужна семья» способствует осознанию значимости членов семьи друг для друга. Любая беседа подкрепляется практической деятельностью. Только в случае взаимодействия семьи и школы возможно создание условий, помогающих раскрытию талантов и способностей ребёнка, только тогда он будет расти здоровым, счастливым и умным!

Одним из важных видов работы с детьми, направленных на социально-бытовую ориентацию, является проектная деятельность. Она позволяет преобразить теорию в реальный житейский опыт обучающихся, расширить знания о окружающем мире, помогает им творчески раскрыться при решении поставленных задач.

В 4 классе ГБОУ школы-интерната для слабослышащих создавался проект «Правнуки о войне ...» Дети совместно с родителями находили информацию о своих погибших родственниках во время ВОВ на различных сайтах. Всю информацию, фото, воспоминания, отзывы дети размещали в своих персональных тетрадях. На защите проекта были заслушаны все сообщения, просмотрены подготовленные презентации. Было очень интересно и познавательно.



Список примеров, связанных с формированием функциональной грамотности, безграничен. Решаются разные проблемы и задачи, повышается учебная мотивация учащихся. Важным элементом нашей деятельности является полученный итог. Дети участвуют в выставках творчества, конкурсах, получают хорошие результаты, высокие достижения как школьного, так и муниципального уровня.



Воспитанникам данной категории нужно прививать «жизненные навыки» с первых шагов жизни, повседневно, повсеместно, систематически, терпеливо и настойчиво. Таким образом, процесс формирования функциональной грамотности не может быть набором отдельных уроков или набором отдельных заданий, этот процесс логично и системно связан с учебной программой и внеурочной деятельностью.

Как без полива дерево зачахнет, так и без грамотной компетентной работы педагога нельзя добиться развития функциональной грамотности у детей.

Список литературы

Елисеева, И. Г. Методические основы формирования функциональной грамотности школьников с нарушением интеллекта / И. Г. Елисеева, Г. Ю. Даурцева. – Алматы, ННПЦ КП, 2014. – Текст : непосредственный.

Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л. М. Крыжановская. – Москва : Гуманитарный изд. центр «Владос», 2014. – Текст : непосредственный.

3. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 2016. – Текст : непосредственный.

Особенности организации инклюзивного образования детей с ЗПР в деятельности учителя начальных классов

Юнусова С. Д., учитель начальных классов,
МБОУ «Школа № 92» г. о. Самара

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы организации обучения детей с ЗПР в условиях общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: инклюзия, задержка психического развития, дифференцированный подход

В настоящее время практически в каждом классе общеобразовательной школы можно встретить учеников с ограниченными возможностями здоровья. В классе может обучаться один или несколько таких особенных детей. В соответствии с законом об образовании в Российской Федерации образование детей с ОВЗ может быть организовано совместно с другими обучающимися по индивидуальной адаптированной образовательной программе. Однако эту программу еще надо реализовать, притом, что педагог работает одновременно и с другими учениками.

Одним из наиболее частых случаев инклюзии является наличие в классе детей с задержкой психического развития. ЗПР – это нарушение нормального темпа психического развития ребенка, проявляющееся в замедленном темпе созревания познавательной и эмоционально-волевой сферы. Перед учителем, реализующим инклюзивное образование в классе, возникают следующие проблемы: как обеспечить равный доступ к образованию всех обучающихся класса с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей детей с ЗПР.

Эффективность обучения ученика с отклонениями в психическом развитии в начальной школе зависит от того, как учитель организует работу с ним в классе, где также учится еще тридцать детей. Этот вопрос является важным не только для учителей, но и для родителей таких учеников.

Дети с отставанием в психическом развитии характеризуются недостаточными знаниями и ограниченным кругом представлений. Их мышление незрелое, они склонны к игровым интересам, медленно усваивают информацию, нуждаются в наглядных примерах и четких инструкциях, быстро утомляются и имеют низкую работоспособность. Им требуется более медленный темп работы и меньший объем заданий. Некоторые из них не придерживаются правил, импульсивны, не испытывают чувства ответственности и долга, не способны приложить усилия и трудиться. Иногда они проявляют жестокость, стремятся к

разрушительству и не способны к сопереживанию, неадекватно реагируют в конфликтных ситуациях. Нередко возникают претензии от родителей других учеников, которые недовольны тем, что в классе учится проблемный ребенок. Это требует от учителя умения находить баланс между обучением всего класса и работой с учениками, которые нуждаются в особой поддержке.

В своей работе я также сталкивалась с ситуациями, когда в классе находились один или несколько ребят с ОВЗ. Чаще всего это ученики первого или второго класса с общим недоразвитием речи IV степени или с задержкой психического развития, или с сочетанием этих форм, или обучающиеся 3-4 классов с ЗПР разной степени тяжести. Работа в таком классе, конечно же, была нелегкой, потому что такие ребята чаще всего нарушали дисциплину, показывали низкое качество знаний. Однако, мне удалось найти подход к таким ученикам и наладить работу должным образом. Прежде всего, я искала причины деструктивного поведения таких учеников. В результате взаимодействия со школьным психологом, удалось выяснить, что причина в том, что они просто не умеют выражать свои эмоции по-другому. Для примера, один ученик с ЗПР, мальчик, не мог сказать, что ему плохо, шумно, что-то раздражает, что у него шумит в ушах или болит голова, поэтому стучал, кричал – выражал свою боль агрессивными способами, отвлекая тем самым других детей.

За время работы с детьми с ЗПР я разработала систему вовлечения таких учеников в образовательно-воспитательный процесс. Система охватывает многие аспекты, такие как организация окружающей среды, индивидуализация и дифференцированный подход к обучению, использование ИКТ.

При появлении ученика с ЗПР в классе, важно правильно организовать размещение учеников. Если таких детей несколько, рекомендуется посадить их на один ряд для удобства работы учителя и индивидуализации образовательного процесса. В случае, если такой ученик один, наилучшим вариантом будет посадить его за первую парту, чтобы обеспечить индивидуальную помощь и поддержку в случае затруднений. Для эффективной работы с учениками с ЗПР необходимо использовать дифференцированный подход, предоставляя им дополнительное время и материалы для запоминания и отработки учебного материала. Важно также использовать специальные методики и индивидуальные карточки, адаптированные к их уровню обучения. Рассмотрим для примера вот такие индивидуальные карточки по русскому языку и математике (рис. 1).

Индивидуализация образовательного процесса предполагает учет психологической особенности учеников с ЗПР: медленного темпа работы на уроке. При быстром темпе работы ребенок с ЗПР полностью отключается и перестает воспринимать информацию. Для решения этой проблемы также подходит предложение ученику с ЗПР индивидуальных карточек. При этом

работу необходимо организовать так, чтобы предусмотреть возможность индивидуальной работы с детьми с ОВЗ в течение урока.

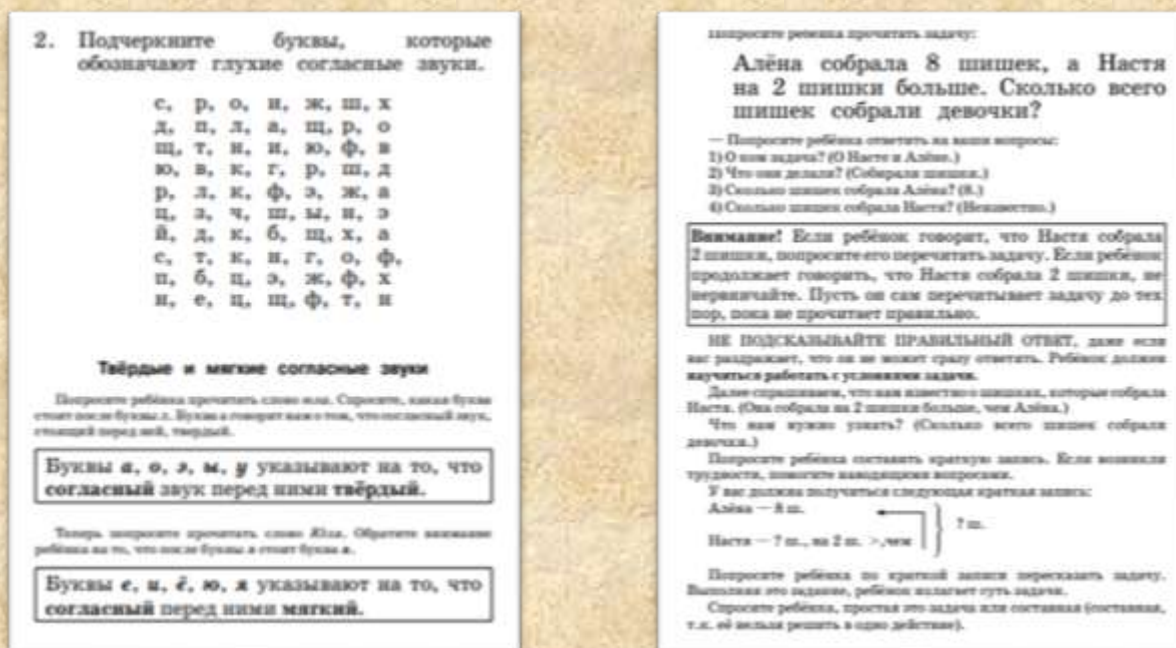


Рис. 1 Карточки с заданием по русскому языку и математике

К обучающимся с ЗПР приходится подходить в течение урока чаще, чем к остальным детям. Для этого остальным детям я предлагаю самостоятельную работу на усвоение нового материала, тем временем проверяя выполнение индивидуальных карточек.

Необходимо также развивать когнитивные способности учащихся с ЗПР. Например, развитие интуитивного мышления ученика можно осуществить через обучение анализу текстов на уроках окружающего мира и литературного чтения. Для этого предлагается научить детей выделять главное из второстепенного, выделять основную идею текста и учить пониманию прочитанного с помощью задаваемых вопросов. Развитие логического мышления можно обеспечить через анализ проблемы и принципов, использованных в задании.

Для организации индивидуальной помощи ученикам с ЗПР можно давать задания меньшего объема. Например, на уроке по литературному чтению или окружающему миру дать такому ребенку не огромный текст, а небольшой, но с индивидуальными заданиями (озаглавить текст, найти основную мысль текста, подчеркнув соответствующее предложение, кратко пересказать прочитанное).

Предлагаю следующий алгоритм работы при изучении нового материала: после презентации нового знания, класс делится на две группы, одна группа приступает к самостоятельной работе, вторая группа, в которой присутствуют дети с ЗПР, возвращается с учителем на этап формирования новых знаний, и слушает повторное объяснение темы урока. Цель работы учителя со второй

группой – дать большой объем времени на понимание и отработку учебных навыков. Когда первая группа переходит на этап закрепления, вторая группа работает при непосредственной помощи учителя. Цель – перевести понимание в самостоятельное практическое действие.

Применение ИКТ эффективно, если обучающиеся с ЗПР не любят писать, и письменно работать их заставить трудно, или они не вникают в суть задания, поверхностно читают и из-за этого допускают ошибки. Я предлагаю индивидуальные задания с помощью таких сервисов как Яндекс.Учебник, РЭШ или Учи.ру. Каждый урок включает в себя не только объяснение темы и конспект, но и упражнения на закрепление знаний и проверочную работу с автоматической проверкой.

Своей находкой я также считаю использование нейроигр, которые я включаю в динамическую паузу. Для первоклассников с ЗПР, недавно пришедших из детского сада, конечно же, тяжело погружаться в работу в течение 40 минут урока, динамические паузы необходимы. Нейроигры помогают развивать когнитивные, моторные и социальные навыки у детей. Чаще всего я применяю моторные игры и игры на внимание. Они позволяют создать новые нейронные связи и улучшить межполушарное взаимодействие, которое является основой развития интеллекта.

Представленные советы и рекомендации могут стать надежным подспорьем учителям начальных классов, позволяя им построить образовательный и воспитательный процесс таким образом, чтобы каждый ребенок, независимо от его физических, умственных или интеллектуальных характеристик, находился в рамках общей образовательной системы. Это даст возможность ученикам с особенностями здоровья быть на одной волне с остальными и не отставать от общего уровня знаний. Указания по изучению нового учебного материала детьми с ОВЗ в классе, где обучение идет в стандартных условиях, предоставят учителям инструменты для дифференцированного подхода к обучению, позволяя синхронизировать темпы работы с индивидуальными возможностями учеников. Рекомендации, касающиеся индивидуальной работы с детьми, имеющими задержки в психическом развитии, помогут педагогу стимулировать их желание учиться, создавать благоприятную атмосферу и условия для достижения успеха на уроке, а также находить решение в случае возникновения трудностей в процессе обучения.

Список литературы

1. Практическая психология образования : учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : ТЦ «Сфера», 2020. – 592 с. – Текст : непосредственный.
2. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург, 2014. – 113 с. – Текст : непосредственный.
3. Шваб, Е. Д. Психологическая поддержка учащихся. Развивающие занятия, игры, тренинги, упражнения / Е. Д. Шваб, Н. П. Чудикова. – Волгоград, 2016. – 188 с. – Текст : непосредственный.

3. Психолого-педагогическое сопровождение и личностное развитие

От внутреннего ресурса к профессиональной устойчивости: система работы педагога-психолога по профилактике выгорания воспитателей логопедической группы

Асадуллина Е. А., педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 149» г. о. Самара

Аннотация. В статье представлена система работы педагога-психолога по профилактике выгорания воспитателей логопедической группы, направленная на развитие их профессиональной устойчивости через формирование навыков саморегуляции и создания коммуникативно-благоприятной среды для детей с ТНР.

Ключевые слова: воспитатель, профессиональное выгорание, педагог-психолог, эмоциональная саморегуляция, профилактика, тяжелые нарушения речи.

Актуальность проблемы профессионального выгорания воспитателей логопедических групп обусловлена спецификой контингента воспитанников. Помимо речевых трудностей, у детей с тяжелыми нарушениями речи нередко наблюдаются сопутствующие особенности: низкая работоспособность, недостаточность произвольной регуляции поведения, импульсивность, повышенная тревожность и сложности в общении со сверстниками.

Всё это создаёт уникальную профессиональную среду, где воспитателю необходимо одновременно быть логопедом, психологом и мотиватором. Ведь воспитатель должен постоянно контролировать речь детей, создавать насыщенную развивающую среду, организовывать индивидуальный подход к каждому ребенку, а также тесно взаимодействовать с учителем-логопедом и родителями воспитанников. Неудивительно, что хронический стресс педагогов приводит к эмоциональному истощению, снижению эмпатии и профессиональной эффективности, что негативно сказывается на качестве коррекционно-развивающей работы и комфортного общения между детьми и взрослыми. Поэтому так важно вовремя выявлять имеющиеся трудности у педагогов и своевременно оказывать необходимую всестороннюю помощь.

В нашем детском саду с момента открытия группы для детей с ТНР стало очевидно: классических мер поддержки педагогам будет недостаточно. Воспитатели, хоть и имели высокую мотивацию и достаточно большой опыт

работы в инклюзивной среде, столкнулись с качественно новым вызовом – целой группой детей, каждый из которых требовал не только речевой коррекции, но и особого коммуникативного подхода.

Проводя наблюдение во время адаптации, мы отмечали нарастание тревожности у воспитателей, усталости от постоянного контроля речи, усиление директивности в общении, что, в свою очередь, провоцировало у детей речевой негативизм и сопротивление. Было принято решение организовать системную работу, а не разовые мероприятия по профилактике профессионального выгорания педагогов, как это практиковалось ранее. Поэтому мы выстроили трёхэтапную модель поддержки педагогов, которая продолжалась в течение всего учебного года.

На первоначальном этапе было очень важно оценить уровень стресса и выгорания воспитателей, а также выявить скрытые установки, страхи и источники наибольшего напряжения. Для этого ежедневно велось наблюдение в группе, а также было проведено анкетирование по методике К. Маслач и использовался метод незаконченных предложений, в рамках которого воспитателям было предложено продолжить фразы, сгруппированные по темам: на выявление эмоционального состояния и источников стресса, на отношение к детям и их прогрессу, на взаимодействие с родителями, на профессиональную оценку и отношения в коллективе, на выявление личных ресурсов и поиск путей решения.

Анализ показал, что воспитатели работают на пределе эмоциональных сил. Их истощение чаще всего связано с тремя главными вызовами: когда дети отказываются принимать участие на занятиях, когда приходится постоянно побуждать их к коммуникации и когда родители ждут мгновенных результатов, не учитывая специфики нарушений своих детей.

Второй этап был практико-ориентированный, целью которого стало формирование навыков саморегуляции и создания коммуникативно-благоприятной среды. Для этого проводились еженедельные практикумы «Речевая среда без стресса», на которых воспитатели учились применять техники экстренной саморегуляции (например, «Дыхание по квадрату» для использования в момент детского негативизма; «Техника заземления 5-4-3-2-1» для быстрого снятия напряжения после занятий; «Стоп-кран» для предотвращения автоматической директивной реакции).

Для лучшего запоминания некоторые упражнения были развешены по группе на «плакатах-напоминалках» и отрабатывались вместе с детьми). Воспитатели учились использовать коммуникативные практики, снижающие тревожность и речевой негативизм (например, отрабатывали навык перехода от вопросов к комментированию: «Кто это? Какого цвета?» меняли на «Это мишка, он коричневый»), а также применяли приёмы «Зеркало», «Расширенное эхо» и тренировались создавать ситуации успеха для плохо говорящих детей.

Пожалуй, сложнее всего было работать с деструктивными убеждениями, но после совместных разборов воспитатели постепенно стали менять привычное «он не старается» на «он молчит, потому что не может подобрать слова или боится ошибиться».

Третий этап представлял из себя супервизионные встречи, которые проводились раз в две недели, где мы совместно с воспитателями и учителем-логопедом разбирали сложные случаи, искали причины поведенческих и речевых трудностей у детей и разрабатывали индивидуальные стратегии взаимодействия не только с ребенком, но и с его семьей.

За время работы были отмечены некоторые трудности: это непонимание воспитателями связи между их состоянием и речевой активностью детей. Поэтому было предложено делать видеозаписи нескольких режимных моментов с последующим совместным анализом: например, как повышенный тон голоса воспитателя «зажимает» детей, а спокойное комментирование, наоборот, стимулирует речевые попытки.

Еще одна трудность – это привычка к опросной форме работы. В качестве преодоления было предложено совместное с педагогом-психологом и учителем-логопедом планирование занятий, где прописывались конкретные фразы-комментарии на опорных речевых карточках для воспитателя.

Еще одна трудность, о которой говорили воспитатели – это усталость от монотонного повторения речевого материала. Поэтому было предложено ввести в группу элементы игротерапии и сенсорных игр, где воспитатель выступал не как контролер, а как равный участник. Это позволило снизить напряжение и детям, и педагогам.

Результаты нас впечатлили. Уровень эмоционального истощения у воспитателей снизился на 45 %. Они стали замечать даже небольшие успехи детей. Важнее всего – их речь стала другой: на 70 % сократилось количество директивных указаний, уступив место комментированию и эмоциональной поддержке.

Но главное – это изменения в детях. Наполовину снизились проявления речевого негативизма. Дети стали более общительными, даже те, у которых сохранялись трудности в речевом развитии, активнее стали использовать невербальную речь. Ушла импульсивность, выросла мотивация к занятиям. Родители в свою очередь отмечали, что дети стали спокойнее и увереннее.

Вывод: Представленная система работы доказала свою эффективность. Устойчивый, ресурсный воспитатель, владеющий техниками саморегуляции и способный создать бесстрессовую, поддерживающую речевую среду, является ключевым звеном в успешной коррекционной работе. Его спокойствие, эмоциональная стабильность и адекватные коммуникативные стратегии

напрямую способствуют снижению тревожности у детей с ТНР, что, в свою очередь, раскрывает их речевой потенциал и мотивацию к общению.

Таким образом, работа педагога-психолога по профилактике выгорания воспитателей логопедической группы является не вспомогательной, а неотъемлемой частью коррекционно-образовательного процесса.

Список литературы

1. Маслач, К. Правда о выгорании. Как преодолеть стресс и добиться успеха / К. Маслач, М. Лейтер. – Москва : Альпина Пабlishер, 2021.
2. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : ДРОФА, 2020. – Текст : непосредственный.
3. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – Текст : непосредственный.
4. Самоукина, Н. В. Эффективные способы профилактики и преодоления профессионального выгорания / Н. В. Самоукина // Справочник педагога-психолога, 2022. – Текст : непосредственный.

Формирование и развитие личностных качеств обучающихся с ОВЗ на занятиях дополнительного образования (из опыта работы)

Данилова Н. А., учитель музыки,
ГКОУ УР «Школа № 39»,
Удмуртская Республика, г. Ижевск

Аннотация. В статье описана значимость музыкальных занятий с обучающимися с РАС, которые способствуют развитию творческих способностей, воображения, формированию коммуникативных навыков, самостоятельности, места в коллективе, личностных качеств (усердие, упорство).

Ключевые слова: развитие личности.

«Личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его потребности и интересы должны быть в центре воспитательного и образовательного процесса, смысл которого не в коррекции отдельных функций, а в реализации целостного подхода к ребенку, развитии всех его потенциальных возможностей: физических и психических, необходимых для самостоятельной и полноценной жизни» [1].

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) обладают определенными психологическими особенностями, которые нужно учитывать при организации образовательного процесса. Отсутствие оценочной системы на занятиях дополнительного образования позволяет ребенку быть смелее, раскрепощеннее, не бояться пробовать и экспериментировать. Данный вид занятий оказывает, на мой взгляд, наиболее сильное положительное эмоциональное воздействие на обучающихся.

Непростая задача стоит перед нами, педагогами: воспитать, сформировать, развить, обучить. Благодаря слаженной работе, профессионализму, обмену опытом, методам и приемам достигаем желаемых результатов.

Преподаваемые мной занятия дополнительного образования «Музыкальные сердца» среди 5-8 классов основываются на упражнениях для развития мелкой моторики пальцев рук, освоении музыкальных инструментов (гитара, синтезатор) и музыкальных играх.

Для определения уровня музыкального развития у обучающихся с РАС провожу цветовую диагностику три раза в год (сентябрь, декабрь, май) по следующим критериям:

- интерес к занятию;
- эмоциональная отзывчивость на занятии;
- умение слышать инструкцию учителя;
- развитие моторики пальцев рук.

Красный – низкий уровень;

Желтый – средний уровень;

Зеленый – высокий уровень.

Важно не только провести диагностику, но и выявить у обучающихся отношение к изучаемым, в рамках кружка, музыкальным инструментам.

В прошлом году обучающемся из 5 класса не нравилось звучание гитары, а вот звучание синтезатора его привлекало, и мы приступили к его освоению. Но уже спустя полгода, понемногу изучая гитару с помощью картинок, видя, как другие ребята стараются освоить данный инструмент, взаимодействуют с ним, у обучающегося появилось желание работать с этим инструментом.

Для начала изучаем инструменты гитара и синтезатор с помощью картинок, после слушаем и смотрим аудио- и видеофрагменты, в которых они звучат, смотрим, как играют на них.

Если у обучающихся с РАС нет отторжения к данному инструменту, к его звучанию, то приступаем уже непосредственно к его освоению.

На каждом занятии обязательно напоминаю обучающимся о правильной посадке за инструментами. Показываю правильность посадки на плакате, либо показываю сама. Наглядных материалов для обучающихся с РАС очень много, они помогают лучше усваивать изучаемый материал.

Учу детей взаимодействовать в группе, что способствует их социальной адаптации. Важно создавать ситуации успеха в рамках занятий, привлекать обучающихся к участию в мероприятиях класса, школы и в конкурсах.

Развитие личности – процесс формирования личности, накопления в ней качественных изменений, приводящий к переходу от одного состояния к другому, более совершенному [3, с. 383]. На моих занятиях ребенок – активный участник процесса. Использую индивидуальную и групповую творческую деятельность. На одном занятии могут присутствовать от 1- 3 обучающихся с РАС.

При изучении инструмента синтезатор, первое время, пока обучающиеся знакомятся и запоминают расположение нот на клавишах синтезатора, они наглядно прописаны.



У всех обучающихся с РАС, которые осваивают синтезатор на начальном этапе, выявлен низкий уровень развития моторики пальцев рук, поэтому и работа, в первую очередь, направлена на улучшение координации и ловкости рук.

Разрабатываем поочередно сначала одну руку, затем вторую, работаем над координацией пальцев рук.

Часто использую прием повторения, играю короткую мелодичную строчку, а обучающийся должен ее повторить, а после отработать.

Делаем зарядку пальцев рук с помощью картинок, показа учителя и видео.

Обучающиеся 7 класса изъявляют желание самостоятельно проводить зарядку для остальных обучающихся, но, по началу, с помощью учителя. Им хватает 3-4 занятий, чтобы запомнить упражнения и их последовательность. Поддержка проявленных инициатив от обучающихся с РАС способствует развитию лидерских качеств, самостоятельности и социализации.

Главное – систематичность и повторение. У ребят разрабатывается усидчивость, терпеливость, ответственность.

Необходимы физкультминутки, чтобы сознание переключилось на другую деятельность и отдохнуло от, порой, монотонной работы. Использую упражнения под музыку, танцы, игры.

Хочу поделиться игрой, которую включаю в качестве физкультминутки на занятиях, которая развивает воображение, мышление, творческие способности.

Заранее и в процессе игры проговариваются правила для обучающихся.

Игра «Крокодил»

Ученик выходит перед группой детей. Берет колоду карточек, на которых изображены различные предметы, люди, инструменты, которые так или иначе связаны с музыкой. Вытягивает карточку, смотрит, что на ней изображено. Я объясняю, что ему нельзя произносить загаданное слово, он должен изобразить руками, головой, телом, что изображено на карточке. (Пример: на карточке изображен инструмент «Скрипка», ученик может изобразить игру на данном инструменте). Остальным ребятам нужно угадать как можно больше загаданных слов за 2 минуты. Данную игру можно адаптировать под любой предмет, подобрав тематические карточки.

Обучающимся очень нравится игровая деятельность в рамках занятий. Атмосфера на занятиях увлекательная, обучающиеся не только осваивают навык игры на музыкальных инструментах, но и развивают речевые навыки,

воображение, коммуникацию, мышление, развивают творческие способности, лидерство.

Также есть ребята, которые желают помочь учителю и провести зарядку самостоятельно, поддерживаю их энтузиазм.

Обучающиеся с РАС также осваивают игру на гитаре. После изучения данного инструмента с помощью картинок, видео и аудио, происходит непосредственно контакт с инструментом: считаем струны, учимся находить и считать лады, зажимаем струны, учимся правильно держать инструмент.

После проведения входной диагностики выявлено, что у всех обучающихся развитие моторики пальцев рук находится на низком уровне, остальные показатели, по оценке критериев, на среднем уровне.

Уделяем много времени на разработку пальцев рук с помощью упражнений без инструмента и с инструментом.

После месяца занятий у некоторых обучающихся повысился уровень развития моторики пальцев рук до среднего, у них получалось без помощи учителя выполнять упражнения – разминку. Остальным ребятам был еще необходим контроль и помощь педагога.

Детям очень нравится, когда у них получается извлекать звуки из инструмента, а когда уже получается воспроизвести небольшие мелодии, они очень рады и гордятся собой.

Прошло около трех месяцев, прежде чем уровень развития моторики повысился до среднего, и обучающиеся самостоятельно, без помощи учителя стали контролировать свои пальцы и выполняли несложные упражнения без помощи учителя на гитаре.

После отработки упражнений можно приступать к знакомству с аккордами.

Аккорды изучаем с помощью показа учителя и с помощью карточек, которые подготовлены к занятию.



Обучающиеся садятся напротив учителя, начиная с указательного пальца, находя нужную струну и высчитывая нужный лад, располагают пальцы на гитарном грифе. Получается аккорд. После дети убирают пальцы со струн и снова располагают пальцы в аккорде, называя его. И так несколько раз.

После того, как запомнили один аккорд, подключаем следующий и точно по такому принципу разучиваем. Потом начинаем чередовать. Порой ребятам

сложно скоординировать пальцы рук, но систематическое повторение отрабатывает данный навык.

В течение полугода идет только разучивание базовых аккордов и несложного боя.

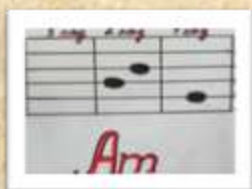
За три месяца все обучающиеся с РАС освоили базовые аккорды. Поэтому в занятия включала несложные комбинации аккордов и добавила один бой легкого уровня.

У ребят всегда на уроке перед глазами находилась карточка с индивидуальным заданием. Уровень освоения инструмента у обучающихся разный, и для того, чтобы каждый видел, что нужно отработать на занятии, прописывалось в карточке. Учитель в этот момент только смотрит, подсказывает и корректирует.

Обучающиеся любят помогать друг другу, подсказывать, особенно ребята, чей уровень освоения инструмента выше, предлагают свою помощь ребятам с более низким уровнем. Данный навык хорошо развивает лидерские качества, значимость в коллективе, налаживает коммуникацию.

После того, как обучающиеся запомнили базовые аккорды, включаю разминку в занятие для активизации внимания, мышления и повторения. Провожу игру «Аккорд».

Заранее приготовлены карточки с различными базовыми аккордами для игры на гитаре. После показа карточки обучающиеся должны правильно зажать нужный аккорд. Постепенно увеличиваю темп игры, чтобы отрабатывать скоростной навык перехода с аккорда на аккорд. Ребятам очень нравится данная разминка и соревновательный азарт.



Видна большая польза данного упражнения. Обучающиеся стали быстро ориентироваться в аккордах, улучшилась координация пальцев рук, ускорился переход от аккорда к аккорду, что позволяет переходить к разучиванию несложных мелодий (песен) на гитаре.

Обучающиеся много взаимодействуют друг с другом, формируют коммуникативные качества, развивают навык общения, развивают творческие способности, воображение, интерес к музыкальной деятельности, усердие, внимание, самоорганизацию.

Идем небольшими шажками к достижению целей и результатам. Опираемся на возможности обучающихся и их уровень восприятия.

Музыкальные занятия с обучающимися с РАС способствуют развитию творческих способностей, воображения, формированию коммуникативных навыков, самостоятельности и личностных качеств (лидерство, упорство).

«Дополнительное образование не только расширяет знания о творческих возможностях и творческом потенциале обучаемых, но и обеспечивает возможность успеха в избранной сфере деятельности. Тем самым способствует развитию таких качеств личности, которые важны для успеха в любой сфере деятельности, создает возможность круга общения на основе общих интересов, общих ценностей» [2, с. 37].

Занятия дополнительного образования способствуют формированию и развитию личностных качеств обучающихся. Главное помнить, что обучающиеся с ОВЗ, как и все остальные дети, желают развиваться, общаться, заниматься интересными делами, узнавать новое, не смотря на все трудности.

Список литературы

1. Буторина, О. Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Ю. Буторина. Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 5 (83).
2. Лебедева, О. Е. Дополнительное образование детей: учебное пособие / О. Е. Лебедева. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – Текст : непосредственный.
3. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под. ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с. – Текст : непосредственный.

Диагностика и анализ особенностей психофизиологического развития обучающихся с ОВЗ при организации психолого-педагогического сопровождения

Кошко Н. Н., заместитель директора по инклюзивному и интегрированному образованию, ГОО «Кузбасский РЦППМС «Здоровье и развитие личности», кандидат биологических наук, г. Кемерово

Митрофанова К. Е., учитель,
МБОУ «СОШ № 54», г. Кемерово

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психофизиологических особенностей младших школьников с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. Показаны некоторые отличительные особенности психофизиологических характеристик у детей с ЗПР и детей с ТНР. По результатам проведённой диагностики у детей обеих нозологических групп выявлены признаки наличия ММД. Исследование проведено с целью диагностики и дальнейшей корректировки коррекционной-развивающей работы в рамках реализации АООП НОО.

Ключевые слова: задержка психического развития, тяжёлые нарушения речи, свойства внимания, младший школьный возраст.

Государственная политика в области образования детей с ОВЗ направлена на создание условий для их полноценного обучения. Интеграция таких детей в общеобразовательные организации требует учёта их психофизиологических особенностей и разработки индивидуальных образовательных маршрутов. Наибольший процент обучающихся с ОВЗ составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР) и тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) [1].

ЗПР характеризуется замедленным темпом психического развития, недостаточностью знаний, незрелостью мышления и преобладанием игровых интересов [2]. Дети с ЗПР способны концентрироваться на интересных вещах, но испытывают трудности с распределением внимания и переключением между задачами [3].

У детей с ТНР наблюдаются вторичные отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, поведения и личности. Они обладают предпосылками для развития мыслительных операций, но без специального обучения испытывают трудности с анализом, синтезом и классификацией [4].

Целью настоящего исследования стало изучение психофизиологических особенности развития детей с ОВЗ для дальнейшей разработки эффективных методов психолого-педагогической коррекции.

Организация, объект и методы исследования. В исследовании приняли участие обучающиеся начальных классов МБОУ «СОШ № 54» в количестве 18 человек, имеющие статус ОВЗ: 9 человек – дети с ЗПР; 9 человек – дети с ТНР. Для изучения свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), волевой регуляции, личностных характеристик работоспособности и динамики работоспособности во времени был выбран тест Тулуз-Пьерона.

Для детей с ОВЗ, включая ЗПР и ТНР, утверждены федеральные адаптированные основные общеобразовательные программы (ФАООП):

- ФАООП НОО для обучающихся с ТНР (варианты 5.1 и 5.2).
- ФАООП НОО для обучающихся с ЗПР (варианты 7.1 и 7.2).

Вариант 5.1 предназначен для детей с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи III–IV уровней, а 5.2 – для детей с ТНР, нуждающихся в особых условиях и коррекционном воздействии (не менее 5 часов в неделю). Вариант 7.1 для детей с трудностями самоконтроля и эмоциональной незрелостью получает 5 часов поддержки в неделю, а вариант 7.2 для детей с задержкой психического развития – 7 часов, с продлением обучения в первом классе на год.

Изучение психофизиологических особенностей помогает разрабатывать эффективные методы диагностики, коррекции и адаптации программ, способствующие успешной социализации и развитию детей с ОВЗ.

Результаты исследования.

Анализ результатов, полученных в ходе выполнения теста Тулуз-Пьерона, показал, что скорость выполнения у детей варьируется от 17,7 до 56,6 знаков в минуту. Среднее значение скорости соответствовало норме, при этом у детей с ТНР оно было выше. Количество ошибок у детей с ТНР было меньше, чем у детей с ЗПР (табл. 1).

Таблица 1.

Среднестатистические показатели скорости, количества ошибок и точности выполнения теста Тулуз-Пьерона обучающихся с ОВЗ

Показатель	Обучающиеся с ЗПР M±m	Обучающиеся с ТНР M±m	P<0,05
Скорость выполнения, ед.	42,2±3,04	43,6±1,99	-
Среднее количество ошибок, ед.	4,5±0,78	4,1±0,67	-
Точность выполнения, ед.	0,9±0,01	0,9±0,01	-

Среднее значение показателя точности, который характеризует уровень сформированности произвольного внимания, способность к произвольной

концентрации и к переключению, соответствовало низкому уровню у представителей обеих нозологических групп. Беспечность, отсутствие мотивации и расслабленность у детей с ОВЗ снижают надежность и качество переработки информации, даже при хорошо развитом внимании.

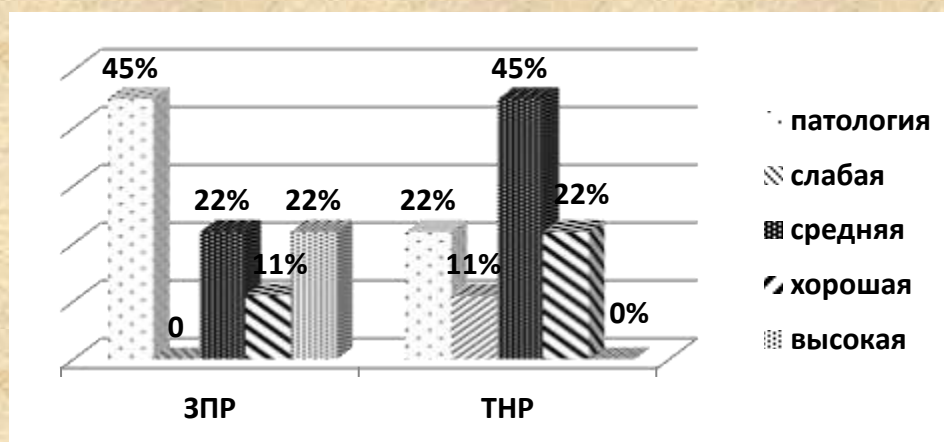


Рис. 1. Распределение учащихся с ОВЗ по уровням показателя точности выполнения теста Тулуз-Пьерона

Оценка точности выполнения теста позволила установить, что около половины школьников с ЗПР характеризовались патологически низким уровнем точности выполнения теста, что указывает на имеющийся дефицит внимания и низкую способность к концентрации (рис.1).

Анализ показателей выполнения теста установил, что у 22 % детей с ЗПР высокая вероятность наличия ММД реактивного типа. В группе детей с ТНР у 22 % обучающихся имеются признаки наличия ММД реактивного типа, а также малая вероятность наличия ММД астенического типа у одного ребенка (рис.1).

Таблица 2.

Среднестатистические показатели устойчивости скорости, внимания и связи между скоростью и точностью обучающихся с ОВЗ

Показатель	Обучающиеся с ЗПР M±m	Обучающиеся с ТНР M±m	P<0,05
Устойчивость скорости, ед.	6,6±0,65	6,2±0,72	-
Устойчивость внимания, ед.	1,6±0,13	2,01±0,21	*
Связь между скоростью и точностью, ед.	0,3±0,05	0,3±0,04	-

Сравнительный анализ показал, что дети с ТНР имеют более высокий уровень устойчивости внимания по сравнению с детьми с ЗПР, что может указывать на их эмоциональную стабильность и сформированность саморегуляции. Однако низкая связь между скоростью и точностью, а также невысокие показатели

скорости и точности свидетельствуют о низкой работоспособности, характерной для ММД [6].

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии у обследуемых обучающихся явных признаков ММД разных типов, что требует дополнительного учёта при организации образовательного процесса и коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: специальность 19.00.10 "Коррекционная психология": диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Н. В. Бабкина. – Москва, 2017. – 263 с. – Текст : непосредственный.
2. Мазур, К. К. Обучение и воспитание детей с ЗПР, классификация ЗПР по К.С. Лебединской / К. К. Мазур. – Текст : непосредственный // Наука и образование: от теории к практике : сборник статей Международной научно-практической конференции, Казань, 20 июля 2023 года. Том Часть 2. – Уфа : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2023. – С. 201-204.
3. Шерышева, О. Д. Психологическая коррекция памяти, внимания и мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР / О. Д. Шерышева. – Текст : непосредственный // Право, история, педагогика и современность: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 29-30 января 2025 года. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 361-364.
4. Качан, Г. А. Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Г. А. Качан, О. В. Гришина. – Текст : непосредственный // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXI(68) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2-х томах, Витебск, 11–12 февраля 2016 года. Том 2. – Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2016. – С. 234-235.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Минобрнауки России № 1598 от 19 декабря 2014 г. // Кодекс : электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL : <https://docs.cntd.ru/document/420245389> . – Текст б электронный.
6. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций : методическое руководство. / Л. А. Ясюкова. – Санкт-Петербург : ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с. – Текст : непосредственный.

Формирование качеств личности, необходимых подросткам для ведения здорового образа жизни с помощью системы занятий

Кузнецова Е. В., социальный педагог,
Муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Коряжмы Архангельской области, Структурное подразделение «Центр психолого-медико-социального сопровождения»

Подростковый возраст характеризуется бурными процессами физического развития, полового созревания и формирования личности. Подросток начинает осознавать себя личностью, сравнивает себя с окружающими, сверстниками. В это время формируется и даже может резко измениться характер. Подросткам нравятся острые ощущения, они любопытны, не могут прогнозировать будущее, стремятся к независимости. Все это относится к подростковому возрасту вообще. У большинства подростков с ОВЗ перечисленные качества проявляются резче, что приводит их к противостоянию с окружающими, к конфликтам с ними и даже к противоправным действиям.

В настоящее время педагогами, психологами, медиками отмечается значительный рост социальной дезадаптации молодого поколения, которая проявляется в возрастании количества правонарушений, безнадзорности, особенно среди несовершеннолетних с интеллектуальными нарушениями, росте подростковой алкоголизации, отчуждении от труда.

Несовершеннолетние с интеллектуальными нарушениями наиболее склонны к правонарушениям, что объясняется особенностями их психофизического развития: недоразвитием мыслительных процессов, неспособностью критического осмысления своих поступков, преобладанием физиологических потребностей над нравственными, неспособностью противостоять лицам сомнительного поведения с нормальным интеллектом.

Профилактика употребления ПАВ формировалась на протяжении многих лет и прошла несколько стадий развития – от запугивания до информирования. На данном этапе сформировано новое понятие – «защитные факторы». Уменьшение количества факторов риска и воспитание личностной гибкости – наиболее современный подход к профилактике девиантного поведения.

На одном из первых мест в работе с этими детьми стоит проблема сохранения физического, психического и духовного здоровья – фундаментальной основы для полноценного и гармоничного развития личности.

Развитие культуры здорового образа жизни для детей с ограниченными возможностями здоровья имеет важное значение по нескольким причинам: улучшение физического состояния, психологическая поддержка, социальная интеграция, профилактика заболеваний, развитие самостоятельности, создание позитивного образа жизни. Использование различных методов и техник позволяет сделать этот процесс более эффективным, интересным и полезным для детей.

С детьми я работаю уже более 15 лет. И каждый день был для меня интересен. Общение с учениками, родителями, коллегами очень обогащало меня и мне всегда хотелось быть полезной им. Сейчас за моими плечами многочисленные выступления, семинары, конференции и доклады для педагогов города. Коррекционно-развивающей деятельностью с детьми я занимаюсь уже седьмой год. Имею высшее психолого-педагогическое образование. Провожу занятия с детьми ОВЗ и инвалидами как в «Центре психолого-медико-социального сопровождения», так и в рамках межсетевое взаимодействия в школах города.

Представленное мной исследование проводилось в седьмом коррекционном классе средней общеобразовательной школы № 3 города Коряжмы Архангельской области. Дети обучаются по адаптивной образовательной программе. Класс состоит из 10 человек. Все юноши 13-14 лет. Большинство детей из неблагополучных семей. Все подростки состоят на различных видах профилактического учета (ПДН, КЦСО, образовательное учреждение). Ни один подросток не посещает дополнительные кружки или секции. У всех детей имеется статус ОВЗ и следующие диагнозы: лёгкая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, нарушение зрения. Каждый подросток обладает своими особенностями характера. Самыми распространенными являются: нервозность, вспыльчивость, противоречивость, неустойчивость. Очень часто смена настроения происходит без видимых причин, и моя работа с данными детьми требует особого подбора методов и приемов педагогического воздействия с учетом специфики заболевания детей.

Основной целью моего исследования являлось формирование качеств личности, необходимых для ведения здорового образа жизни, обеспечения безопасного поведения в нестандартных ситуациях.

Задачи исследования:

1. обучить навыкам вербализации своих чувств, преодоления негативных эмоциональных состояний;

2. способствовать развитию внутренних критериев самооценки, формированию позитивного самовосприятия и самоотношения (обретение уверенности в своей жизненной позиции и поступках);
3. развивать навыки и умения, необходимые для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учебе, в общении и других видах деятельности;
4. информировать подростков о действиях и последствиях злоупотребления психоактивными веществами, причинах и формах заболеваний, связанных с ними;
5. воспитывать ответственное отношение к личному здоровью как индивидуальной и общественной ценности;
6. формировать эмоционально целостное отношение к закону, нормам и ценностям демократического общества, законопослушному поведению, чувства гражданственности и позитивного отношения к будущему своей Отчизны;
7. формировать у обучающихся чувство толерантности.

Одно из главных условий успеха обучения таких детей – это индивидуальный подход к каждому подростку. Важен и принцип обучения и воспитания в коллективе. Все проводимые занятия сочетали в себе коллективные, групповые и индивидуальные формы организации.

В течение года применялись игровые методы, метод групповой дискуссии, мозгового штурма, проективные методы рисуночного и вербального типа, метод «репетиции поведения». Некоторые занятия проходили в форме самостоятельной работы (итоговые работы по результатам прохождения каждого блока, полугодия и года).

В ходе бесед и дискуссий дети узнали много нового о здоровом образе жизни, учащиеся задавали вопросы и выражали свои мысли и чувства, отстаивали и аргументировали свою точку зрения. Беседы были посвящены различным аспектам здорового образа жизни, таким как питание, физическая активность, гигиена, вредные привычки, психологическая устойчивость и т. д.

Дискуссии, мозговые штурмы также были посвящены обсуждению различных ситуаций, связанных с выбором здорового образа жизни.

Эмоции играют важную роль в жизни подростков: помогают адекватно воспринимать действительность и реагировать на неё. Проводимые игры, беседы («Зеркало настроений», «Культура здорового образа жизни») учат детей руководить своими эмоциями, помогают обогатить внутренний мир, расширить знания о самом себе и окружающих его людях, происходит развитие эмоциональной сферы.

На занятиях с элементами тренинга ребята работали с самооценкой, познавали свои достоинства, качества личности и прорабатывали недостатки, отрицательные черты характера. Например, с помощью игры «Джеффа» обучающиеся много и эмоционально дискутировали о критике, толерантности, стрессе, гневе и других понятиях.

Некоторые занятия сопровождалось сказками и притчами, как готовыми, так и придуманными заранее педагогом. Погружение в сказку снижает уровень тревоги, агрессивности, помогает отдохнуть от стресса, восстановить силы, сказки наполняет ребенка жизнеутверждающей силой. Во время прослушивания сказок нервная система находится в особом состоянии, во время которого происходит бессознательная переработка собственных проблем ребенка. С помощью притч мы говорили об эмоциях человека, о привычках, стрессе и его влиянии на человека. С помощью мультимедиа оборудования дети знакомились с понятием «гаджетозависимость» и ее последствиями, польза и вред мобильного телефона, как с пользой провести свободное время.

Реализованные проекты «Мы за ЗОЖ», «Вредным привычкам – нет», «В здоровом теле здоровый дух» были пройдены ребятами на высоком уровне. Дети относились к ним со всей серьезностью, ощущая себя обличителями пагубных пристрастий. Во время подготовки и сбора информации по темам, подростки начали глубже чувствовать вред, наносимый употреблением табака, алкоголя и наркотиков, задумываться о своём здоровье. С помощью кейсов подростки овладели навыками отказа от опасного предложения, в том числе, когда настаивают, когда давят окружение.

Благодаря циклу занятий по разделу «Я и закон» учащиеся стали лучше разбираться в законах, познакомились с ответственностью за деяния, которые могут совершить подростки. По началу изучения теории и приведения примеров к ней возникала трудность в том, что дети пытались высмеять приведенные социальные ситуации. Однако с каждым практическим занятием, в процессах проигрывания ситуаций, дети научились ставить себя на место главного участника, стали понимать его чувства и переживания. Подростки начали делать выводы и умозаключения, такие как: почему произошло то или иное деяние, что этому поспособствовало, как можно было избежать сложившейся ситуации. Кроме поучительных видео и презентаций, мы активно проводили различные упражнения: решение кейсов, распределяли роли и проигрывали ситуации из жизни. Особенное влияние, по моему мнению, произвели ролевые и деловые игры «Час суда», «Уроки фемиды». Дети открываются по-новому, когда им выпадает роль жертвы буллинга, или школьника, который просто хотел заработать в интернете, а его привлекли к уголовной ответственности. Дети

стали понимать, что могут совершить серьезные ошибки, которые в дальнейшем неисправимо повлияют на их будущее.

В результате исследования у подростков значительно улучшились показатели психического здоровья, стали развиты перцептивные способности (лучшее знание себя, другого человека и тех отношений, которые возникают), навыки в сфере общения, адекватные к различным ситуациям. У подростков снизился риск возникновения ситуаций вовлечения их в употребление ПАВ. Сформирована положительная мотивация на здоровый образ жизни. Подростки смогут применять навыки, приобретенные на занятиях, в различных жизненных ситуациях. Эти основные навыки включают в себя: принятие решений, решение проблем, творческое и критическое мышление, эффективное общение, навыки личных взаимоотношений, самосознание, сопереживание, умение управлять эмоциями и справляться со стрессом.

Анализ результатов воспитания по исследованию проводился в процессе педагогического наблюдения за поведением детей, их общением, отношениями детей друг с другом, в коллективе, их отношением к педагогам, к выполнению своих заданий. Косвенная оценка результатов воспитания, достижения целевых ориентиров воспитания проводилась путём опросов родителей (отзывы родителей, интервью с ними, анкета обратной связи) и после её завершения (итоговые исследования результатов исследования).

Для оценки эффективности цикла занятий использовались результаты первичного и повторного психолого-педагогического обследования с помощью опросника «СОП» (Склонность к отклоняющемуся поведению) А. Н. Орел. Методика предназначена для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Методика предполагает учет и коррекцию установки на социально-желательные ответы испытуемых. Шкалы опросника делятся на содержательные и служебную. Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Выявление результатов проводилось в форме практических и творческих работ.

За 2024–2025 учебный год доля подростков с низкой склонностью к отклоняющемуся поведению увеличилась с 42 % до 67 %, а с высокой – сократилась с 33 % до 8 %.

Подростки начали применять навыки, приобретенные на занятиях, в различных жизненных ситуациях. Научились конструктивно разрешать конфликты в

классном коллективе. Классный руководитель и социальный педагог школы № 3 отметили значительное улучшение в поведении учеников во время нахождения в школе, на уроках и переменах. Стычки, конфликты между одноклассниками практически не происходят. Благодаря занятиям с элементами тренинга, подростки освоили и начали активно применять техники снятия эмоционального напряжения, стали лучше управлять своими эмоциями, справляться со стрессом. Классный руководитель также отметила, что несколько учеников планируют в следующем учебном году записаться на кружки и секции (баскетбол, теннис, боевое искусство). У подростков снизился риск вовлечения их в употребление различных ПАВ. Дети научились принимать серьезные решения и делать правильный выбор в пользу сохранения своего здоровья, грамотно подходить к решению своих проблем и трудностей.

Считаю, что данный опыт может быть использован в организации работы с детьми в общеобразовательных школах, а также школах-интернатах. Статья может быть полезна педагогам, психологам, социальным работникам и другим специалистам, работающим с детьми с ОВЗ.

Список литературы

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. Н. Блинова; М-во образования Рос. Федерации, Упр. соц. образования. – Москва : НЦ «ЭНАС», 2001. – 132 с. – Текст : непосредственный.
2. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 160 с. – Текст : непосредственный.
3. Емельянова, Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. – Санкт-Петербург, 2010. – Текст : непосредственный.
4. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения : учебн. пособ. для вузов / Ю. А. Клейберг. – Москва : Сфера, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие / А. Р. Маллер. – Москва : Аркти, 2005. – 176 с. – Текст : непосредственный.

Психологическая помощь педагогам при эмоциональном выгорании

Лаптева Н. И., педагог-психолог,
Иванова В. Н., педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 178» г. Самара

Аннотация. Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания педагогов в условиях ДОУ. Авторы описывают собственный опыт работы по данной проблеме с использованием психодиагностических методик, приемов и упражнений оказания психологической помощи педагогам ДОУ

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, стресс, напряжение, сопротивление, истощение.

Каждый педагог, который работает в системе образования рано или поздно сталкивается с проблемой эмоционального выгорания. Проблема эмоционального выгорания педагогов является актуальной, так как имеет объективные причины:

- сложность контингента детей и значительные эмоциональные вложения в обучение, воспитание и развитие детей;
- повышенные современные требования к профессиональному мастерству педагога;
- перенасыщенность деятельности информацией;
- перфекционизм и желание хорошо справляться со всеми поставленными задачами;
- отсутствие времени на отдых и эмоциональную перезагрузку.

Результаты психологической диагностики педагогов показали наличие первой стадии эмоционального выгорания – напряжение у 30 % и наличие второй стадии выгорания – сопротивление у 17 % обследованных. В связи с этим, главная задача психолога детского сада – оказание психологической помощи педагогам при эмоциональном выгорании.

В психологии эмоциональное выгорание определяется как состояние эмоционального, физического и психического истощения из-за чрезмерного и длительного стресса. Оно происходит, если человек долго чувствует себя перегруженным, лишённым сил и неспособным справиться с внешними условиями.

Исследованием проблемы эмоционального выгорания занимались Д. Рассел, М. Фергюссон, К. Маслач, С. Джексон, В. В. Бойко, А. А. Рукавишников, Н. Е. Водопьянова и другие.

В. В. Бойко выделяет следующие стадии эмоционального выгорания:

- Напряжение – чувство тревоги, которое создается хронической психоэмоциональной атмосферой, дестабилизирующей обстановкой, повышенной ответственностью, трудностью контингента.
- Сопротивление – эмоциональное отчуждение, безучастность, формальное исполнение должностных обязанностей.
- Истощение – чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой [2].

Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова выделяют следующие причины эмоционального выгорания:

- Хронический стресс
- Отсутствие баланса между работой и отдыхом
- Недостаток поддержки
- Нереалистичные ожидания [3].

Психологи выделяют разные виды оказания психологической помощи на разных стадиях эмоционального выгорания. На стадии напряжения необходимо вовремя распознавать усталость, выделять время на отдых, учиться ставить границы и говорить «нет». На стадии сопротивления полезно искать поддержку, делиться чувствами с близкими, с психологом, пересматривать жизненные приоритеты. На стадии истощения необходима профессиональная помощь, выход из зоны стресса и глубокая психотерапия.

Самое главное – найти в себе ресурс, восстановить жизненные силы, осуществить перезагрузку.

Существуют следующие методики диагностики эмоционального выгорания:

- Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко
- Определение психического выгорания А. А. Рукавишникова
- Диагностика профессионального «выгорания» К. Маслача, С. Джексона (в адаптации Н. Е. Водопьяновой)
- Методика «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюссона.

В целях диагностики эмоционального состояния мы выбрали методику диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, так как она выявляет и определяет стадии выгорания: напряжение, сопротивление и истощение. Затем, в соответствии с диагностированной стадией можно подобрать техники, приемы и упражнения оказания психологической помощи.

Результаты психодиагностики показали отсутствие признаков эмоционального выгорания у 53 % педагогов, стадию напряжения у 30 % и стадию сопротивления у 17 % обследованных.

Результаты диагностики за 2024-2025 гг.
(количество обследуемых – 40 человек)

Стадии эмоционального выгорания	На начало психологической работы	После окончания психологической работы
Отсутствует ЭВ	21 чел – 53%	27 чел – 68%
Напряжение	12 чел – 30%	9 чел – 22%
Сопrotивление	7 чел – 17%	4 чел – 10%
Истощение	0 чел – 0%	0 чел – 0%

После анализа результатов психологической диагностики были выбраны следующие методы оказания психологической помощи в эмоциональном выгорании педагогов: игровые технологии, психологический тренинг, телесная терапия, арт-терапия, релаксации.

Основными направлениями в работе с педагогами являлись:

- психопросветительское направление – ознакомление педагогов с теоретическими аспектами проблемы, способами самодиагностики и отслеживания своего эмоционального состояния, приемами самопомощи;
- кинезитерапевтическое – мышечное расслабление, физическое раскрепощение, ослабление зажимов и блоков в теле;
- арт-терапевтическое – закрепление положительных эмоциональных состояний (покоя, гармонии, творческого подъема, эстетического переживания от процесса деятельности и общения);
- психотерапевтическое – работа с эмоциональным состоянием, постепенное изменение эмоционального состояния от отрицательного к положительному.

Примерная структура занятия:

1. Психологическое упражнение «Приветствие». Динамическая диагностика эмоционального состояния, опрос ожиданий (5 мин.)
2. Кинезиологические упражнения (10 мин.)
3. Психологическое просвещение по проблеме эмоционального выгорания в виде беседы, активной игры, дискуссии (20 мин.)
4. Релаксационные, арт-терапевтические и психотерапевтические упражнения (20 мин.)
5. Рефлексия. Динамическая диагностика эмоционального состояния, опрос ожиданий (5 мин.)

С педагогами проводились психологические занятия с элементами тренинга 2 раза в неделю по 1 часу в течение 2 месяцев. Всего было проведено 12 занятий. Повторное исследование показало положительную динамику в эмоциональном выгорании педагогов: стадия сопротивления была выявлена у 10 %, стадия напряжения у 22 %, а у 68 % – отсутствие признаков эмоционального выгорания. По отзывам педагогов, у них улучшилось физическое самочувствие и эмоциональное состояние, многие из них почувствовали удовольствие от общения, от арт-терапии, получили позитивный заряд и положительную установку на будущее.

Мы ожидаем, что педагоги будут использовать полученный опыт, приемы и упражнения в повседневной жизни, что позволит самостоятельно справляться со стрессовыми ситуациями и кризисами.

Список литературы

1. Бабич, О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / О. И. Бабич. – Москва : Учитель, 2022. – 122 с. – Текст : непосредственный.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 473 с. – Текст : непосредственный.
3. Водопянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопянова, Е. С. Старченкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 299 с. – Текст : непосредственный.
4. Лизинский, В. М. Профессионально-личностное выгорание и способы повышения сохранности и способности качественно выполнять свои профессиональные и социальные обязанности. – Москва : Педагогический поиск, 2013. – 96 с. – Текст : непосредственный.

Хатха-йога на стульях. Путь к стрессоустойчивости для педагогов

Мокина Г. Н., инструктор по физической культуре,
МБДОУ «Детский сад № 231» г. о. Самара

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности практики хатха-йоги на стульях в формировании стрессоустойчивости педагога ДОО. Показано, что регулярные занятия способствуют снижению уровня стресса и повышению психологической стабильности у педагогов. Результаты подтверждают возможность использования йоги для укрепления стрессоустойчивости в образовательной среде.

Ключевые слова: стрессоустойчивость педагога ДОО, практика хатха-йога на стульях

Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья (тяжелое нарушение речи) требует от педагога дошкольного образования высокой эмоциональной устойчивости, терпения и способности быстро адаптироваться к меняющимся условиям.

Постоянное напряжение, эмоциональные нагрузки и физическая усталость могут привести к профессиональному выгоранию [1] и снижению качества педагогической деятельности [2]. Поэтому формирование стрессоустойчивости становится ключевым фактором для поддержания профессионального благополучия, особенно у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Стрессоустойчивость личности можно определить как умение преодолевать трудности, подавлять эмоции, проявляя выдержку и такт. Она включает совокупность личностных качеств, позволяющих переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки без вреда для деятельности, окружающих и здоровья [7].

Повышение стрессоустойчивости возможно через развитие навыков самостоятельного поиска и использования внутренних и внешних ресурсов для преодоления негативных последствий стресса [3].

В рамках проекта «Здоровье педагога» в нашем ДОО разработана программа с современными практиками психофизического здоровья педагога.

Одной из эффективных и доступных практик является хатха-йога на стульях по методике Т. С. Лисицкой, которая способствует гармонизации психофизического состояния и укреплению внутреннего ресурса [4].

Практика хатха-йога на стульях представляет собой адаптированный комплекс асан хатха-йога, выполняемых на стульях, что делает ее доступной для людей с разным уровнем физической подготовки и ограничениями по здоровью. Асаны направлены на снятие мышечного напряжения, коррекцию осанки, улучшение дыхания и развитие концентрации.

Основные преимущества данной практики для педагогов:

- доступность и простота выполнения – занятия можно проводить в любом удобном месте, не требуя специального оборудования;
- снижение физического и эмоционального напряжения – регулярная практика помогает расслабиться и восстановить силы;
- развитие осознанности и контроля над эмоциями – дыхательные упражнения способствуют регуляции нервной системы;
- укрепление здоровья и повышение энергоресурсов – улучшение общего самочувствия снижает риск профессионального выгорания [5].

Для изучения эффективности практики хатха-йоги на стульях в формировании стрессоустойчивости педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, на базе нашего ДОО было проведено исследование:

- сбор данных: использовались онлайн-анкетирование и полуструктурированные интервью с участием 20 педагогов (возраст 25-55 лет, стаж работы от 3 до 20 лет). Анкетирование включало вопросы по шкале стрессоустойчивости (адаптированная версия теста Холмса-Рэя) и самооценке уровня тревоги;
- экспериментальная часть: 20 участников, практиковавших практику хатха-йога на стульях, посещали занятия, проводимые под руководством инструктора по физической культуре;
- анализ данных показал значительные положительные изменения. Ключевые результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Параметры	До практики (средний балл)	После практики (средний балл)	Изменения (%)
Уровень стрессоустойчивости	4.2 (низкий)	7.1 (высокий)	+69%
Уровень тревоги	6.5 (высокий)	3.8 (низкий)	- 42%
Общее самочувствие	5.0 (средний)	7.5 (высокий)	+50%
Мотивация к практике		8.2 (высокий)	

Результаты анкетирования показали значительные положительные изменения. Уровень стрессоустойчивости вырос на 69 %, что свидетельствует о способности практики хатха-йоги на стульях укреплять психологическую

устойчивость педагогов, подверженных хроническому стрессу от работы с детьми и административной нагрузкой. Снижение уровня тревоги на 42 % коррелирует с данными о влиянии пранаямы на нервную систему, приводя к снижению симпатической активности.

Общее самочувствие улучшилось на 50 %, с акцентом на физическое расслабление и эмоциональную стабильность. Участники отметили, что практика помогла лучше справляться с конфликтами в группе и повысить концентрацию. Мотивация к продолжению занятий была высокой (8.2 балла), что указывает на доступность и эффективность методики в условиях ограниченного времени. Однако 20 % респондентов отметили сложности с регулярностью из-за плотного графика, что требует дополнительных мер поддержки.

Формирование стрессоустойчивости у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, является важной задачей для обеспечения качества коррекционной работы и сохранения здоровья педагогов. Практика хатха-йога на стульях представляет собой эффективный инструмент, способствующий гармонизации психофизического состояния и развитию внутреннего ресурса. Регулярная практика помогает педагогам справляться с профессиональными вызовами, поддерживать эмоциональное равновесие и улучшать качество жизни [6]. Результаты исследования подтверждают её практическую ценность и рекомендуют внедрение в образовательные программы.

Список литературы

1. Борисова, М. В. Психологические детерминанты эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова. Автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Ярославль, 2003. – 190 с. – Текст : непосредственный.
2. Газматова, Х. К. Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость организма человека / Х. К. Газматова, А. И. Рабаданова, Ш. М. Гайдарова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – С. 247-251. _ Текст : непосредственный.
3. Дубровина, С. В. Внутренние ресурсы личности и удовлетворенность качеством жизни педагогов / С. В. Дубровина // Актуальные проблемы права, экономики и управления : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Иркутск: РИО САПЭУ, 2015. – Вып. XI.
4. Лисицкая, Т. С. Развитие йоги в мегаполисе / Т. С. Лисицкая, С. А. Кувшинникова, В. С. Панкина // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 10. – С-28-30.
5. Меркулова, Е. М. Ваш путь к стройности, здоровью и долголетию / Е. М. Меркулова, Т. С. Лисицкая. – Москва : изд-во «Мир и образование», 2020. – 320 с. – Текст : непосредственный.
6. Омарова, М. К. Личностные особенности и стрессоустойчивость в педагогической деятельности / М. К. Омарова // Сборник трудов конференции «Наука сегодня». – Вологда : ООО «Маркер», 2015.
7. Эккерман, А. В. Стрессоустойчивость как современная характеристика личности педагога / А. В. Эккерман // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2011.

4. Ранняя помощь и профессиональное будущее

Профессиональное самоопределение детей с ОВЗ через модель наставничества «студент - воспитанник»

Адамова Л. В., старший методист,
Сураева С. Г., педагог-психолог,
ГБПОУ СО «Губернский колледж г. Сызрани»

Аннотация. В статье описываются профориентационные подходы, реализуемые студентами в работе с детьми с ОВЗ. Приводятся эффективные формы работы по профориентации детей с ОВЗ и установлению связи с профессиональными учебными заведениями, осуществляющими инклюзивную подготовку.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, дети с ОВЗ, профориентация, профмастерство, наставничество.

Проблема профессионального ориентирования и трудового воспитания лиц с ОВЗ широко обсуждается в педагогическом сообществе. Системный подход к профессиональной подготовке, по мнению специалистов, является важнейшим условием благополучной социализации подростка. Успешная интеграция в профессиональную деятельность является одним из направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей с ОВЗ в Российской Федерации. Со стороны государства и работодателей предъявляются высокие требования к профессиональной подготовке будущего учителя к работе с детьми с ОВЗ в условиях массовой школы.

Студенты ГБПОУ «ГК г. Сызрани», обучающиеся по программам подготовки специалистов среднего звена 44.02.01 Дошкольное образование, 44.02.02 Преподавание в начальных классах, в рамках практической подготовки получают опыт работы с нормально развивающимися детьми, детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, в т.ч. с детьми с ОВЗ.

Перед педагогическим коллективом колледжа стоят следующие задачи:

- 1) формирование ценностно-мотивационного отношения к педагогической деятельности в условиях совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием;
- 2) формирование системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивного подхода в обучении;
- 3) овладение комплексом профессиональных знаний, педагогических умений и навыков для качественного обучения всех детей с учётом особенностей

психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;

4) формирование психологической готовности к процессу совместного обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников.

5) освоение способов профессиональной ориентации и диагностики в системе инклюзивного образования.

Профориентация – одно из условий реализации потенциала ребёнка с ОВЗ, а также одно из основных средств реабилитации и адаптации к жизни в обществе. Задача будущего педагога – сформировать у обучающихся с ОВЗ способность планировать жизненный путь с учётом интересов, возможностей, ценностно-нравственных ориентиров и потребностей общества. Процесс самоопределения осложнен, с одной стороны, ограничениями по здоровью, с другой стороны, суженным кругом профессий, в рамках которого обучающийся с ОВЗ может осуществлять выбор.

Специальные условия для получения профессионального образования лицами с ОВЗ созданы в двух образовательных организациях г. Сызрани: ГБПОУ «ГК г. Сызрани» и ГБПОУ «СПК». Ежегодно распоряжением министерства образования Самарской области выделяются квоты приема на обучение за счет средств бюджета Самарской области по программам профессионального обучения 16909 Портной и 18466 Слесарь механосборочных работ.

ГБПОУ «ГК г. Сызрани» реализует адаптированную образовательную программу профессионального обучения – программу профессиональной подготовки по профессии рабочего 16909 Портной. Категория ОВЗ – нарушение интеллекта (легкая степень умственной отсталости). Форма обучения – очная. В результате обучения выпускник получает квалификацию: портной 2 разряда, портной 3 разряда.

Контингент обучающихся ГБПОУ «ГК г. Сызрани» по профессии «Портной» составляют выпускники Сызранского филиала ГБОУ школы-интерната № 2 г.о. Жигулевск, иных коррекционных школ VIII вида и выпускники ГБОУ СОШ и ООШ, получившие свидетельство об обучении.

В силу личностных особенностей таким выпускникам сложно сориентироваться в профессиях современного рынка труда. Несомненно, деятельность педагогического коллектива направлена на оказание помощи в профессиональном самоопределении детей данной категории. Но как показала практика сотрудничества ГБПОУ «ГК г. Сызрани» с Сызранским филиалом ГБОУ школы-интерната № 2 г.о. Жигулевск (далее – школа-интернат) особую роль в профориентации играет студент, который шаг за шагом ведет воспитанника к осознанному выбору профессии.

На наш взгляд, модель наставничества «студент - воспитанник» – это одно из действенных средств взаимодействия колледжа и школы-интерната по

профессиональному самоопределению воспитанников, т.к. она в системе профориентации имеет явные преимущества:

- 1) подростковая среда является естественной социокультурной средой для ровесников, доступность к которой взрослым ограничена возрастом, социальным статусом, языком, стилями коммуникации, эффективностью влияния;
- 2) между воспитанником и студентом-наставником быстрее устанавливаются доверительные отношения.

Поэтому именно студент стал основным действующим лицом в профессиональном самоопределении воспитанников школы-интернат и ГБОУ СОШ и ООШ г. о. Сызрань.

Ежегодно силами педагогического и студенческого коллектива ведется информационная, диагностическая работа с детьми с ОВЗ и их родителями. Студенты участвуют в распространении буклета «Портной – прекрасное дело», в котором рассказывается о трудовых функциях портного и условиях обучения в колледже. Организуются от 3 до 5 мероприятий, направленных на профориентацию и социализацию воспитанников, в ходе которых студенты ГБПОУ «ГК г. Сызрани» проявляют свои наставнические качества и совершенствуют собственное профессиональное мастерство.

Дни открытых дверей, мастер-классы, профессиональные пробы, конкурсы профмастерства, научно-практические конференции, индивидуальные консультации, экскурсии в учебные мастерские для детей с ОВЗ и их родителей «ПРОверь!», экскурсии на предприятие ООО «Округ» – это неполный перечень профориентационных мероприятий, реализуемых ГБПОУ «ГК г. Сызрани» при участии студенческого профориентационного отряда «Содружество».

В последние два года успешно реализуется программа инклюзивной профориентационной каникулярной смены «Портной – прекрасное дело» (2-3 раза в год). Экскурсия в пошивочный цех колледжа становится настоящим событием в жизни воспитанников школы-интерната. Под руководством опытных преподавателей Голубь Л.З., Шароватовой С.Б. и студентов-наставников воспитанники практически знакомятся с элементами профессиональной деятельности «Изготовление термозаплаты (термонаклейки) для одежды», «Коллаж – композиция современного комплекта одежды». Наиболее успешно модель наставничества «студент - воспитанник» реализуется через профессиональные пробы по профессии 16909 Портной. В качестве наиболее эффективных форм взаимодействия студентов и воспитанников выделяется работа в малых группах, парах. Первые профессиональные пробы – это несложные, но увлекательные операции. Они понятны детям с особыми потребностями и выполняются с удовольствием.

На территории школы-интерната 1 раз в год (весной) организуются встречи родителей и детей с преподавателями и обучающимися по программе профессиональной подготовки 16909 Портной. Преподаватели знакомят родителей с учебным планом, количеством изучаемых дисциплин и их

наименованием, назначением. Студенты привозят свои изделия для демонстрации, сами рассказывают о своих успехах. В этот момент каждый родитель может оценить силы и возможности своего собственного ребенка, увидев условно «образец-модель студента». К этой профориентационной встрече готовятся и студенты-наставники профориентационного отряда «Содружество» – будущие педагоги. Они заранее отработывают выступления вместе со студентами - будущими портными, готовят презентацию о профессии и условиях обучения, консультируют родителей, воспитанников и т.д.

В рамках наставнической деятельности будущие учителя готовятся к работе с детьми с ОВЗ, у них успешно формируются такие профессиональные компетенции, как:

- умение диагностировать уровень развития ребёнка с ОВЗ, его потенциальные возможности и образовательные пределы;
- определение системы оценки знаний и умений;
- планирование учебного и воспитательного процесса с учётом индивидуальных особенностей;
- ведение психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ.

Активный диалог участников профориентации – технология интенсивного развития личности не только воспитанника, но и студентов тоже. Такой подход соответствует требованиям профессионального стандарта «Педагог», экономит время в поиске решения педагогической проблемы, «здесь и сейчас» студент транслирует технологию работы, участники получают эмоциональную удовлетворенность, создается ситуация успеха. В условиях свободы выбора сферы деятельности воспитанником в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда, в тесном взаимодействии наставнических пар «студент-воспитанник» личностное и профессиональное развитие получает каждый участник проекта – шаг за шагом.

Список литературы

1. Киселева, О.А. Индивидуальный образовательный маршрут профессионального самоопределения как средство профессиональной ориентации школьников / О.А. Киселева. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-obrazovatelnyy-marshrut-professionalnogo-samoopredeleniya-kak-sredstvo-professionalnoy-orientatsii-shkolnikov> (дата обращения: 06.11.2023).
2. Козырева, О.А. Моделирование профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Козырева. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 127 с. – Текст : непосредственный.

Особенности организации деятельности службы ранней помощи в дошкольном образовательном учреждении

Алексеева М. Ю., учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад № 178» г. о. Самара

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации оказания ранней помощи детям с особыми познавательными потребностями в дошкольном образовательном учреждении. В статье описываются особенности организации работы службы ранней помощи в ДОУ.

Ключевые слова: ранний возраст, ранняя помощь, служба ранней помощи, особые познавательные потребности.

Проблема организации службы ранней помощи детям с особыми познавательными потребностями в детском саду является актуальной для дошкольных образовательных учреждений. В связи с этим, хотелось бы поделиться опытом деятельности Службы ранней помощи МБДОУ «Детский сад № 178» г.о. Самара.

Ранний возраст – это период в развитии человека между младенчеством и дошкольным возрастом, охватывающий возраст от 1 года до 3 лет.

Целью организации деятельности Службы ранней помощи детям в возрасте от 2 месяцев до 3 лет, не посещающим ДОУ, и их родителям (законным представителям) является оказание методической, диагностической, консультативной помощи семье, имеющей ребенка с выявленными нарушениями развития (риском нарушения), подбор адекватных способов взаимодействия с ребенком, его воспитания и обучения.

Перед учителем-логопедом стояли следующие задачи:

- проведение обследования уровня речевого развития детей;
- консультативная помощь родителям ребенка;
- включение родителей в процесс речевого развития ребенка;
- обучение родителей способам игрового взаимодействия с детьми.

Работа проводилась с опорой на рабочую программу учителя-логопеда ДОУ, на нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность специалистов детского сада, на современные игровые технологии, на деятельностный подход, способы, упражнения и приемы организации речевого развития ребенка.

В работе использовались методики и техники, показавшие свою эффективность в практической деятельности с детьми: техника диалогического общения с

детьми, методика диагностики Е. А. Стребелевой, пальчиковые игры и кинезиологические упражнения, дидактическое пособие «Дары Фребеля», «Логопедическая мозаика» Фребеля, методические пособия и развивающие игры.

Работа начиналась с записи на прием к логопеду родителей вместе с детьми. В присутствии родителей осуществлялось обследование речи детей:

- осмотр речевого аппарата,
- уточнение словаря,
- уточнение звукопроизношения,
- оценка слоговой структуры речи,
- диагностика связной речи.

После обследования родителям ребенка была дана консультация по созданию условий для речевого развития детей. Многим из них была рекомендована ПМПК в связи с трудностями в познавательном и речевом развитии (задержка речевого развития, признаки общего недоразвития речи).

Основными трудностями в работе службы ранней помощи являлись:

— Гиперактивные, неусидчивые дети, которые не могли усидеть за столом, не слушали, не понимали и не выполняли даже самые простые инструкции. В целях преодоления данной трудности в работе с детьми использовались яркие стимульные материалы – игрушки, которые звуками и цветом привлекали внимание ребенка, были приятны на ощупь, и дети соглашались сидеть за столом и выполнять игровое задание.

— Признаки РАС (расстройства аутистического спектра у ребенка), которые также затрудняли работу логопеда по диагностике речи и оказанию дальнейшей помощи семье. Данная трудность преодолевалась с помощью совместной работы сразу двух специалистов – психолога и логопеда. Родители были направлены к психиатру и на ПМПК.

— Дети с ЗРР (задержка речевого развития), с которыми возникали трудности в диагностике, так как речь у детей полностью отсутствовала. В этом случае у детей был обследован речевой аппарат, общий уровень познавательного развития во взаимодействии с психологом. Семьям была рекомендована консультация невропатолога и ПМПК.

— Некритичное отношение семьи к нарушению речевого и познавательного развития ребенка (многие родители не видели нарушения в развитии ребенка и полагали, что отставание компенсируется с поступлением ребенка в детский сад или с началом общения ребенка в социуме). Преодолевалось с помощью групповой консультации, в ходе которой происходил обмен опытом с другими родителями, у которых уже имелся опыт воспитания ребенка с ОВЗ.

— Невыполнение родителями рекомендаций специалистов. Данная трудность преодолевалась тем, что впоследствии рекомендации родителям были даны в распечатанном виде.

Анализ результативности деятельности осуществлялся на начальном этапе и на заключительном этапе работы с семьей. За 2024-2025 учебный год помощь была оказана 8 семьям детей со следующим контингентом:

- признаки РАС – 1 ребенок,
- признаки ЗПР – 1 ребенок,
- трудности поведенческого плана (признаки СДВГ) – 1 ребенок,
- ЗРР – 2 ребенка,
- ТНР – 3 ребенка.

В целях оценки результативности деятельности службы ранней помощи были выбраны следующие диагностические методики:

1. Игровые действия – задание из методики диагностики Е. А. Стребелевой «Игра».
2. Познавательная деятельность – задание из методики диагностики Е. А. Стребелевой «Почтовый ящик».

Показатели речевого развития не оценивались вследствие невозможности провести полноценное обследование речи, а также в связи с тем, что временной промежуток работы с родителями и ребенком не позволил получить существенных сдвигов в развитии речи, поддающихся оценке.

Таблица 1.

Результаты диагностики за 2024-2025 гг. (количество обследуемых – 8 человек)

Критерии диагностики	На начало оказания помощи	После оказания помощи
Игровые действия	Средний – 37%	Средний – 63%
	Низкий – 63%	Низкий – 37%
Познавательная деятельность	Средний – 12%	Средний – 25%
	Низкий – 88%	Низкий – 75%

Исследование показало положительную динамику по всем диагностическим критериям в 2024-2025 учебном году.

Диаграмма показывает, что на момент окончания работы игровые действия детей улучшились на 26 %, познавательная деятельность на 13 %. Дети стали лучше играть, у них появились игровые действия. Они начали взаимодействовать друг с другом в ходе игры, предлагая друг другу игрушки

или, забирая их. Могли вместе строить башню из кубиков, катать машинки по коврику. Некоторые дети могли самостоятельно играть в развивающие игры (собирать пирамиды, собирать и разбирать матрешку, вкладыши, башню из мисочек).

Диаграмма 1.

Результаты за 2024-2025 учебный год



У детей улучшилась познавательная активность и познавательные процессы. Они стали выделять цвета (выполнять задания на восприятие цвета), размер (большой-маленький), направления (вверх-вниз) и форму предметов (круг, квадрат, треугольник). В целом, дети проявляли больший интерес к предлагаемым игрушкам и пособиям, чем в начале осуществления работы.

Таким образом, на основе психодиагностических показателей, удалось подтвердить положительную результативность психодиагностической и консультативной работы специалистов службы ранней помощи.

В ходе оказания логопедической помощи родителям и детям были выявлены следующие проблемы:

- нерегулярное посещение детьми и родителями консультаций,
- длительные перерывы в работе в связи с заболеваниями детей,
- несоблюдение родителями рекомендаций учителя-логопеда,
- отсутствие согласованности между членами семьи ребенка,
- участие в консультациях специалистов только матерей детей.

Планируется отразить решение данных проблем в деятельности службы ранней помощи на следующий 2025-2026 учебный год:

- организовывать работу таким образом, чтобы помощь была оказана в короткие промежутки времени, чтобы за один-два приема специалистов родители получали всю необходимую информацию, направленную на развитие ребенка,
- проводить удаленные, дистанционные консультации с родителями,
- консультировать не одного родителя, а всех членов семьи ребенка, которому оказывается помощь (семейное консультирование).

Моей собственной методической находкой стало создание в будущем логопедического альбома для обследования речи детей раннего возраста (2-3 лет) на основе «Логопедической мозаики» Фребеля.

Список литературы

1. Аксенова, О. Ж. Стандартные требования к организации деятельности службы раннего вмешательства / О. Ж. Аксенова, Н. Ю. Баранова, М. М. Емец, Л. В. Самарина. – Санкт-Петербург, 2012. – 54 с. – Текст : непосредственный.
2. Александрова, Н. А. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи / Н. А. Александрова, Е. Р. Баенская, Т. А. Баилова, М. Э. Бернадская и др. – Москва : Школьная Пресса, 2010. – 216 с. – Текст : непосредственный.
3. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. – Москва : Теревинф, 2007. – (Особый ребенок). – 112 с. – Текст : непосредственный.
4. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы / сост. Е. В. Самсонова, В. Н. Ярыгин; ред. М. М. Цапенко. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – 220 с. – Текст : непосредственный.

Трансформация образовательного процесса в ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж» в условиях инклюзивного обучения

Ларионова С. Н., преподаватель,
ГАПОУ СО «СГК», г. Самара

Аннотация. В работе проанализировано качество образовательного процесса в СПО при условиях инклюзивного обучения, проведено исследование на удовлетворенность образовательным процессом у студентов ГАПОУ СО «СГК», выделены перспективы и недостатки программы «Доступная среда», показаны тенденции дальнейшего развития образовательного процесса в СПО в условиях инклюзии.

Ключевые слова: СПО, образование, инклюзивное обучение, тенденции развития, soft и hard skills.

Изучив научно-исследовательские работы и нормативно-правовые документы по теме статьи, можно сделать вывод о том, что актуальность исследования обусловлена реалиями общества поколения Z и цифровизацией мира в целом, который характеризуется стремительными технологическими и политическими изменениями, а также возрастающей конкуренцией, что требует развития soft skills (коммуникация, командная работа, критическое мышление, креативность) и hard skills (профессиональные умения) студентов-инвалидов. Без этих навыков они рискуют оказаться неконкурентоспособными на рынке труда и испытывать трудности в профессиональной адаптации. Социальные и экономические условия, с которыми сталкивается Россия на нынешнем этапе своего развития, обосновали необходимость совершенствования национальной образовательной системы в области инклюзивного обучения.

Таким образом, можно выделить приоритетную задачу СПО – создание инклюзивной образовательной среды для достижения высоких стандартов качества оказываемых образовательных услуг для всех групп населения, которое позволит выйти российской системе образования на один уровень с европейскими странами.

Гипотеза исследования заключается в следующем: создание инклюзивной образовательной среды в ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж» и ее сотрудничество с работодателями успешно влияет на развитие soft и hard skills студентов-инвалидов, что делает их не только конкурентоспособными на рынке труда, но и способствует формированию в обществе уважительного отношения к различиям, снижает дискриминацию и способствует развитию социальной сплочённости.

Необходимо учитывать, что создание инклюзивной образовательной среды на базе колледжа может привести к разным результатам. С одной стороны, это может повысить общий уровень образования и квалификации специалистов, с другой стороны, оно может углубить социальное неравенство и доступ к образованию, так как на практике дети с ограниченными возможностями иногда сталкиваются с непониманием, дискриминацией или даже буллингом, что ведет к социальной изоляции. В инклюзивном образовании требуется гибкость и адаптация материалов, что не всегда поддерживается системой и приводит к конфликту между необходимостью следовать стандартам и потребностью учитывать индивидуальные возможности ребёнка [3].

Программа «Доступная среда» в ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж» направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, эффективность их реабилитации за счёт доступности образовательной среды, преодоление самоизоляции детей с ограниченными возможностями здоровья и негативного отношения к ним и является составной частью программы развития колледжа.

По данным на 2024 год в колледже обучается 58 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по очной форме обучения и 1 обучающийся с инвалидностью по заочной форме обучения. 59 человек обучается совместно с другими обучающимися, 25 из них по адаптированным образовательным программам.

Общее количество адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования – 22 программы, в том числе:

- для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общих группах с нарушениями зрения – 3 программы;
- для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общих группах с нарушениями слуха – 5 программ;
- для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общих группах с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 10 программ;
- для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общих группах с расстройством аутистического спектра – 3 программы;
- для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общих группах с нарушениями слуха с учетом психофизических особенностей обучающегося с НОДА – 1 программа.

Все сведения о реализуемых адаптированных образовательных программах (при необходимости), с приложением программ в виде электронного документа и методические рекомендации по обучению лиц с ОВЗ можно найти на официальном сайте ГАПОУ СО «СГК».

Функционируют 2 учебных кабинета колледжа, оборудованные моноблоками и гарнитурой для обеспечения двухсторонней аудио- и видеосвязи и

интерактивными досками для обеспечения эффекта присутствия для обучающегося, возможности удалённого управления интерактивной доской по инициативе преподавателя. Действует двусторонняя видеосвязь между специализированным учебным классом и другими учебными кабинетами. Для обучающихся с нарушением зрения функционирует принтер для печати шрифтом Брайля (рельефно-точечным), документ-камера.

Для обучающихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, существует беспрепятственный доступ обучающихся в учебные помещения корпусов № 1, 2, 3, 4 (наличие пандусов, поручней, расширенных дверных проемов, лифтов, локальное понижение стоек-барьеров; наличие специальных кресел и других приспособлений). Организованы комнаты приема пищи, тренажерные залы для адаптивной физической культуры.

В 2024 году обучающиеся колледжа подтвердили профессиональное мастерство. В рамках регионального чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» Самарской области колледж выступил организатором площадок по компетенциям: Брошюровка и переплетное дело, Дизайн плаката, Разработчик виртуальной и дополненной реальности, Дизайн персонажей / Анимация, Обработка текста, Предпринимательство, Полиграфическое дело.

Сама модель инклюзивного обучения в СПО опирается на представление об обучающимся как о самостоятельном субъекте образования, способном к долгосрочному планированию и личностному развитию [1].

Изучив литературу по теме исследования, мы выделили следующие перспективы и риски развития инклюзивного обучения в СПО.

К ним можно отнести: социальную интеграцию и толерантность, повышение общего уровня качества образования, интеграцию в международное образовательное пространство.

Инклюзивное образование соответствует международным нормам и конвенциям по правам человека, обеспечивая детям с ООП доступ к качественному образованию в обычных школах.

Инклюзивное обучение в СПО приносит множество преимуществ, но также несет в себе и определенные риски.

Вот основные из них:

- Низкая содержательность дисциплин.
- Ограниченные ресурсы и поддержка.
- Социальные конфликты и изоляция.
- Недостаточный уровень инфраструктуры в образовательном учреждении [1].

Для практической реализации решения задачи исследования в данной статье мы выбрали проведение опроса у студентов ГАПОУ СО «СГК» по теме

«Удовлетворенность качеством образовательного процесса» [2]. Опрос проводился в 2024/2025 учебном году в ГАПОУ СО «СГК». Участие в опросе было анонимным и добровольным среди студентов-инвалидов очной формы обучения, направления подготовки 09.02.07. Информационные системы и программирование (программист) на базе 11 классов.

Результаты опроса позволили сделать следующие выводы об инклюзивном обучении в ГАПОУ СО «СГК»:

1. Инклюзивное обучение, как ключевая тенденция, формирующая современное среднее образование, осознается и рассматривается в положительном свете студентами-инвалидами, которые понимают суть изменений, происходящих в образовательной сфере.

2. Для среднего образования наиболее результативна модель системной поддержки государства и общества обучения студентов-инвалидов и их дальнейшего трудоустройства.

Список литературы

1. Бурганова, И. Н. Проблемы инклюзивного обучения в России [Текст] / И. Н. Бурганова, О. А. Фарус // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 7. – С. 90-100. – Текст : непосредственный.
2. Ларионова, С. Н. Опрос студентов ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж» по теме «Удовлетворенность образовательным процессом в СПО», – 2025. – Текст : электронный. – URL: <https://forms.gle/yzk5ANC2pAeh1d2i8> (дата обращения: 15.09.2025).
3. Семенов, Е. В. Среднее профессиональное образование в условиях инклюзии: возможности и риски / Е. В. Семенов, Д. В. Соколов. – Текст : непосредственный // НИЦ Вестник науки. – 2022. – № 9. – С. 145-153.
4. Строков, А. А. Инклюзивное обучение: проблемы и перспективы / А. А. Строков – Текст : непосредственный // Журнал Вестник Мининского университета. – 2022. – № 2. – С. 10-15

Модель раннего выявления и коррекционного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в ДОО

Солодилова Е. Г., учитель-логопед, учитель-дефектолог,
СП ГБОУ СОШ «Центр образования» г. Чапаевска

Аннотация. В статье описывается опыт организации раннего выявления и коррекционного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в ДОО.

Ключевые слова: диагностика, профилактика, коррекция.

В последние годы сохраняется тенденция увеличения количества детей, нуждающихся в помощи коррекционных педагогов в той или иной форме. Раннее выявление детей данной категории и оказание своевременной коррекционной помощи в дошкольном периоде способствуют исправлению этой ситуации и повышению эффективности работы специалистов. Это нашло отражение в Федеральной образовательной программе дошкольного образования.

Хотелось бы представить вашему вниманию опыт организации работы специалистов нашего детского сада с детьми с особыми образовательными потребностями в ДОО. Профилактическую и коррекционную работу коррекционные педагоги начинают с групп раннего возраста и ведут на всём протяжении посещения ребёнком детского сада. Ежегодный цикл можно условно разделить на 4 этапа:

Каждый этап в зависимости от возрастной группы имеет свои особенности.

I. Диагностический этап. Этот этап включает 3 части.

Диагностическое обследование начинается с беседы с воспитателем и педагогами, работающими с детьми данной группы, с целью выявления воспитанников, на которых в ходе диагностического обследования требуется обратить особое внимание.

Вторая часть данного этапа – посещение группы с целью наблюдения за детьми в свободной и совместной деятельности. В группах раннего возраста дополнительным ориентиром для оценки нервно-психического развития малышей при проведении мониторинга служат «Основные показатели нервно-психического развития детей раннего возраста и принципы контроля за развитием ребёнка», разработанные для детей 1-го года жизни Э. Л. Фрухт, для детей 2-го года К. Л. Печёрой и для детей 3-го года жизни Г. В. Пантюхиной.

Финальная часть диагностического этапа состоит из тестирования двух видов: Психолого-педагогическая диагностика развития детей, разработанная Е. А. Стребелевой и диагностика речевого развития, которая в группах раннего возраста проводится в соответствии со схемой логопедического обследования ребёнка 2-3 годов жизни Ю. А. Разенковой, а в группах среднего и старшего возрастов с учётом речевых карт Н. В. Нищевой.

II. Пропедевтический этап

По окончании диагностического этапа результаты обследования детей группы заносятся в сводные протоколы познавательного и речевого развития. В ходе анализа этих таблиц можно увидеть, какие трудности испытывает конкретный ребёнок, а также проблемы, общие для большинства воспитанников данной группы. На основании полученных данных и строится пропедевтическая деятельность.

Изучив итоговые показатели диагностики, специалисты:

- для воспитателей, работающих с детьми данной группы, составляют методические рекомендации (не более 11 страниц печатного текста), в которых указаны не только задания, вызвавшие наибольшие затруднения у воспитанников данной группы, но и пути их преодоления. На разрешение каждой из обнаруженных проблем, специалист предлагает не менее трёх игр, упражнений или конкретных игровых приёмов с чёткой формулировкой цели, задач и подробным описанием. Если в ходе преодоления выявленных трудностей, детям нужно пройти несколько этапов, то дефектолог подбирает игровой материал для каждого из этапов. Например, если воспитанники группы обнаруживают проблемы со знанием цвета, то предлагаются по три игры и на сличение, и на узнавание, и на называние цвета. А во время проведения устной консультации специалист объясняет, с какого этапа рекомендуется начинать работу с конкретными детьми. Дефектолог и логопед регулярно проводят устные консультации и предлагают видеоматериалы, на которых демонстрируются отдельные приёмы и небольшие фрагменты занятий. Для воспитателей составляют подборку методической литературы.
- для родителей (после того, как каждый из них предварительно получил в письменном виде результаты обследования своего малыша) проводится собрание. На собрании специалист описывает все без исключения задания, предложенные в ходе тестирования, уделяя особое внимание тем, которые вызвали затруднения у большинства детей группы. Чтобы замотивировать родителей, дефектолог проводит мастер-класс, на котором знакомит их с играми и игровыми приёмами, наглядно показывает и объясняет, на что нужно обратить внимание в повседневной жизни, чтобы овладеть нужными навыками и умениями. Коррекционные педагоги неоднократно проводят индивидуальные консультации по запросам, а в некоторых случаях специалист приглашает родителей посетить индивидуальное занятие, на котором демонстрирует

разнообразные приёмы работы с малышом. Родителям предлагается подборка методической литературы и видеоматериалы по интересующим темам.

- педагогам (музыкальному руководителю, инструктору по физической культуре) даются рекомендации с учётом специфики их работы.

III. Коррекционный этап

Детей групп раннего возраста, показавших результаты I и II групп развития по методике Стребелевой Е. А., детей с эмоционально-волевыми нарушениями (РАС) и такими сложными речевыми нарушениями, как алалия, ринолалия, заикание, консилиум дошкольной организации направляет на ПМПК. В группах среднего возраста к данной категории добавляются дети III группы развития по методике Стребелевой Е. А.; а в старшем – дети с речевыми нарушениями.

Дальнейшая коррекционная работа строится специалистами с учётом рекомендаций ПМПК.

IV. На заключительном этапе проводится повторная диагностика, по результатам которой оценивается эффективность проделанной за год работы и разрабатывается дальнейшая стратегия сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Данная модель раннего выявления и коррекционного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями способствовала снижению их доли от общего количества детей в нашем детском саду.

Значение профессиональных конкурсов в подготовке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Туркина Н.И., преподаватель,
ГАПОУ «Тольяттинский колледж сервисных технологий и предпринимательства»

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к участию в профессиональных конкурсах, раскрытию их творческого потенциала.

Ключевые слова: профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, конкурсы профессионального мастерства.

В системе профессионального обучения студентов в последние годы приоритетом является олимпиадное и конкурсное движение, что является важным инструментом достижения высоких показателей качества образования. Олимпиады и конкурсы профессионального мастерства проводятся в целях выявления готовности студентов к самостоятельным действиям и решению проблемных ситуаций.

Много лет обучающиеся нашего колледжа с ограниченными возможностями здоровья принимают активное участие в конкурсах профессионального мастерства как внутри колледжа, так и на других уровнях.

Наши студенты стали обладателями диплома II степени на Чемпионате профессионального мастерства «Рождение таланта» с коллекцией «Бэлис», диплома I степени областного конкурса в рамках фестиваля «Берегиня» с коллекцией моделей, приняли участие в фестивале экологической моды «ЭкоБум» с коллекцией «Весенняя музыка». Эти конкурсы позволяют выявить наиболее талантливых студентов.

Проведение Регионального чемпионата Самарской области «Абилимпикс» поддерживает миссию международного движения и направлено на решение многих задач: профессиональной ориентации, развития профессионального мастерства, содействия трудоустройству лиц с ОВЗ.

При подготовке конкурсантов с ОВЗ необходимо учитывать такие проблемы, как их быстрая утомляемость, частая смена настроения, рассеянность внимания. Людям, не привыкшим к конкурсной системе, приходится очень непросто выдержать сложные задания, которые нужно выполнить в определенное время, при этом они работают под пристальным взглядом экспертов. Обучающиеся в стрессовых условиях конкурса должны настроиться

и показать свои практические навыки, скоростные качества, способность самостоятельно справляться с заданием.

В подготовку площадки входит разработка конкурсного задания, критериев оценки выполненного задания, предоставление материалов и оснащенного оборудованием рабочего места для каждого участника.

Конкурсное задание по компетенции «Портной» разрабатывалось мною, как главным экспертом площадки. Включение работодателей в процесс разработки конкурсного задания и оценочных материалов позволяет сформулировать требования работодателей к участнику соревнований и включить изменения в содержание и реализацию образовательных программ.

Конкурсное задание по компетенции «Портной» состоит из двух модулей: первый включает изготовление блузки, второй – декорирование блузки элементами отделки. При разработке конкурсного задания необходимо выдерживать определенный достойный уровень сложности. Задание должно стимулировать участников подтянуться до уровня регионального конкурса, однако степень сложности конкурсного изделия должна соответствовать возможностям обучающихся с ОВЗ.

При разработке критериев оценки учитываются такие показатели, как качество выполнения каждого узла блузки, содержание рабочего места во время выполнения работы и после ее окончания, соблюдение техники безопасности, композиция и цветовое решение отделки блузки. Разработанные критерии позволяют объективно учесть уровень выполненного задания.

При выборе материалов необходимо учитывать волокнистый состав и режимы обработки. Как правило, выбирается хлопчатобумажная ткань, которая обладает хорошими технологическими свойствами: хорошо поддается влажно-тепловой обработке, не скользит при выкраивании и стачивании деталей. Материалы отделки должны соответствовать основному материалу по технологическим свойствам, давать возможность создать из них интересное композиционное решение. В зависимости от окраски основного материала могут применяться в качестве отделки пуговицы, аппликация.

Подготовка оснащенного рабочего места требует произвести анализ имеющегося оборудования в колледже и материально-технического оснащения.

В региональном чемпионате «Абилимпикс» я принимаю участие как эксперт и разработчик конкурсного задания. Это дает ряд преимуществ: я оценивала работу других участников, что имеет большое значение при подготовке к последующим конкурсам, позволяет анализировать и учитывать неудачи и успехи. Также на площадке происходил обмен опытом с другими экспертами, работодателем.

Результатом подготовки студентов являются победы в региональных этапах чемпионатов. В 2025 году победителем регионального этапа чемпионата

«Абилимпикс» Самарской области стала студентка нашего колледжа Набиева Шохона. Готовясь и участвуя в конкурсе, студенты научились работать в команде, преодолевать трудности в общении, четко формулировать и выполнять поставленные перед собой задачи.

Основная цель профессионального конкурса – выявить талантливых, творческих обучающихся, поднять престиж профессии, создать условия для профессионального и творческого роста будущих специалистов. Движение «Абилимпикс» позволяет решать задачи не только освоения профессии, но и социальной адаптации, интеграции в трудовой коллектив и общество для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Положение об организации и проведении Чемпионата Самарской области «Абилимпикс». – Самара, 2023.
2. Птушкин, Г. С. Организация профессионального обучения в специальном государственном образовательном учреждении / Г. С. Птушкин. – Текст : непосредственный // Всероссийская научно-практическая конференция, 11-13 октября 2000 г. – Москва : ВНИК, 2000. – С. 3-10.
3. Станевский, А. Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой/ А. Г. Станевский. – Текст : непосредственный // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н. Э. Баумана. – Москва : МГТУ, 2000. – С. 19-27.
4. Старобина, Е. М. Профессиональное образование инвалидов / Е. М. Старобина. – Москва : Интеллект-Центр, 2022. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Храпылина, Л. П. К вопросу о специальных образовательных технологиях для инвалидов / Л. П. Храпылина. – Текст : непосредственный // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – Москва : МСЭ, 1998. – С. 30-31.

5. Работа с особо уязвимыми группами детей

Особенности обучения декоративному рисованию детей с тяжёлым нарушением интеллекта

Власова И. Н., учитель-дефектолог,

Ожгихина П. В., учитель-дефектолог,

Тренина Н. В., учитель-дефектолог,

ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования, г. Ижевск, Удмуртская республика

Аннотация. В статье рассматриваются условия обучения учащихся с тяжёлым нарушением интеллекта приёмам декоративного рисования. Определены содержание формирования изобразительной деятельности: тематические блоки, условия, приёмы работы, планируемые результаты. Анализ данных показывает положительную динамику показателей у всех обучающихся.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, декоративное рисование, обучающиеся с тяжёлым нарушением интеллекта

Декоративное рисование развивает у ребёнка чувство композиции, цвета, способность различать стили рисования, умение рисовать карандашами и красками. Ребёнок учится узнавать, что такое симметрия и ритм, устанавливать взаимосвязь между компонентами узора, цветом, композицией, элементами формы.

В содержании учебного предмета «Изобразительная деятельность» федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2) отсутствуют темы уроков по декоративному рисованию. Между тем, обучение приёмам декоративного рисования школьников с тяжёлым нарушением интеллекта (а именно, с умеренной умственной отсталостью) соответствует цели их обучения изобразительной деятельности: «формирование умений изображать предметы и объекты окружающей действительности художественными средствами» [2].

Уроки по декоративному рисованию проводились с обучающимися 7 и 8 классов. Все обучающиеся с *умеренными* интеллектуальными нарушениями.

На основе анализа рисунков, которые учащиеся рисовали ранее на уроках Изобразительной деятельности, сделаны выводы:

Дети практически не испытывают затруднений при ориентировке в пространстве листа бумаги, когда требуется определить правую и левую стороны, верх, низ, середину листа, искажают расстояния между изображаемыми предметами, нарушают соотношения размеров изображаемых предметов (например, человек выше дома).

При воспроизведении формы предметов упрощают и схематизируют форму, могут многократно воспроизводить одно и то же изображение, первоначально скопированное (например, при рисовании с натуры двух шаров ребенок рисует четыре), пририсовывают детали, которых на образце нет (например, листочки и веточки к яблокам). Дети хорошо узнают геометрическую форму (квадрат, прямоугольник, треугольник, круг).

Все учащиеся правильно узнают хроматические спектральные цвета (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый), а также ахроматические (белый, серый, черный), знают голубой, розовый, сиреневый.

Но, при раскрашивании предмета с натуры допускают ошибки в передаче окраски элементов объекта. В процессе работы они используют цвет, не соответствующий исходному, руководствуясь при этом собственными мотивами. Дети могут закрасить контурный рисунок в любой цвет, не соотнося его с реальной окраской изображаемого предмета.

Кроме того, у детей низкий уровень развития внимания, мелкой моторики рук зрительный контроль за точностью движений.

На основе анализа изобразительных умений обучающихся разработан цикл занятий по обучению обучающихся с тяжёлым нарушением интеллекта приёмам декоративного рисования.

Темы уроков объединили в три блока, каждый блок объединяет работу над одним видом декоративного рисования: рисование орнамента, рисование декоративных элементов по мотивам Дымковской росписи, рисование декоративных элементов по мотивам Городецкой росписи:

— Темы блока «Рисование орнамента»: орнамент в полосе из геометрических фигур, чередующихся по величине (один признак); орнамент в полосе из геометрических фигур, чередующихся по трём признакам (величина, форма, цвет); орнамент в круге из точек и линий; растительный орнамент в полосе; орнамент в квадрате из волнистых линий; орнамент в квадрате «Сетка»; орнамент в полосе из волнистых линий и кругов; узор в круге из спиральной линии и точек.

— Темы блока «Рисование декоративных элементов по мотивам Дымковской росписи»: знакомство с дымковской росписью; рисование кругов и линий; орнамент в полосе; рисование цветочного узора из элементов дымковской росписи в круге; рисование орнамента из элементов дымковской росписи в квадрате; рисование дымковского коня; рисование дымковской барыни.

— Темы блока «Рисование декоративных элементов по мотивам Городецкой росписи»: знакомство с городецкой росписью; орнамент в полосе; купавка; розан; роспись доски; птица.

Каждый блок включает 10 уроков. Темы распределены по мере возрастания сложности учебного материала.

При проведении работы мы учитывали, что психофизическое развитие детей характеризуется особенностями, которые проявляются в процессе обучения: медленный темп обучения, преобладание непроизвольного внимания над произвольным, часто отсутствует мотивация, дети быстро утомляются, характерна быстрая смена настроений, большая зависимость от погодных и природных изменений. В связи с этим, при проведении эксперимента принимались во внимание следующие условия:

— Целостное ориентирование в методах, планах, темах.

— Индивидуальный и дифференцированный подход к обучению. Ориентация на ученика.

— Связь речи с деятельностью, ситуацией, наглядностью – комплексный подход.

— Обучение «шаг за шагом» (подразделение комплексных процессов на отдельные последовательные этапы).

— Многократное повторение одного и того же материала.

Работа осуществляется на основе *предметно-практической деятельности*, позволяющей учащимся познать объект, используя все анализаторы (слуховые, зрительные, двигательные, тактильные). Практическая деятельность включает оперирование различными предметами и дидактическими материалами в виде предметов или их изображений. Учитывая возможности каждого ученика, по мере обучения замедлялся или увеличивался темп выполнения учебных заданий.

При обучении приёмам декоративного рисования наравне с общими используются специальные приёмы работы:

Наглядно-словесные приёмы

1. Педагогическое рисование – выполнение образца рисунков учителем. Выполнение работы более эффективно в том случае, если учащиеся поэтапно повторяют рисунок, опираясь на выполнение способа действия представленный учителем. Создание рисунка происходит в соответствии с постепенным анализом изображаемого.

Тренировочные упражнения.

1. Для ознакомления с понятием «ритм» осуществляется работа подвижной аппликацией: на полосе бумаги дети поочередно выкладывают вырезанные элементы узора. Учитель объясняет, что ритмичное чередование элементов

узора – это чередование их через равные промежутки пространства. Соблюдается расстояние между фигурами, чтобы не потерять ощущение ритма.

2. Выкладывание шаблонов элементов узора, который будет в дальнейшем рисоваться. Дети в соответствии с образцом учителя или речевой инструкцией накладывают фигуры на полосу, соблюдая в чередовании ритм. Такое задание выполняется как с геометрическими фигурами, так и с элементами стилизованных природных форм (растения, плоды).

3. Выполнение действий по представленному алгоритму. При выполнении задания дети ориентируются на наглядно представленную последовательность действий.

Оказание помощи.

1. Расчленение материала на простейшие элементы.

2. Осуществление индивидуальной помощи: повторное привлечение внимания ребёнка к объекту изображения, дополнительный показ приемов рисования, показ прорисовывания «рука в руку».

Так как у детей с интеллектуальными нарушениями преобладающий тип мышления наглядно-действенный, то вся образовательная работа основана на использовании наглядного материала. Таблицы, картинки, фотографии, схемы, рисунки, натуральные предметы использовались на каждом уроке. В качестве дидактического средства обучения используются электронные образовательные ресурсы: изображения (фотографии и рисунки), презентации.

Результативность обучения каждого обучающегося оценивается с учетом особенностей его психофизического развития. В связи с этим определено описание возможных предметных результатов освоения обучающимися приёмов декоративного рисования:

- иметь представления о декоративном рисовании, как виде изобразительной деятельности;
- уметь рисовать отдельные декоративные элементы;
- уметь создавать орнаментальные узоры на бумаге разного формата и конфигурации;
- уметь рисовать элементы Дымковской и Городецкой росписи;
- уметь понимать выразительные средства искусства: форму, цвет, ритм, композицию, пропорции.

Оценка сформированности представлений о приёмах декоративного рисования у обучающихся осуществлялась в форме наблюдения за результатами продуктивной деятельности. Анализ результатов проведённой работы показал освоение детьми приёмами декоративного рисования: дети получили представление о ритме, симметрии, стилизации; стали устанавливать взаимосвязь между всеми компонентами узора, цветом, композицией,

элементами формы; научились не только копировать декоративные элементы и изображения орнамента, но и проявлять творчество и инициативу в выборе цвета и форм изображения. Наиболее высокие результаты показали в умении передавать цвет предметов, стали лучше владеть кистью (регулировать силу нажима и размах движений рук), лучше ориентироваться в пространстве листа бумаги. Отмечен интерес детей к декоративному рисованию, совершенствование их технических умений, увеличение количества заданий, выполненных детьми самостоятельно или с минимальной помощью педагога. За период обучения положительная динамика отмечена у всех детей.

Список литературы

1. Екжанова, Е. А. Методика обучения изобразительной деятельности умственно отсталых детей. Паспорт комплекта полидисциплинарных материалов по блоку дисциплин предметной подготовки по специальности 031700 – олигофренопедагогика / Е. А. Екжанова; под ред. Е. В. Оганвьяна. – Москва : МГЛУ, 1996. – С. 233-251. – Текст : непосредственный
2. Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1026 // Юридическая информационная система «Легалакт – законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». – URL : <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minprosveshchenija-rossii-ot-24112022-n-1026-ob-utverzhdanii/> – Текст : электронный

Подсказки для детей с РАС

Гайдарова И. Ю., учитель-дефектолог,
Перунова И. В., педагог-психолог,
МАОУ детский сад № 79 «Гусельки» г.о. Тольятти Самарской области

Аннотация. Среди многочисленных форм нарушений развития проблема аутизма/РАС является одной из актуальных [1]. Подсказки — одна из базовых стратегий работы с поведением детей с РАС. Использование подсказок актуально по нескольким причинам: трудности с мотивацией к учебной деятельности, сложности с восприятием обращенной речи, необходимость в визуальной поддержке, снижение тревожности. Подсказки помогают: эффективно осваивать новые навыки, успешно находить ответы на вопросы и справляться с задачами, развивать самостоятельность.

В своей статье мы представим опыт работы о том, как разные виды подсказок помогают детям осваивать новые навыки, находить ответы на вопросы и решать задачи, а также повышают их вовлеченность и самостоятельность.

Ключевые слова: подсказки, РАС, физическая подсказка, моделирование, вербальная подсказка, жесты.

Используемые нами виды подсказок помогли воспитанникам освоить социальные нормы и правила, выполнять подражательные действия, изменять направление внимание человека. Все это является неотъемлемой частью социализации (сотрудничество, общение).

Над данной проблемой работала группа специалистов, имеющих многолетний опыт работы с детьми с РАС, владеющих специальными коррекционными методами и приемами, регулярно повышающих свою профессиональную компетенцию (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед).

Наши воспитанники разновозрастные, с множественными сочетанными нарушениями в развитии (интеллектуальная недостаточность разной степени тяжести, системные нарушения речи, нарушение зрения, психические нарушения). В отличие от типично развивающихся сверстников дети с РАС не всегда осваивают новые навыки посредством имитации, то есть повторяя действия и поведение людей рядом. Типичная ситуация: взрослые (родители и педагоги) многократно повторяют инструкции, но ребенок все равно ошибается или отказывается выполнять задание, будто не понимая, чего от него хотят.

Подсказка — это дополнительный стимул, который помогает ребенку дать верный ответ или найти правильное решение. Она дается сразу же после инструкции, но до того, как ребенок начал отвечать, или одновременно с его ответом. Подсказка обычно предоставляется до тех пор, пока ребенок не

научится отвечать верно самостоятельно, и является эффективным инструментом обучения новым навыкам.

В работе мы можем использовать разные виды подсказок.

1. Физические подсказки не требуют наличия в репертуаре ребенка предварительно освоенных навыков. Если ребенок терпим к прикосновениям, с помощью физических подсказок его можно эффективно научить многим новым задачам: собиранию пазлов или вкладышей, следованию расписанию, многошаговым навыкам самообслуживания (чистке зубов, мытью рук, одеванию). Физические подсказки особенно хороши в тех ситуациях, когда наша цель — самостоятельное выполнение ребенком той или иной задачи.

В этом случае обычно используют только физическую подсказку, находясь предпочтительно позади ребенка, и не используют вербальных инструкций. Степень физических подсказок должна постепенно снижаться: если мы начинаем с уровня «рука в руке», то постепенно рука взрослого перемещается к локтю ребенка, потом к плечу, затем только «задает» движение легким касанием. Если же мы будем при этом продолжать говорить, ребенок приучится бездействовать, пока не получит вербальную инструкцию. Когда мы используем физическую подсказку, мы должны помнить о том, что нельзя принуждать ребенка, совершать насилие. Гораздо эффективнее — понять, что его будет мотивировать учиться и взаимодействовать с нами.

Если вы даете ребенку физическую подсказку, например, прикасаетесь к нему, чтобы направить в туалет, то в тот момент, когда ребенок начинает как угодно сопротивляться вашему прикосновению или начинает двигаться в противоположном направлении, это перестает быть подсказкой и превращается в физическую фиксацию.

Как правило, «фиксацией» считают только использование каких-то механических приспособлений, например, детский ремень безопасности в транспорте. Однако в реальности физическая фиксация — это применение любых физических ограничений для движений ребенка.

2. Подсказка жестами. Часто мы подсказываем жестами неосознанно: киваем, указываем на предметы взглядом или рукой. Например, говорим: «Возьми карандаш» и смотрим на карандаш. Но в процессе обучения выполнению тех или иных инструкций важно контролировать свое поведение и не предоставлять ребенку незапланированных подсказок. Подсказки жестами будут эффективны только в том случае, если ребенок внимателен к движениям другого человека и если эти подсказки были запланированы. Это важно, потому что если мы будем продолжать подсказывать неосознанно, то мы не сможем проверить, может ли ребенок выполнить то или иное действие самостоятельно.

Можно использовать такой алгоритм. Вы говорите ребенку: «Возьми карандаш» и предоставляете ему возможность ответить самостоятельно. Если

ребенок ошибся (ничего не сделал или взял другой предмет), повторяете инструкцию и одновременно указываете на карандаш (пальцем или поворотом головы). Данный вид подсказки также эффективен при обучении соотношению / сравнению или определению на уровне понимания.

Например, перед ребенком выкладывают несколько карточек с изображением разных действий и дают инструкцию: «Покажи, где котик спит». Если ребенок ошибается, материалы убираются и предоставляются снова в другом порядке, произносится та же инструкция, но с одновременной жестовой подсказкой – указанием на верный ответ.

3. Моделирование будет эффективным, если ребенок обладает хорошими навыками имитации. Чаще всего этот вид подсказки используется в обучении следованию инструкциям, игре с игрушками. Например, можно продемонстрировать ребенку, как накормить куклу, уложить медведя спать, построить мост и скатить с него машину и так далее. Либо подобным способом можно формировать навыки самообслуживания, начиная со следования инструкциям: «Надень футболку», «Расчеши волосы».

С помощью моделирования ребенку демонстрируется верный ответ, который он должен повторить. Подсказка через моделирование может быть полной, когда демонстрируется все действие целиком, либо частичной, когда взрослый или другой ребенок показывает начало процесса. Моделирование можно рассматривать не только как вид подсказки, но и как отдельную стратегию обучения, которая успешно применяется во многих программах для детей с РАС. Исследования показывают, что более эффективными моделями являются сверстники. С некоторыми детьми отлично работает видеомоделирование, когда нужное поведение демонстрирует реальный человек (ребенок или взрослый) на видео.

4. Вербальная подсказка может быть полной или частичной. Например, если ребенок затрудняется назвать то, что изображено на картинке, педагог может либо полностью произнести слово («машина»), чтобы ребенок повторил его, либо озвучить лишь начало слова («ма...»). Важно учитывать вербальные навыки ребенка и быть уверенным в том, что он способен имитировать речь другого человека. Вербальные подсказки также можно использовать при обучении ребенка ответам на вопросы типа «Как тебя зовут?». Некоторым детям с РАС свойственно в этом случае повторять за взрослым не только ответ, но и вопрос. Например, специалист спрашивает: «Как тебя зовут?» и тут же дает подсказку «Вика», а ребенок повторяет: «Как тебя зовут Вика».

В случае эхолалии можно интонационно отделять ответ от вопроса: например, произносить «Вика» громче и эмоциональнее. Либо можно сменить вид подсказки.

5. Стимульная подсказка. Это подсказка, содержащаяся в способе предоставления материалов или в самих материалах и повышающая тем самым

вероятность правильного ответа. Мы можем подсказывать с помощью расположения предметов: например, кладем перед ребенком несколько карточек, одна из которых (с верным ответом) находится ближе к нему.

Допустим, мы дали инструкцию: «Покажи, где котик спит». Ребенок ошибся. В этом случае мы убираем материалы, предоставляем повторно в новом порядке, при этом карточку с изображением спящего котика кладем ближе к нему, чем остальные, и повторяем инструкцию: «Покажи, где котик спит». Очень важно постепенно снижать уровень подсказки. В случае с приведенным выше примером карточка должна постепенно отдаляться от ребенка, пока не будет расположена на одном уровне с остальными. Другие варианты стимульной подсказки — это выделение цветом, размером, подсветка карточки с верным ответом.

Какой бы вариант подсказок вы ни выбрали, необходимо помнить, что они будут эффективны только при соблюдении ряда правил:

- постепенное снижение уровня подсказки;
- регулярное измерение прогресса ребенка;
- проверка навыка самостоятельности;
- поощрение самостоятельных ответов;
- комбинирование разных видов подсказок в зависимости от потребностей конкретного ребенка, его навыков и возможностей.

Показателями эффективности являлись систематические наблюдения и обратная связь от родителей, где педагоги и родители отмечают улучшение социального взаимодействия, развитие коммуникативных навыков, самостоятельности, произвольности.

Таким образом использование подсказок для детей с РАС – важный инструмент в учебном процессе.

Список литературы

1. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс», 2004. – 80 с. – Текст : непосредственный.

Психолого-педагогические аспекты в работе с детьми иностранных граждан раннего возраста в условиях дома ребенка

Пияндина Е. В., учитель-дефектолог, педагог-психолог, ГКУЗ СО Дом ребенка «Солнышко», г. Самара

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нервно-психического и эмоционального развития ребенка иностранных граждан, оказавшегося в условиях дома ребенка, особенности его диагностики и принципы психолого-педагогической работы с такими детьми.

Ключевые слова: дом ребенка, ребенок-инофон, психологическая травма, депривация, нарушение коммуникации, междисциплинарное взаимодействие.

В настоящее время увеличился миграционный поток иностранных граждан в РФ. Дети из семей иностранных граждан и мигрантов в доме ребенка уже не исключение. К сотрудникам дома ребенка предъявляются высочайшие требования, а когда речь идет о работе с детьми-инофонами, попавшими в систему миграции, потерявшими своих родителей, комплекс психолого-педагогических задач усложняется. Эти дети испытывают ряд травм:

- отрыв от биологической семьи;
- утрата культурно-языковой среды;
- помещение в казенное учреждение.

Наша задача – создать условия не только для физического выживания, но и восстановления базового доверия к миру, психологической реабилитации и здорового полноценного психофизического развития, дальнейшей социализации в обществе.

Ребенок-инофон в доме ребенка испытывает следующие трудности:

1. У ребенка глубокая психологическая травма:

- синдром сиротства (потеря привязанности к близким);
- культурно-языковое отчуждение (ребенок не слышит знакомую родную для него речь, нет привычных запахов еды, ритуалов ухода за ним);
- недоразвитие базового доверия (в один день мир для ребенка стал другим, небезопасным и непредсказуемым);

2. В отличие от русскоговорящего ребенка, ребенок-инофон испытывает тотальную депривацию:

- сенсорная депривация (музыка, сенсорные эталоны, речь, тактильные ощущения);
- социальная депривация (отсутствие контакта с носителями родного языка и культуры);
- когнитивная депривация (нервно-психическое развитие ребенка замедляется в связи с отсутствием адекватной языковой среды);

3. Регресс и нарушения в коммуникации:

- ребенок может перестать пользоваться даже теми языковыми навыками, которые у него были (мутизм, отказ от коммуникации);
- преобладают невербальные, иногда не адекватные ситуации, способы выражения эмоций и потребностей (ребенок может кричать, плакать, бросать игрушки, проявлять агрессию к окружающим или аутоагрессию, стереотипии);

4. Ребенок не понимает, кто он и где он находится, так как рядом нет не только близких людей, но и иная языковая среда.

Как только ребенок-инофон попадает в дом ребенка специалистами учреждения проводится комплексная диагностика нервно-психического развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. На основе заключений специалистов создается индивидуальная программа развития ребенка, опираясь на зону его актуального развития с учетом зоны ближайшего развития. Специалисты проводят диагностику, опираясь на след методы:

- сбор анамнеза;
- наблюдение;
- «Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста» Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт;
- «Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста» Е. А. Стребелевой.

Педагогическая работа осуществляется с учетом следующих принципов и методов работы:

1. Установление доверительных взаимоотношений с ребенком:

- важен постоянный контакт с одним и тем же взрослым (в нашем учреждении это психолог, дефектолог, педиатр, невролог, одним словом, специалист, работающий каждый день);
- тактильный контакт (каждое общение, занятие с ребенком начинается с объятия, поглаживания, возможно укачивания, массаж);
- эмоциональное присоединение (взрослый вслух проговаривает состояние потребности ребенка, даже если малыш пока не понимает слов).

2. Создание обогащенной сенсорной среды с учетом культурных ритуалов ребенка инофона:

- во время адаптационного периода ребенка возможно использование аудиозаписей народной музыки, колыбельной, стихов на родном языке ребенка,

использование запахов знакомых специй ребенка, показ иллюстраций кукол в национальных костюмах, предметов быта;

— сенсорная интеграция (игры с песком, водой, крупой для снятия напряжения);

— занятия с психологом в сенсорной комнате.

3. Коммуникация на невербальном и упрощенном вербальном уровне:

— язык жестов и мимики (все инструкции во время проведения режимных моментов педагог сопровождает жестами – «иди сюда», «привет», «пока», «спать», «кушать» ...);

— визуальные обозначения (фотографии ребенка на ящике, комод, кровати, картинки для обозначения режимных моментов). Это снижает тревожность ребенка и вырабатывает уверенность в правильности выполнения инструкции взрослого;

— обучение русской речи (инструкции должны быть одноступенчатыми, краткими, эмоционально-окрашенными, подкрепленными жестами и мимикой).

4. Междисциплинарное взаимодействие – обязательное взаимодействие всех специалистов-невролог, педиатр, психолог, логопед, дефектолог). На помощь по запросу узкого специалиста могут прийти инструктор по ЛФК, музыкальный руководитель и педагог по изобразительности.

5. Работа с культурной идентичностью ребенка (у нас проводятся праздники, на которых мы знакомим детей с особенностями кухни разных народов, костюмами, танцами), что позволяет ребенку-инофону окунуться в знакомую родную среду.

Работа с детьми-инофонами в доме ребенка требует от специалистов высокого уровня профессионализма, чуткости и терпения. Наша основная цель – не только научить ребенка понимать русскую речь и начать общаться, но и с помощью языка заботы и любви дать ребенку ощущение безопасности, уверенности, помочь ему пережить утрату и заложить фундамент для формирования здоровой личности, способной интегрировать свой уникальный культурный опыт, а также социализироваться в окружающей среде.

**Воспитание и обучение
детей с особыми образовательными потребностями
в Самарском регионе**

Электронный периодический журнал

№ 07–2025

Специальный выпуск

По вопросам публикации обращаться:

**Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Самарской области «Региональный центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной помощи
«Центр специального образования»**

443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61А

**Электронный адрес для отправки материалов
zhurnaltssso@yandex.ru**

(846) 954–35–00