

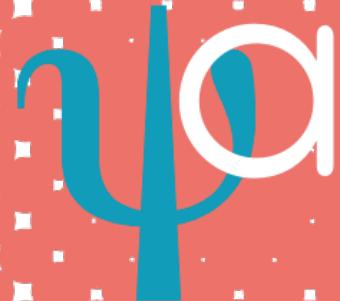
**ОКАЗАНИЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОМОЩИ ЦЕЛЕВЫМ ГРУППАМ**

СБОРНИК СТАТЕЙ



КИМЦ

муниципальное казенное учреждение



В настоящем сборнике опубликованы статьи участников городского форума специалистов сопровождения «Мы вместе», посвященному представлению успешного опыта оказания психолого-педагогической помощи разным целевым группам специалистами психологических служб образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Оказание психолого-педагогической помощи целевым группам. Сборник статей, под общей редакцией Свиридовой Т. В. (МКУ КИМЦ) — Красноярск, 2025. — 171 с.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Содержание

Введение	6
Игровая терапия как метод коррекции: использование дидактических игр, разработанных логопедом и дефектологом для формирования когнитивных и познавательных навыков у детей с ЗПР	7
Взаимодействие педагогического коллектива школы при работе с детьми, имеющими задержку психического развития	10
Оказание психолога-педагогической помощи детям с ЗПР в преодолении нарушения темпо-ритмической стороны речи.....	13
Развитие пространственных представлений у детей с задержкой психического развития в 5 классе общеобразовательной школы	15
Управленческие практики инклюзивного образования детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях ОО	18
Коррекционная работа учителей-логопедов по формированию первоначальных коммуникативных умений у детей со сложной структурой дефекта через реализацию проекта «Шаги навстречу».....	19
Использование разнообразных нетрадиционных материалов в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ	22
Использование игрового набора «Дары фребеля» в работе с детьми с ОВЗ различных нозологий.....	25
Нейропсихологическая коррекция детей дошкольного возраста лаборатория «Нейрошка»	28
Работа с первым блоком мозга при организации коррекционной работы с дошкольниками с ОВЗ (ЗПР, РАС и ТМНР)	30
Творческая мастерская как форма работы с детьми ОВЗ и их семьями.....	33
Развитие межполушарных связей как основы для коррекции всех компонентов познавательной деятельности	36
Дидактический комплекс «Ступени роста»	39
Кинезиология в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ	42
Развитие инклюзивной культуры дошкольников в комбинированных группах через арт-терапевтические технологии	44
Развитие графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями	47
Событийность как метод работы с детьми ОВЗ в контексте современного образования и воспитания.....	50
Современные методы коррекционной работы с детьми, имеющими множественные нарушения развития	53
Формирование пространственных представлений у дошкольников с ОВЗ	57
Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья через организацию театрализованной деятельности.....	60
Игровые подходы в совместной работе учителя-логопеда и педагога-психолога с детьми с ТНР и ЗПР	63
Работа специалистов сопровождения в целях устранения дефицитов	

в математических знаниях у детей с трудностями обучения и детей с ОВЗ	66
Формирование оптико-пространственных представлений как форма взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога	69
Использование конструктора ЛЕГО в комплексной, коррекционной работе с неговорящими детьми и детьми ОНР 1 уровня.....	72
Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в развитии сенсомоторных способностей у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	76
Совместная диагностика неговорящих детей специалистами службы сопровождения	79
Развитие навыков каллиграфии у детей с дизартрией.....	82
Приемы развития коммуникативных навыков у обучающихся с ТМНР в системе комплексного подхода работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения	86
Взаимодействие учителя-логопеда с учителями начальных классов в коррекционной работе по предупреждению и устранению дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи	89
Совместная работа логопеда и психолога в развитии речи младших школьников через театрализованные постановки.....	91
Развитие связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи через использование приема «Ожившая картина»	94
Применение психологических методов и приемов в повышении эффективности логопедической работы при коррекции и автоматизации звуков речи у дошкольников	97
Социализация детей старшего дошкольного возраста с тяжелой зрительной патологией в рамках образовательной урбанистики	100
Создание образовательных условий для дошкольников с функциональным расстройством зрения	103
Как помочь неусидчивому, утомляемому ребенку улучшить концентрацию внимания	105
Психолого-педагогическая помощь школьникам: как поддержать эмоциональное благополучие	107
Элементы проектной деятельности в психологическом консультировании подростков	109
Создание условий для развития и поддержки детских инициатив разных категорий детей на основе проектной деятельности в образовательном пространстве школы.....	113
Проект «Сенсорная лаборатория — территория развития». Сопровождение детей с трудностями в обучении	116
Модель психолого-педагогического сопровождения детей, для которых русский язык не является родным, в дошкольной образовательной организации.....	119
Социокультурная и языковая адаптация детей-мигрантов средствами образования	122
Универсальные педагогические приемы в рамках комплексного сопровождения детей-мигрантов	125
Командная работа специалистов сопровождения и родителей по вопросам организации образовательного процесса для детей мигрантов. От теории к результату... Типичные трудности в устной и письменной речи детей-мигрантов с ОВЗ	127
Круговые танцы как метод профилактики эмоционального выгорания педагогов.....	130
Круговые танцы как метод профилактики эмоционального выгорания педагогов.....	133

Поддержка педагогов: эффективные стратегии борьбы с выгоранием и тревожностью	136
Наставничество как инструмент для повышения профессионального уровня учителя-логопеда и качества логопедического сопровождения обучающихся с ОВЗ	139
Профилактика эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации.....	142
Стабилизация эмоционального состояния родителей детей с особенностями развития ...	145
Семинар-практикум как способ формирования у родителей понимания и принятия ребенка с особенностями в развитии.....	148
Ассоциативная техника как один из инструментов работы педагога-психолога на индивидуальных консультациях	151
Тропинка в школу.....	153
Пропедевтика речевых дефицитов детей дошкольного возраста при работе с родителями в условиях ДОУ (в рамках реализации социально-логопедического проекта «Давайте учиться говорить»).....	156
Нейроигры как средство коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ	158
Совместные детско-родительские проекты — эффективная форма сотрудничества семьи и школы.....	161
Нестандартные игровые приемы работы с родителями детей с тяжелыми нарушениями речи	164
Мобильная помощь центра «Сознание» — проект комплексного психолого-педагогического сопровождения родителей Октябрьского района города Красноярска	166
Повышение психологической компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в рамках реализации проекта «Принимай, помогая».....	168

Введение

Со 2 по 6 декабря 2024 года Красноярским информационно-методическим центром при поддержке главного управления образования администрации города Красноярска был проведен городской форум специалистов сопровождения «Мы вместе». Данный форум является традиционным мероприятием психологической службы муниципальной системы образования города Красноярска, и проводится с 2021 года.

Предназначением городского форума было — тиражирование эффективных практик по оказанию психолого-педагогической помощи разным целевым группам.

В течение недели для специалистов сопровождения были проведены лекции от ведущих спикеров в области педагогики и психологии, методическая площадка «Эффективные методы восстановления психологического здоровья субъектов образовательного процесса», презентации по районам города успешных практик по оказанию психолого-педагогической помощи разным целевым группам. Практики демонстрировали оказание помощи следующим целевым группам:

- обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью;
- обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами;
- обучающиеся, проявляющие выдающие способности, и одаренные;
- обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с нормативными кризисами взросления;
- педагоги;
- родители.

Предлагаем познакомиться подробнее с успешными практиками, представленными на городском форуме специалистов сопровождения «Мы вместе».

Игровая терапия как метод коррекции: использование дидактических игр, разработанных логопедом и дефектологом для формирования когнитивных и познавательных навыков у детей с ЗПР

Воронова Т. В., учитель-логопед
Урсегова М. А., учитель-дефектолог
МАДОУ № 322 «Морозко»

Задержка психического развития (ЗПР) — это нарушение темпов психического развития ребенка, при котором страдают познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера и способность к обучению. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР требует комплексного подхода, в котором особое место занимает игровая терапия.

Игровая деятельность является ведущей формой активности детей дошкольного возраста, однако у детей с задержкой психического развития (ЗПР) она имеет свои особенности. Такие дети испытывают трудности в организации игры, слабо проявляют инициативу, быстро теряют интерес и нуждаются в постоянной поддержке взрослого. Коррекционная работа через игру позволяет развивать познавательные процессы, моторику, речь, социальные и коммуникативные навыки [1].

Дети с задержкой психического развития часто сталкиваются со следующими трудностями в игровой деятельности:

- Недостаточный уровень воображения — ребенку сложно самостоятельно придумывать сюжет и развивать игровую ситуацию.
- Слабая мотивация к игре — дети быстро устают, теряют интерес или не могут организовать свою деятельность.
- Трудности в взаимодействии со сверстниками — ребенок может предпочитать играть в одиночку или испытывать затруднения в совместных играх.
- Ограниченный словарный запас — игры, требующие активного речевого взаимодействия, могут быть сложными из-за бедности речи и трудностей в формулировании мыслей.
- Недостаточное развитие моторики — у детей часто наблюдается слабая координация движений и низкий уровень развития мелкой моторики [5].

Коррекционная работа строится поэтапно, начиная с простых игр и постепенно усложняя игровые задания.

1. Манипулятивные игры (2–3 года).

Дети учатся обращаться с предметами, перекладывать их, складывать, собирать пирамидки и мозаики.

2. Предметно-игровая деятельность (3–4 года).

Используются игрушки с понятными функциями (кукла, машинка, кубики).

Дети учатся выполнять простые игровые действия: кормить куклу, катать машинку, строить дом.

3. Сюжетно-отобразительные игры (4–5 лет).

Игры с простыми сюжетами, в которых ребенок копирует действия взрослых.

Дефектолог или логопед активно включается в игру, помогая ребенку развернуть сюжет.

4. Сюжетно-ролевые игры (5–7 лет).

Формируется способность играть по правилам, разыгрывать роли, взаимодействовать с другими детьми.

Логопед помогает детям придумывать сюжеты, поддерживает их инициативу [9].

Игровая деятельность является ведущей для дошкольников, поэтому использование специально разработанных дидактических игр способствует развитию когнитивных функций, таких как внимание, память, мышление, речь и воображение [10]. В данной статье рассмотрим роль игровых методов в коррекции ЗПР и примеры дидактических игр, разработанных логопедом и дефектологом.

Игровая терапия — это метод коррекции, основанный на использовании игр для развития психических процессов и социальной адаптации ребенка.

Основные принципы игровой терапии:

1. Добровольность и интерес — ребенок активно включается в процесс, так как игра вызывает у него эмоциональный отклик.

2. Поэтапное усложнение — задания строятся с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

3. Систематичность и повторяемость — для закрепления навыков необходимо регулярное включение игр в занятия.

4. Индивидуальный подход — игры подбираются с учетом уровня развития ребенка и его особенностей [7].

Игровой метод является важным инструментом в коррекционной педагогике, способствуя развитию когнитивных процессов, формированию познавательной активности и социальной адаптации детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Основными целями игрового подхода являются:

1. Коррекция когнитивных нарушений, включающая развитие памяти, внимания и мышления. Через специально подобранные игры ребенок учится концентрироваться, запоминать информацию и логически рассуждать.

2. Формирование познавательной активности путем мотивации к обучению через игру. Игровая форма занятий делает процесс обучения более интересным, снижая тревожность и повышая вовлеченность ребенка.

3. Социальная адаптация, которая заключается в улучшении коммуникативных навыков и взаимодействия со сверстниками. Игры помогают детям учиться общаться, выражать свои мысли и работать в коллективе.

Для достижения этих целей специалисты ставят перед собой ряд задач. В первую очередь важно создать условия для естественного обучения через игру, позволяя ребенку усваивать новые знания в комфортной и ненапряженной обстановке. Кроме того, необходимо преодолеть барьеры в обучении, которые могут возникать из-за недостаточно развитых когнитивных функций или коммуникативных трудностей [6].

Разрабатываемые учителями-логопедами и учителями-дефектологами дидактические материалы можно разделить на несколько категорий. В первую очередь это материалы для развития речи и коммуникативных навыков. К ним относятся карточки для расширения словарного запаса, игры на составление предложений, задания на формирование грамматического строя речи, а также упражнения для автоматизации звуков. Вторая группа — это дидактические пособия для развития познавательных процессов, включающие игры на классификацию предметов, карточки на развитие памяти и внимания, а также логические задачи. Развитие моторных навыков также играет важную роль, поэтому специалисты используют игры для мелкой моторики, такие как пальчиковые куклы, шнуровки, мозаики, работа с тестом и пластилином. В последние годы все больше внимания уделяется интерактивным дидактическим материалам, та-

ким как аудиозаписи для восприятия речи на слух, обучающие компьютерные игры и приложения, а также разрезные карточки и пазлы [4].

Учитель-логопед и учитель-дефектолог используют различные методы работы при применении дидактических материалов. Они проводят индивидуальные и групповые занятия, подбирая упражнения с учетом особенностей ребенка. Важным аспектом обучения является совместная деятельность со взрослым, когда специалист активно включается в игру, помогая ребенку усваивать новый материал. Кроме того, все задания усложняются постепенно, а игровые приемы позволяют поддерживать интерес ребенка и сделать процесс обучения более эффективным. Регулярная оценка динамики развития помогает специалистам корректировать программу занятий, ориентируясь на успехи ребенка.

Таким образом, важно отметить, что игровая терапия — это мощный инструмент для коррекции задержки психического развития. Ее использование помогает детям не только освоить необходимые навыки, но и получить радость от обучения, что способствует их успешной адаптации в социуме. Учитель-логопед и учитель-дефектолог работают в тесном взаимодействии для достижения комплексного результата в развитии ребенка с ЗПР. Каждый из специалистов фокусируется на своей области, но их совместная работа создает единый подход к развитию ребенка. Совместное планирование занятий, подбор игр и материалов, обмен опытом. Создание индивидуальных программ, которые учитывают как речевые, так и познавательные потребности ребенка. Комплексный подход позволяет добиться гармоничного развития навыков ребенка. Специалисты дополняют друг друга, что делает процесс обучения более эффективным.

Библиографический список

1. Белякова Л. И., Буренина Н. Е. «Игровая терапия в коррекционной педагогике». — М.: Владос, 2019.
2. Выготский Л. С. «Воображение и творчество в детском возрасте». — СПб.: Питер, 2021.
3. Запорожец А. В. «Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста». — М.: Педагогика, 2018.
4. Леонтьев А. Н. «Развитие памяти и мышления у ребенка». — М.: Наука, 2020.
5. Маstryкова Е. М. «Дети с задержкой психического развития: диагностика и коррекция». — М.: Просвещение, 2017.
6. Смирнова Е. О., Горская Н. Л. «Дидактические игры в коррекционной педагогике». — СПб.: Детство-Пресс, 2022.
7. Филиппова Т. А. «Методы игровой терапии в логопедической практике». — Казань: Феникс, 2019.
8. Чутко Л. С. «Развитие когнитивных функций у детей с ЗПР». — Екатеринбург: Уралтех, 2021.
9. Шевченко С. А. «Игровые технологии в обучении детей с ОВЗ». — Ростов-на-Дону: Феникс, 2020.
10. Эльконин Д. Б. «Психология игры». — М.: Институт практической психологии, 2019.

Взаимодействие педагогического коллектива школы при работе с детьми, имеющими задержку психического развития

**Мухачева А. С., учитель-логопед
МАОУ СШ № 82**

Современные психолого-педагогические исследования доказывают, что в основе развития и воспитания речи ребенка лежит развитие и воспитание всей личности. В настоящее время продолжает оставаться актуальной и педагогически значимой проблема активной помощи детям с трудностями в обучении. В последнее время увеличилось количество детей, имеющих различные речевые патологии. На данный момент существует много методов и методик, позволяющих преодолеть речевые нарушения. Отдельно стоящей задачей стоит оказание помощи детям, имеющим сочетанные нарушения. Хотелось бы выделить группу детей, имеющих задержку психического развития. У таких детей ряд психических функций находятся на более ранней возрастной стадии развития. Термином «задержка» подчеркивается несоответствие уровня психического развития возрасту, в сочетании с этим нарушением дети могут иметь различные речевые патологии.

Клинические и психолого-педагогические исследования показывают, что в младшем школьном возрасте, дети с задержкой психического развития не достигают соответствующей зрелости. Детям не хватает знаний и умений, не сформирован необходимый для обучения уровень развития умственных операций.

Трудности при овладении навыками письма и чтения школьников с задержкой психического развития

Первоклассники с задержкой психического развития, обучавшиеся год в школе, на письме допускают ошибки, которые условно можно распределить на несколько групп. В этих группах можно выделить ошибки, связанные с недостаточным фонетико-фонематическим анализом слов. Ошибки, связанные с недостаточным анализом графического изображения букв. Грамматические и синтаксические ошибки, связанные с неумением выделить слово из предложения и предложение из текста.

Недостаточные сформированности графического навыка письма и мелкой моторики влекут за собой, плохой почерк, ошибки и неточности в написании букв. Коррекция выявленных нарушений процесса письма проводится по используемым на логопедических занятиях методикам с учетом характера и выраженности нарушений письма. Трудности овладения навыком чтения связаны с особенностями их познавательной деятельности и являются следствием недостаточной готовности к усвоению учебных знаний в школе. На протяжении обучения в младшей школе у детей сохраняется медленное и невыразительное чтение, с множеством ошибок. Плохая техника чтения, сочетающаяся со сниженным запасом представлений об окружающем мире, бедностью словаря, ограниченностью общего речевого развития, приводят к недостаточному пониманию лексического значения отдельных слов и текстов в целом. В начале обучения дети с трудом понимают смысл простых выражений, не могут использовать контекст, не могут составить собственные предложения с трудными словами и словосочетаниями.

ми даже с предварительным их разбором и объяснением. Детям трудно передать главную мысль, содержащуюся в прочитанном тексте, охарактеризовать действующих лиц и дать оценку их поступкам.

Таким образом, работа по коррекции речи школьников с задержкой психического развития должна включать в себя, не только работу с характером речевого дефекта, но и учитывать свойственные детям психологические и психофизиологические особенности каждого ребенка, получающего обучение в школе.

Взаимодействие педагогического коллектива школы при работе с детьми, имеющими задержку психического развития

Организация логопедической работы с детьми, у которых задержка психического развития осложнена речевыми нарушениями, осуществляется с учетом множества факторов. Одним из факторов является взаимосвязь работы по коррекции речи с развитием познавательных процессов. При рассмотрении этого фактора работы во главе угла должна стоять тесная взаимосвязь специалистов школы: учителя, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, школьного психолога. Необходим системный подход при выстраивании взаимодействия педагогического коллектива, так как, мы стремимся к общей цели — помочь учащимся, испытывающим трудности в обучении, дать им качественное образование. Для этого учителю нужно, чтобы каждый учащийся имел достаточно высокий уровень общего, в том числе и речевого развития.

Задача логопеда — устраниТЬ речевые дефекты и развить устную и письменную речь ребенка до такого уровня, на котором он бы смог успешно обучаться в школе. В свою очередь, учитель продолжает речевое развитие ребенка, опираясь на усвоенные им умения и навыки, т. е. происходит интеграция логопедической работы и учебно-воспитательного процесса.

В начале учебного года проводится речевое обследование обучающихся, затем, ознакомление учителей начальных классов с результатами диагностики для того, чтобы, начиная работу с обучающимся учитель начальных классов понимал, какие стороны речи у ребенка сформированы недостаточно, а какие более сохранны.

При наличии обобщенной заинтересованности и целенаправленной работы по устранению речевых недостатков, tandem учителя-логопеда и учителя начальных классов может значительно повысить качество работы и успеваемость обучающихся.

Выстраивая процесс работы, прежде всего, обсуждается и планируется необходимая работа, которую проводят специалисты: диагностика детей, ознакомление с результатами родителей, консультации для педагогов школы. В течение года взаимодействие между учителем и учителем-логопедом осуществляется и в таких формах, как проведение открытых занятий, совместных бесед по подведению итогов коррекционно-развивающей работы, изучении методических новинок.

Таким образом, выстраивая процесс взаимодействия, удается добиться наибольших результатов при работе с обучающимися имеющими задержку психического развития.

Библиографический список

1. Адилова, М. Ш. Особенности психомоторики младших школьников с задержкой психического развития / М. Ш. Адилова. — автореферат дис. канд. психол. наук: 19.00.10. — М.: ПРОМЕДИА, 1988. — 20 с. [<https://search.rsl.ru/ru/record/01000066362>]

2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи. М.: 2004. [<https://fictionbook.ru/static/trials/05/81/12/05811252.a4.pdf>]
3. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Г. А. Логопедические игры и задания. СПб., 2002. [<https://nsportal.ru/blog/vuz/pedagogicheskie-nauki/2016/11/20/bystrova-g-a-sizova-e-a-shuyskaya-t-a-logoskazki>]
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Изд-во «Детство-пресс». СПб, Изд-во «Творческий центр Сфера». М., 2007. 470 с. [https://rusneb.ru/catalog/000199_00009_003112464/]
5. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 1993 [https://vk.com/doc217153012_592178237?hash=2afdf5edc5cd2a7f998]
6. Селиверстов В. И. Игры в логопедической работе с детьми. М.: 1979. [https://psv4.userapi.com/s/v1/d/_RcSpQBV4iArcMTlQ4-cL9TBq3jNlpmRU7eHc7n6wQwQnW41cyxJQ0vCUSGqnQQ4zBhX2LJbvhm_ebPBefCQhvGnXOxzVITcbUzbtsuDyMdvEp3DEZYSG/Seliverstov_V_I_red_sost_Igrue_v_logopedich.doc]
7. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения по развитию речи. М.: 2006. [https://psv4.userapi.com/s/v1/d/_RcSpQBV4iArcMTlQ4-cL9TBq3jNlpmRU7eHc7n6wQwQnW41cyxJQ0vCUSGqnQQ4zBhX2LJbvhm_ebPBefCQhvGnXOxzVITcbUzbtsuDyMdvEp3DEZYSG/Seliverstov_V_I_red_sost_Igrue_v_logopedich.doc]

Оказание психолого-педагогической помощи детям с ЗПР в преодолении нарушения темпо-ритмической стороны речи

**Неманова И. А., учитель-логопед
Коробицына О. В., учитель-логопед
МБДОУ № 303**

Работая с детьми с задержкой психического развития, у большинства воспитанников нами были выявлены нарушения темпо-ритмической стороны речи (ритм, интонация, неправильное артикуляционное дыхание). Нарушение речи у данной категории детей часто носят системный характер, поэтому и коррекционная работа должна быть комплексной, систематизированной и дифференцированной [3].

Работа по коррекции темпо-ритмической стороны речи у детей с ЗПР проводится в тесной взаимосвязи логопеда, воспитателей, дефектолога, музыкального руководителя на занятиях по логоритмической деятельности.

В работе с детьми используются методы и приемы развития чувства ритма. Задания подбираются от более легкого к сложному.

Самая распространенная — *ритмическая игра по принципу «Эхо»*. Заключается в повторении ритмического рисунка за взрослым. По степени усложнения возможны три варианта: повторение ритмического рисунка за взрослым по подражанию; выполнение ритмического рисунка по образцу; выполнение ритмического рисунка по словесной инструкции. Наиболее часто используемый в работе с детьми с ЗПР вид ритмической игры — «Звучащие жесты» (термин Кетман Г., Орф К.). Звучащие жесты — это ритмическая игра звуками своего тела, игра на его поверхности (стучание по коленям, хлопки в ладони, и т. д.) [1].

Наибольший интерес у воспитанников вызывают *ритмические игры с предметами*. В качестве предметов эффективно использовать детские музыкальные инструменты, так как ритм является одним из центральных, основополагающих элементов музыки. Чем меньше возраст ребенка или чем сложнее нарушения темпо-ритмической стороны речи, тем проще должен быть музыкальный инструмент. На начальном этапе для четкого ритма используем ударные инструменты (палочки, клависы, кубики, барабан, карандаши, орехи), после — более сложные для восприятия шумовые инструменты (марacasы, бубенцы, колокольчики) [1].

Не менее популярны в работе над ритмической организацией слова *ритмические цепочки*. Ритмические цепочки — это цепочки звукоподражаний, эмоциональных восклицаний, звуков, слогов, слов. На начальном этапе под речевое сопровождение взрослого дошкольники воспроизводят ритм с помощью звучащих жестов, предметов, музыкальных инструментов. Далее с добавлением собственной речи.

Ритмические партитуры являются более сложной организацией работы по развитию ритма. Сложность заключается в записи ритмического рисунка самостоятельно. На начальных этапах работы нужно научить оценивать ритмическую запись, воспроизвести ее по подражанию, далее только по зрительной опоре. Для поддерживания интереса к данному виду деятельности ритмический рисунок изображаем в виде фигур и предметов различной величины, цвета, «елочек», «снеговичков», любым предметом по лексической теме, исходя из предпочтений ребенка, обыгрывая упражнение. Большую

часть материала используем в виде компьютерных игр и видеороликов, созданных самостоятельно.

Существует тесная взаимосвязь между развитием двигательного аппарата и речи. Эта взаимосвязь изучена и подтверждена исследованиями таких ученых, как И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лuria [4]. *Игры на координацию речи с движением* (логоритмические упражнения и физминутки) способствуют преодолению темпо-ритмического нарушения речи путем развития и координации двигательной сферы в сочетании со словом и движением, а также формирование понятной, наиболее приближенной к естественной речи с выраженной интонационной и ритмической стороной [2].

Все виды логоритмических игр и упражнений предлагаются детям в сочетании с какой-либо ритмической основой: под музыку, под счет или словесное, чаще сихотворное сопровождение.

Используемые в работе игры и упражнения показали свою эффективность как в коррекции темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития, так и в повышении уровня устойчивости внимания, сосредоточенности.

Библиографический список

1. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 4–5 лет — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 160 с. — (Логопед в ДОУ).
2. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5–6 лет — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 208 с. — (Логопед в ДОУ).
3. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛА-ДОС, 2004 — 303 с. — (Коррекционная педагогика).
4. https://ru.ruwiki.ru/wiki/Павлов,_Иван_Петрович
5. <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2021-02/rech-rebenka-s-zaderzhkoy-psikhicheskogo-razvitiya.pdf>

Развитие пространственных представлений у детей с задержкой психического развития в 5 классе общеобразовательной школы

**Орлова Н. П., педагог-психолог
Никитина Н. А., учитель-дефектолог
МБОУ СШ № 13**

Проблема детей с ЗПР в настоящее время стоит довольно остро в образовательной практике. Даже при том, что русским языком они владеют в достаточной мере, образовательную программу они не всегда способны взять в полной мере. Одной из причин сложностей в освоении образовательной программы выступает освоение пространственных представлений, выраженных в двух основных параметрах:

- лингвистико-языковое представление (выраженное в семантических и грамматических конструкциях);
- перцептивно-образное представление (нас в большей мере интересует математическое и геометрическое представление на листе бумаги).

Пространственные представления являются основой для пространственного мышления. И. С. Якиманская дает следующее определение понятию «пространственное мышление»: «специфический вид мыслительной деятельности, основным содержанием которого является работа с пространственными образами в процессе решения задач, требующих ориентации в видимом и воображаемом пространстве». А И. Я. Каплунович единицей пространственного мышления считает сенсорные компоненты и представления. В. С. Столетнев определяет пространственное мышление через его функции, основными из которых являются мыслительные операции в образах для преобразования формы, величины и пространственных отношений между элементами объектов пространства.

Перцептивные компоненты и формируемые на их основе представления, перцептивные, символические и объектные образы, выраженные в языке — основа психики человека, основа его взаимодействия с миром, карта мира. Точность пространственных представлений прямо влияет на репрезентативность в психике ребенка окружающего пространства, данного не только в ощущениях, но и в теоретическом, языковом, символном освоении окружающего мира. В основе пространственной ориентации, в оперировании пространственными отношениями лежит оперирование своим собственным телом, в основе понятий «близко — далеко» мы отталкиваемся от представлений о себе (Дотянусь или нет рукой? Могу ли я перешагнуть? Достану или нет? Ударюсь или нет? Является ли пространство безопасным?)

Программа развития пространственных представлений проводится во внеурочной деятельности учителями-дефектологами, педагогами-психологами и учителями ОВЗ.

Базовый тезис программы — с детьми ЗПР сложно опираться на слуховую память (т. к. аудиальные модели разных языков различны), сложно опираться на предыдущий опыт детей (ввиду различного культурно-цивилизационного опыта, разнице в моделях поведения), из-за разниц цивилизационного опыта визуальные подсказки могут нести различный эмоциональный окрас, полностью смещающий значение понятия. Остается

моторный опыт, который необходимо привести к единому культурно-цивилизационному знаменателю.

Программа состоит из нескольких этапов.

Этап 1. Соотносим значение слова и положение тела в пространстве. В первую очередь это касается базовых глаголов и предлогов. На этом этапе учитель и обучающийся вместе ходят, бегают, прыгают, качаются на качелях, называя каждое действие на обоих языках.

Этап 2. Расположение в пространстве. Верх — низ, лево — право, перед — зад и произвольные от них понятия. Этот этап состоит из нескольких подэтапов:

- действия на полу;
- действия на качающейся платформе (сначала крупные движения, затем достаем прищепки и называемых на русском языке направлениях с необходимыми предлогами и указаниями направления, симметрии);
- действия на листе бумаги.

Этап 3. Изучение и соотнесение названий цифр, так же состоит из нескольких подэтапов:

- действия на полу (буквально шагаем по числовой прямой, затем шагами проходим сложение и вычитание, затем играем в «классики», затем проходим таблицу умножения на полу в «классиках»);
- действия на качающейся платформе (достаем прищепки с правильными ответами);
- действия на листе бумаги (учимся краткой записи по правилам российской школы).

Пример усложнения инструкции на примере игры в «классики»

Обычная игра в «классики», камешек смещается по порядку чисел. Но! При этом мы задаем закономерность изменений движений крупной моторики (прыжки двумя ногами — ноги врозь, прыжки одной ногой — ноги вместе).

1 Этап. Задаем числовую закономерность — прыжки на цифру +1..+2..+3. Прыжки на цифру –1..–2..–3..

2 Этап. Называем математические действия и просим прыгать на верный ответ.

3 Этап. Действие умножения и деления с помощью игры в «классики»

4 Этап. Выбираем правильный ответ в прищепках на качающейся платформе с подсказками направлений.

5 Этап. Решение задач на качающейся платформе.

6 Этап. Игра «в магазин» и «кассу» за партой.

7 Этап. Изучение краткой записи условий задач в тетради по правилам российской школы.

Таким образом, опираясь на моторную память и совместный моторный опыт, мы формируем и развиваем пространственные представления у детей с задержкой психического развития в 5 классе общеобразовательной школы, создавая основу успешного овладения математикой и формируя УУД для других предметов общеобразовательной программы школы.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей — М.: Просвещение, 1964.
2. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 288 с.
3. Тукеева Г. Е. (2019). О формировании пространственно-образного мышления. Вопросы науки и образования, № 5 (50), 175–186 с.

4. Кравченко А. В. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск, 1996. С. 31.
5. Лuria A. P. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 384 с.
6. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей / Сборник статей / А. Б. Архипов, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова. — М.: Диалог-МИФИ, 2011. — 64 с.
7. Семенович А. В. Метод замещающего онтогенеза. Познавательная активность. — Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. — 577с.
8. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980.

Управленческие практики инклюзивного образования детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях ОО

**Фокеева И. В., учитель-дефектолог
МБОУ СШ № 62**

Одной из управлеченческих практик МБОУ СШ № 62 является реализация Модели образовательного и универсального дизайна, где через преобразование учебного процесса и гибкий инфраструктурный дизайн становится доступным пространственно-предметный (инфраструктурный) компонент и индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Особенно это необходимо, детям с расстройством аутистического спектра (РАС) и интеллектуальными нарушениями (ИН), где требуются индивидуальные учебные планы, индивидуальное учебное расписание, зонирование, специальная организация, специальные условия и доступность гибкость пространственно-предметной среды.

В школе в 2024–2025 учебном году обучается — 77 детей с ОВЗ и инвалидностью, что составляет более — 11 % от общего количества школьников. В условиях инклюзии обучается — 96 %. В отдельном классе для детей с задержкой психического развития (вариант 7.2) получают пролонгированное образование (5 лет) — 9 детей (12 %).

В условиях «ресурсного класса», по индивидуальному образовательному маршруту обучается — 5 детей с РАС и ИН (7 %). Для каждого ребенка с ИН и РАС членами школьного психолого-педагогического консилиума разработан индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный учебный план и индивидуальное учебное недельное расписание в режиме полного дня. Совместно с одноклассниками общеобразовательного класса, куда зачислен ребенок, школьник с ИН обучается на уроках физической культуры, ритмики, информатики, встречается на переменах, завтраках, обедах, на классных часах и других внеурочных мероприятиях. Все остальные учебные занятия, проводят индивидуально учителя-предметники, прошедшие переподготовку и курсы повышения квалификации, в условиях «ресурсного класса».

Индивидуализация содержания образования, дифференциация психолого-педагогического и социального сопровождения, партнерское и межведомственное взаимодействие, кадровое обеспечение, профессиональное развитие педагогических работников, оформленные школьные локальные акты, регламентирующие инклюзивное образование в МБОУ СШ № 62 позволяют обеспечить для каждого обучающегося с ОВЗ и инвалидностью оптимальные условия получения образования, отвечающие его особым образовательным потребностям.

Библиографический список

1. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл.; гл. ред. С. В. Алешина. — М: МГППУ, 2020. — 176 с.

Коррекционная работа учителей-логопедов по формированию первоначальных коммуникативных умений у детей со сложной структурой дефекта через реализацию проекта «Шаги навстречу»

Сиско Н. О., учитель-логопед
Пономарева О. А., учитель-логопед
Синявская И. В., учитель-логопед
Егорова М. В., учитель-логопед
МАДОУ № 46

Образование и социализация детей с ОВЗ, являются важными государственными задачами, которые поставлены в государственной программе Российской Федерации «Доступная среда».

За последнее время в нашем детском саду наблюдается устойчивая тенденция увеличения количества детей со сложной структурой дефекта, зачастую — в самых разнообразных сочетаниях. Существенным препятствием социализации жизни детей со сложной структурой дефекта является ограничения и затруднения в формировании социально-коммуникативных умений. У большинства детей со сложной структурой дефекта речь полностью отсутствует или развита очень плохо, а отсутствие языковых средств недостаточно компенсируется невербальными средствами. Сочетание неврологических и психических расстройств дефекта у детей обуславливает в ряде случаев несформированность даже к школьному возрасту первоначальных коммуникативных умений. Отсутствие доступных ребенку и понятных всем окружающим средств общения, позволяющих попросить, отказаться, выбрать, прокомментировать, задать вопрос не только значительно осложняет процессы обучения, воспитания и социализации, но и ухудшает прогнозы включения ребенка в социум.

Поддержка коммуникативного развития ребенка, создание условий для обучения коммуникативным умениям детей со сложной структурой дефекта способствуют смягчению социально-коммуникативных трудностей, способствуют познавательному и речевому развитию ребенка.

В связи с этим возникла необходимость создания проекта по целенаправленному формированию коммуникативных умений у данной категории детей. Творческой группой учителей-логопедов МАДОУ № 46 был создан проект: «Шаги навстречу».

Цель: создание условий для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей дошкольного возраста со сложной структурой дефекта.

Задачи:

1. Изучить индивидуальные особенности ребенка, влияющие на специфику его коммуникативной деятельности.
2. Формировать доступные средства коммуникации у детей и обучать применению их в процессе общения, как в рамках работы в коммуникативной группе, так и в повседневной жизни.
3. Повысить компетентность участников образовательного процесса (педагогов, родителей) в вопросе использования невербальных средств коммуникации (в том числе АДК) у детей со сложным дефектом.

Проект «Шаги навстречу» реализуется через проведение занятий в «Коммуникативной группе». Коммуникативная группа состоит из детей и сопровождающих их педагогов (учителей-логопедов, учителя-дефектолога, ассистента воспитанника).

В состав группы, включенной в проект, зачислены дети из разных групп детского сада, посещающие дошкольное учреждение в режиме полного включения в образовательный процесс и имеющие сложную структуру дефекта. Для всех детей, включенных в проект, характерны следующие особенности:

- затрудняются по собственной инициативе вступать и поддерживать контакт с другими людьми;
- не могут или затрудняются объясняться с другими людьми при помощи речи или неверbalных средств;
- имеют существенные затруднения в восприятии, обработке и воспроизведении информации из-за сенсорных и интеллектуальных дефицитов;
- не могут адекватно выражать эмоциональные состояния и вести себя в определенных ситуациях, демонстрируют деструктивные действия.

Работа в коммуникативной группе строится с учетом принципа структурности. В начале каждого занятия проводится ритуал приветствия.

Цель данного этапа:

- установление контакта с детьми;
- удовлетворение базовой образовательной потребности ребенка «Осознание собственного Я»;
- формирование у ребенка умения здороваться вербально или с помощью жеста;
- проявление реакции на свое имя.

Каждое занятие в коммуникативной группе начинается под одну и ту же музыку, которая является организующим началом, «Ритуалом вхождения в занятие», этот этап проводится с целью создать у детей установку на занятие; активизировать зрительное, слуховое внимание.

С целью формирования когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности: в основной части занятия мы используем элементы современной образовательной технологии — логоритмики.

Использование элементов логоритмики позволяет:

1. Преодолевать пассивности; развивать подражательную деятельности, в том числе и речевую, в виде любых звуковых проявлений; преодолевать речевой негативизм.
2. Развивать зрительное, слуховое и тактильное восприятие.
3. Расширять и уточнять представление о себе и об окружающем мире.
4. Формировать умение программировать, регулировать и контролировать свою деятельность.
5. Развивать понимания обращенной речи, неверbalных средств.
6. Формировать умение на доступном уровне анализировать информацию.

Важным этапом работы в коммуникативной группе является использование игр «активизирующего общения», которые направлены на формирование и активизацию определенных средств коммуникации и коммуникативных умений [2].

В процессе работы в коммуникативной группе с детьми со сложной структурой дефекта мы применяем следующие приемы:

- «Совместно разделенных действий» (когда на начальном этапе работы педагог позволяет ребенку какое-то время оставаться в положении пассивного потребителя, но с каждым занятием доля активности ребенка увеличивается) [1].
- «Формальный диалог» (педагог сам спрашивает и сам отвечает, после каждой реплики сохраняется пауза, поддерживается визуальный контакт с ребенком) [2].

- Поощрение минимальных проявлений активности и инициативности в общении (взгляда, жеста, вокализации) [2].
- Наполнение ситуации личным смыслом «заведение деятельности в сюжет» [2].

Сформированные средства коммуникации закрепляются на занятие в коммуникативной группе в моделях: «ребенок-взрослый», «ребенок — ребенок», «ребенок — дети» в различных формах общения и различных видах деятельности и вводятся в ситуацию естественно общения не только в рамках занятий в коммуникативной группе, но и в повседневной жизни. Для этого все участники коррекционно-образовательного процесса (педагоги, родители) информируются о результатах коррекционной работы.

Особенности развития речи и общения детей со сложной структурой дефекта обусловливают необходимость использования наряду с вербальными средствами, невербальных средств, как традиционных, так и альтернативных средств общения. В зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка мы подбираем альтернативные и дополнительные средства коммуникации.

Для наглядного отображения последовательности действий на занятиях мы используем визуальное расписание, что позволяет детям ориентироваться в последовательности событий, помогает снизить тревожность и вероятность нежелательного поведения. Для повышения качества жизни детей со сложной структурой дефекта, имеющих ограниченную возможность появления самостоятельной речи, для выражения ребенком своих повседневных потребностей мы используем элементы карточек ПЕКС. В работе с детьми с нарушением аутистического спектра для развития понимания речи используем метод глобального чтения, фотографии [3].

С целью повышения компетентности участников образовательного процесса (педагогов, родителей) в вопросе использования невербальных средств общения, как традиционных, так и АДК у детей со сложной структурой дефекта, проводятся консультации.

За прошедший период реализации проекта мы увидели положительную динамику в развитии элементарных коммуникативных умений у детей со сложной структурой дефекта.

Библиографический список

1. Жихарева М. М., Лазуткина М. М., Волкова О. В., Толоконникова С. А., Хохлова А. Ю. Диагностическое обучение: методическое руководство по развитию коммуникативных навыков у детей со множественными нарушениями развития: методические материалы. ИНФРАМ: Москва, 2023.
2. Мамаева А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом: учебно-методическое пособие. КГПУ: Красноярск, 2013.
3. Карапаневской О. В. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания. Теревинф: Москва, 2022.

Использование разнообразных нетрадиционных материалов в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ

**Кадач С. И., учитель-дефектолог
Строева Ж. А., учитель-логопед
МАДОУ № 82**

В дошкольных учреждениях стремительно растет количество детей с различными нарушениями развития, ограниченными возможностями здоровья, которые нуждаются в коррекционно-развивающей помощи.

На коррекционно-развивающих занятиях с детьми ОВЗ мы в своей практике используем нетрадиционные материалы, так как они являются средствами развития познавательной активности.

Весь нетрадиционный материал мы собрали в одну емкость и назвали ее «Волшебная баночка». В нее положили цветную бумагу, цветной картон, упаковочную бумагу основных 4-х цветов (красную, синюю, зеленую, желтую), камни, перья птиц, мех, целлофановый пакет, полиэтиленовый пакет, губки для мытья посуды (мягкую, жесткую), тряпки, вату, ватные диски, ватные шарики, ватные палочки, деревянные палочки, деревянные кубики, массажные мячики, бубенчики, цветные шнурки, крупные бусины, пуговицы, пластиковые крышки (разного диаметра, формы и цвета). Данный материал развивает представление о действиях с предметами (летает, шуршит, мнется, рвется, режется, стучит, звенит, падает, катится), о свойствах предметов (тяжелый, легкий, пушистый, гладкий, жесткий, длинный, короткий, мягкий, твердый).

С помощью «Волшебной баночки» можно организовать и провести различные игры, предназначенные для индивидуальной и самостоятельной деятельности ребенка.

Развивающая игра «Найди предмет». Данная игра направлена на развитие внимания, мелкой моторики рук, наблюдательности, зрительного и слухового восприятия. Ребенку предлагается найти различные предметы, которые шуршат, стучат, звенят; найти пушистый предмет, найти твердый предмет, найти гладкий предмет, найти мягкий предмет, найти предмет определенного цвета, найти легкий и тяжелый предмет, что падает, а что летает и т. д.

Развивающая игра «Опиши предмет». Данная игра направлена на активизацию словаря, развитие мелкой моторики рук, наблюдательности, зрительного и слухового восприятия. Ребенок вынимает из «Волшебной баночки» предмет и называет его (Желтая тряпочка). Вначале предмет описывает педагог: «Она мягкая, приятная на ощупь, желтого цвета» Таким способом можно описать все предметы, которыми «Волшебная баночка»

Развивающая игра «Разложи по цвету». Данная игра направлена на развитие внимания, мелкой моторики рук, наблюдательности, зрительного восприятия цвета. С помощью этой игры ребенок закрепляет представление о цветах (красном, желтом, синем, зеленом), учится классифицировать предметы по цветам в процессе игровой деятельности.

Развивающая игра «Узнай предмет». Предлагаемая игра учит сравнивать предметы между собой. Для проведения игры необходимо положить в мешочек различные мел-

кие предметы: пуговицы, кубик, пластмассовые фигуры, мелкие мячики и т. д. Задание: Определить на ощупь, что внутри, потом достать вещь из мешочка.

Развивающая игра «Найди на ощупь». Игра можно несколькими способами:

- просим ребенка найти гладкий или бархатный предмет (кусочек ткани) среди предложенных;
- берем один предмет, а потом на ощупь ищем такой же.

Чтобы игра не надоела, ее можно усложнять, добавляя дополнительные признаки к образцам, например, большая круглая пуговица с отверстиями или маленькая круглая с выпуклым рисунком и т. п.

Развивающая игра «Найди пару». В данной игре необходимо найти одинаковые по тактильным ощущениям предметы. Детям предлагается рассмотреть различные предметы, потрогать их и определить какие они на ощупь (гладкие, пушистые, колючие, скользкие и т. д.) и предложить найти одинаковые по ощущениям.

Развивающая игра «Что из чего сделано». Выбираем предметы из разных материалов: деревянные, пластмассовые, металлические, обычная бумага, картон, фольга, мягкая игрушка, атласная лента или кусок гладкой ткани и так далее. Ребенка сначала знакомим с предметом, предлагаем пощупать и сравнить. Когда ребенок уже познакомился с предметами и может их показать, тогда предлагаем угадывать предметы с закрытыми глазами.

Развивающая игра «Выложи по образцу». Игра направлена на закрепление названий основных цветов и различных форм. Развивает зрительное восприятие, мышление ребенка, зрительную память, мелкую моторику, тактильное восприятие.

На начальном этапе ребенок подбирает для каждой крышки свое цветное поле, когда данное умение у ребенка закреплено, переходим к следующему этапу. Ребенок выкладывает крышки в соответствии с предложенным образцом на карточке. Данная игра упражняет детей в ориентировке на несколько признаков: цвет, форма фигур, последовательность расположения.

Развивающая игра «Продолжи последовательность». Данная игра направлена на развитие логического мышления детей, формирует и развивает умения детей находить закономерность и продолжать ряд, не нарушая последовательности. Для игры мы используем пластиковые крышки, камешки, ватные палочки, деревянные палочки. Чередование может быть по одному из признаков: форме, цвету, размеру. Может быть, чередование по двум признакам. Все зависит от уровня развития ребенка.

Развивающая игра «Посчитай». Данная игра направлена на развитие мелкой моторики рук, упражнении в счете, в умении классифицировать и называть цвета (желтый, синий, зеленый, красный, фиолетовый, белый, голубой, розовый, оранжевый), знакомство с цифрами.

Варианты игры:

1. Найди крышки нужного цвета и посчитай.
2. Посчитай в прямом и обратном порядке, поочередно доставая или убирай крышки.
3. Найди подходящую цифру для заданного числа крышек.

Развивающая игра «Веселый счет». Данная игра учит согласовывать существительные с числительными. Для игры в зависимости от поставленной задачи, можно взять картинки по любой лексической теме или на определенный автоматизированный звук. Картина с изображением предмета располагаются на столе, рядом ребенок выкладывает визуально-ритмический ряд из цифр 1–2–3, проговаривая и согласовывая с числительными (одна ложка, две ложки, три ложки и т. д.)

Развивающая игра «Составь схему слова». Данная игра направлена на совершенствование навыка звукового анализа слов, развитие фонематического слуха. Ребенок

составляет звуковые модели слов, соотносит слово с моделью, учится делить слово на слоги, соотносит звуки и буквы. Игра состоит из цветных пластиковых крышечек (для обозначения звука), ватные палочки, камешки, пуговицы (для определения слогов в слове). Например:

1. Ребенок определяет, сколько слогов в заданном слове (с помощью хлопков) и выбирает нужное количество ватных палочек, камешек, пуговиц.

2. Ребенок составляет звуковую схему слова с помощью цветных пластиковых крышечек (синий цвет — твердый согласный, красный цвет — гласный, зеленый цвет — мягкий согласный).

Развивающая игра «Слоговые дорожки». Игра направлена на развитие чувства ритма, формирование слоговой структуры слова. Ребенку предлагается выложить визуально-ритмический ряд (для этого мы используем камешки, разноцветные пластиковые крышечки, ватные палочки, пуговицы). Например: белый, синий, белый — продолжи ряд. Если последовательность составлена, верно, нажимаем указательным пальцем на крышечку. Например, белый — слог «ва», синий — «та». «Ва-та, ва-та, ва-та и т. д.

Это далеко не полный список нетрадиционных материалов, так как «Волшебная башенка» наполняется в зависимости от поставленных задач и в течение года постоянно обновляется.

Библиографический список

1. Алябьева Е. А., Коррекция развития интеллекта дошкольников. М., 2001.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
3. Стребелева Е. А., Закрепина А. В., Кинаш. Игры и игровые задания для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: ИНФРА-М, 2023.

Использование игрового набора «Дары фребеля» в работе с детьми с ОВЗ различных нозологий

**Ручко Т. С., учитель-дефектолог
Хасанова О. Н., учитель-дефектолог
Токарчук Е. В., учитель-логопед
Матвеева У. А., учитель-логопед
МАДОУ № 167**

Обучение и воспитание детей с ОВЗ в нашей образовательной организации проводится по специальным методикам с использованием разнообразным форм и методов, разработанных для каждого вида нарушений. Чтобы заинтересовать учащихся, используем в своей работе нестандартные подходы, инновационные технологии, разрабатываем и реализуем индивидуальные программы развития [2]. Несмотря на имеющийся опыт работы с детьми с ОВЗ, важнейшей проблемой является поиск наиболее эффективных условий обучения и воспитания дошкольников. Таким условием в нашем образовательном комплексе является использование игрового набора «Дары Фребеля».

Фридрих Фребель был самым первым в истории экспертом в области образования, кто признал ценность детской игры и первым человеком, который создал образовательные материалы для детей [1].

Комплект методических пособий с игровым набором «Дары Фребеля» полностью соответствует ФГОС ДО. Комплект легко применим, эстетичен, сделан из экологически чистого продукта — дерева, чем безопасен для реализации и применения ребенком, создает условия для организации как совместной деятельности взрослого и детей, так и самостоятельной игровой, продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности детей [3].

Спектр действий со всеми образовательными комплектами не ограничивается методикой, предложенной Фребелем — педагоги вправе проявить свое творчество и фантазию где и как они могли бы использовать тот или иной комплект, дополнив их собственными заданиями.

Творческой группой специалистов МАДОУ № 167 (учителя-логопеды, учителя-дефектологи) была разработана методическая копилка игр, направленных на развитие речи и познавательных процессов, которая включает в себя III блока:

1 блок. Игры, направленные на развитие речи у детей с ТНР:

1. Игры на формирование грамматического строя речи, ее связности при построении развернутого высказывания.

Игра «Волшебный мешочек»: Ребенку предлагается достать мячик из мешочка, определить цвет, придумать словосочетание: зеленое яблоко, красный помидор, желтое солнышко, синее море.

Игра «А сколько у тебя?» в начале игры дети берут определенное количество палочек, ведущий показывает картинку с предметом, дети должны ответить, сколько кого.

2. Игры на формирование словаря (обогащение, закрепление и активизация).

Игра «Подбери слово-действие»

Сорока (что делает) — садится, стрекочет, летает, улетает, клюет, перелетает, и т. д. Дети, называя глаголы — выкладывают фишki.

Игра «Подбери признаки к словам»

День весной (какой) — ясный, солнечный, дождливый, пасмурный. Дети, называя прилагательные — выкладывают фишки.

3. Игры на формирование навыков чтения и письма.

Игра «Выложи букву». Ребенок выкладывает графический образ буквы из предложенных «даров».

4. Игры на развитие мелкой моторики.

«Танец кубиков» выкладывание по образцу.

5. Игры на формирование звуковой культуры речи.

Игра «Бусы для мамы» — проговаривай за мной слова со звуком, например, звук «С», если правильно произнесла слово — нанизывай бусину на шнурок.

Игра «Гусеница» — назови слово с заданным звуком, нанижи бусину на шнурок. Усложнение: бери только определенного цвета.

6. Игры на формирование фонематического восприятия.

Игра «Хлопни столько раз, сколько палочек». Хлопни столько раз, сколько красных палочек, или сколько коротких палочек, или хлопни столько раз, сколько синих палочек, топни столько раз, сколько зеленых палочек.

Игра «Дорожки» — посчитай слоги в словах по картинкам, выложи нужное количество палочек. Какое слово самое длинное? Короткое?

Использование игрового набора помогает нам сделать образовательный процесс интереснее для каждого ребенка, позволяет детям, играя, развиваться в различных видах деятельности.

II блок. Игры, направленные на развитие познавательных процессов у детей с ЗПР:

1. Игры на развитие сенсорных эталонов.

Игра «Найди цветок для бабочки». Ребенку предлагается соотнести бабочек по размеру и цвету к цветочкам.

Игра «Круг, квадрат». Детям предлагается из множества геометрических фигур выбрать сначала только круг, затем только квадрат.

2. Игры на развитие познавательно-исследовательской деятельности.

Игра «Высокий — низкий, длинный-короткий». Детям предлагается сравнивать разноцветные палочки, определяя самую высокую и самую низкую, самую длинную и самую короткую.

3. Игры на развитие математических представлений.

Игра «Соотнеси цифру с количеством». Ребенку предлагается соотнести цифру с количеством кубиков.

Игра «Разложи ряд». Ребенку предлагается разложить кубики с цифрами в прямом и обратном порядке.

Игра «Назови соседей». Ребенку предлагается из числового ряда выбрать соседи заданного числа.

Игра «Решай-ка». Ребенку предлагается составить и выложить условие задачи на планшете, с помощью деревянных элементов. Придумать вопрос и составить решение.

4. Игры на развитие пространственных представлений.

Игра «Составь из фигур животное». Ребенку предлагается из геометрических фигур выложить животного.

Игра «Куда летит». Ребенок по речевой инструкции располагает предмет в правильном месте.

III блок. Игры, направленные на развитие сенсорной интеграции у детей с РАС.

1. Игры на развитие тактильной чувствительности.

Игра «Тактильные мячики». Дети берут, ощупывают мяч, сжимают, разжимают, таким образом, они изучают понятие отрицание и утверждение. Мячик можно подбросить, покатать между ладошками.

2. Игры на развитие сенсорного восприятия.

Игра «Цветные мячики». Детям предлагают соотнести картинки с мячами заданного цвета.

Игра «Найди мяч». Педагог показывает мяч красного цвета, и ребенок подбирает мяч соответствующего цвета и так далее по цветам.

Игра «Бусы». Педагог предлагает ребенку шнурок и геометрические формы и просит собрать бусы. Это задание можно усложнить, предложить ребенку сделать бусы одного цвета, чередую цвета и так далее.

Игра «Разноцветные ведерки». Педагог предлагает ребенку ведерки основных цветов: желтое, синее, красное, зеленое. Просит ребенка разложить фигуры по цветам.

Игра «Укрась картинку». Педагог предлагает детям вырезанные заранее картинки украсить геометрическими фигурами.

Используя дидактический набор «Дары Фребеля» нами было отмечено, что у детей повышается познавательная активность, развивается зрительное и слуховое восприятие, развиваются творческие способности, смекалка, игры положительно влияют на личностное развитие каждого ребенка, а главное, повышает речевую и познавательную активность.

Применение данного набора в работе с детьми с ОВЗ позволило значительно сократить время на формирование коммуникативных навыков, развитие речевых и познавательных процессов.

Библиографический список

1. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 240 с.
2. Плеханов, А. Основоположник дошкольной педагогики (Ф. Фребель) // Дошкольное воспитание. — 1983. — № 8. — С. 32.
3. Смирнова, Е. Фридрих Фребель: система дидактических игр // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 3. — С. 79.

Нейропсихологическая коррекция детей дошкольного возраста лаборатория «Нейрошка»

**Боронина И. В., педагог-психолог
Кадак И. М., учитель-дефектолог
Черкашина Н. А., воспитатель
МАДОУ № 272**

*«Каждое движение ребенка —
это еще одна складочка в коре больших полушарий»
Монтессори М.*

Современное дошкольное образование развивается с сохранением лучших российских традиций, а также с поиском новых форм и методов работы, способствующих комплексному развитию ребенка, а также обучению и воспитанию. Ученые всего мира единодушно называют ХХI век — веком нейронаук. Педагогической практикой доказана целесообразность соединения нейронауки с другими науками, а в частности с дошкольной педагогикой. Положительное влияние нейропсихологии на развитие, воспитание и обучение детей дошкольного возраста доказано в научных работах А. Р. Лuria, Л. С. Цветковой, Л. С. Выготского, Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман, А. В. Семенович, А. Е. Соболевой. Авторами подчеркивается, что ни одна проблема развития ребенка не является изолированной. Чтобы помочь детям преодолеть имеющиеся нарушения, на помочь педагогам в работе приходит применение нейропсихологического подхода.

Каждый год увеличивается количество детей с различными отклонениями и нарушениями в психическом развитии, которые имеют статус ОВЗ. У таких детей, как правило, смешанные, полные или парциальные нарушения в развитии: страдают познавательная, регуляторная, и эмоционально-волевая сенсорная сферы, нарушены координация движений, пространственно-временные ориентиры, имеется рассогласованность движений рук и ног.

Мы, педагоги и специалисты, наблюдаем данную закономерность, работая в компенсирующей группе с детьми с задержкой психического развития. После проведения ряда экспериментальных исследований и наблюдений за данными детьми мы выявили следующие закономерности: дети не всегда принимают и понимают данные задания, они невнимательны, не организованы, неспособны сосредоточится и правильно выполнить предложенное задание, с трудом осваивают программный материал. Требуется постоянное повторение и закрепление полученных знаний, наличие разнообразного визуального материала и пособий, наглядная демонстрация действий, иногда с применением технологии «рука в руке». Эти трудности возникают не из-за детского нежелания воспринимать материал, а вследствие особенностей развития головного мозга современных детей.

Желание помочь воспитанникам привело нас к решению создания лаборатории «Нейроша».

Почему именно «Нейроша»? Нейропсихологический метод представляет собой на сегодняшний день самый наиболее эффективный метод безмедикаментозной помощи при отдельных видах нарушений (синдроме дефицита внимания, гиперактивности, задержке развития и т. д.), а также является здоровье сберегающей и игровой технологией, позволяющей в комплексе решать вышеперечисленные проблемы развития детей

дошкольного возраста. Эффективность нейропсихологического подхода как средства развития детей доказано наукой и практикой, так как он предполагает коррекцию нарушений всех психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи, а также эмоционально-волевой сферы ребенка через движение). Нейрогимнастика — это телесно-ориентированный комплекс, который относится к кинезиологическим упражнениям, позволяющим через тело воздействовать на мозговые структуры. Благодаря нейрогимнастике у детей оптимизировались интеллектуальные процессы, повысились работоспособность, улучшилась мыслительная деятельность, снизилась утомляемость, улучшилась усидчивость, память, внимание, мышление, появилась согласованность действий рук и ног. Главным условием для проведения занятий были: активное участие родителя (законного представителя) ребенка, учет анатомических данных, медицинского заключения, соматическое здоровье и текущее состояние ребенка.

Занятия включали в себя ряд простейших движений, которые стимулируют различные умственные процессы. Упражнения разработаны с учетом работы обоих полушарий головного мозга. Мы использовали следующие упражнения:

- дыхательные — снимают гиперактивность, помогают управлять эмоциями;
- двигательные — помогают наладить синхронизационную работу обоих полушарий мозга, улучшают координацию движений, ориентацию в пространстве, навыки письма и чтения;
- глазодвигательные — облегчают восприятие информации во время обучения, развиваются межполушарное взаимодействие;
- растяжка — снимает напряжение, тонизирует и готовит руку к письму;
- артикуляционные упражнения с движением — помогают синхронизировать речь и движение, формируют речевые функции;
- самомассаж и релаксация — помогают снять напряжение, расслабить мышцы и нервную систему, снимают гипертонус.

Каждое из упражнений способствует стимулированию определенных участков головного мозга и включает механизмы объединения мысли и движения, а также развитию психофизических функций и координации движений.

Таким образом, мы пришли к выводу, что применение нейропсихологических игр и упражнений — одна из наиболее простых и эффективных технологий работы, позволяющая получить результат в развитии регулятивных функций, познавательном развитии, а также способствует личностному и коммуникативному, эмоциальному развитию детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — М.: АСТ Астрель Транзит книга, 2005. — 384, (16) с. — (Высшая школа).
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т. Г. Визель. — М.: АСТ Астрель Транзит книга, 2005. — 384, (16) с. — (Высшая школа).
3. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика ума. — М., «Восхождение», 1997.
4. Олту С. П. Доклад. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений. — М., 2002.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007. — 474 с.
6. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. — М: ТЦ Сфера, 2001.
7. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие/ Под ред. — М., 2001.

Работа с первым блоком мозга при организации коррекционной работы с дошкольниками с ОВЗ (ЗПР, РАС и ТМНР)

Донова Д. Н., учитель-логопед
Бурдунюк Г. А., воспитатель
Яковлева С. П., воспитатель
МАДОУ № 296

Вопросами организации эффективной коррекционно-развивающей деятельности с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР), расстройства аутистического спектра (РАС), тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР) занимались многие ученые.

Педагоги-практики в своей работе сталкиваются с тем, что психолого-педагогическая литература не отражает в полном объеме вопросы адаптационной и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками данных категорий, находящихся в условиях глубокого сенсорного дефицита в условиях образовательных учреждений.

У дошкольников данной категории некорректно функционирует первый блок мозга, выделенный А. Р. Лурия. Данный блок является энергетическим и формируется с периода внутриутробного развития до 2–3 лет.

«Джин Айрес проводила исследования раннего развития нервной системы ребенка в утробе матери. Она исходила из того, что в этот период начинают работать три системы восприятия ощущений. Эти три системы она назвала основными, или базовыми, ощущениями. Вместе они образуют своего рода основу для сложного взаимодействия всех органов чувств» [1].

Сенсорная интеграция организует информацию, полученную с помощью органов чувств, наделяет значением испытываемые нами ощущения, позволяет осмысленно действовать и реагировать на ситуацию, формирует базу для теоретического обучения и социального поведения.

Дошкольники, на момент поступления в наше учреждение, имели заключение — задержка психического развития. В последующем, после повторного прохождения ПМПК, заключения и рекомендации по образовательному маршруту изменились следующим образом — 1 ребенок — ТМНР, 4 ребенка — ЗПР, 1 ребенок — РАС, 6 детей — УО. Любые перемещения и смена обстановок вызывали у детей некорректную работу сенсорных систем, как следствие, бурные реакции, проявляющиеся в крике, плаче, падениях, агрессии и самоагressии.

Нами были предприняты следующие педагогические действия:

- анкетирование родителей и проведение беседы с целью сбора данных об индивидуальных особенностях функционирования сенсорных систем ребенка;
- педагогическое наблюдение за ребенком (при необходимости проведение диагностических проб);
- заполнение индивидуального сенсорного профиля;
- оформление протокола «Ступени функционального эмоционального развития»;
- подбор игр, упражнений, материала, составление плана нормализации деятельности центральной нервной системы в части обработки сенсорной информации;
- организация РППС в соответствии с потребностями дошкольников в группе и на улице;

- проведение консультаций для родителей (были разъяснены особенности развития и реагирования сенсорных систем, обозначены ключевые мишени, даны рекомендации по соблюдению сенсорного режима дома, а при необходимости — рекомендованы консультации специалистов социальных партнеров);
- составление плана и алгоритма проведения сенсорно интегративных экскурсий.

Таким образом, наши наблюдения и анализ анкет, заполненных родителями, показал, что дети имеют некорректную работу сенсорных систем, не социализированы в условиях семьи и быта, в ближайшем социуме, испытывают трудности на улице, прогулке, при посещении гостей, полноценно не прошли ни один из уровней социального вовлечения (таблица 1).

Таблица 1 — Условные уровни социального вовлечения

	Групповые занятия	
	Индивидуальные занятия	
	Общественная среда	
	Семья	

Для успешной адаптации и последующей организации коррекционно-развивающей деятельности нами были выделены следующие направления работы практики:

Сенсорное насыщение с использованием игр, упражнений, заданий и оборудования с ментальной задачей.

Экскурсия (в контексте нашего опыта — перемещение ребенка с целью сенсорного насыщения и социальной адаптации).

Метод сенсорной интеграции в работе педагогов нашей группы предполагает стимуляцию работы всех органов чувств, направлен на стабилизацию работы сенсорных систем, коррекцию поведения через сенсорику. Учитывая тот факт, что 100 % детей имеют сенсорную дисфункцию, работа была построена на сенсорное насыщение всех сенсорных систем с учетом индивидуального сенсорного профиля каждого ребенка (в соответствии с индивидуальными особенностями и темпом адаптации) в рамках экскурсий:

- в помещении группы — игровой, спальне;
- внутри учреждения (физкультурный зал, музыкальный зал, кабинет психолога, медицинский кабинет);
- на территории детского сада (групповой участок, физкультурная площадка, зона леса, огород, розарий и т. д.);
- рядом расположенные социальные объекты (фруктовая палатка, сквер, булочная, почта и т. д.).

Экскурсии имели свои цели и этапы:

- адаптация — посещение различных помещений, учреждений в качестве элемента сенсорной интеграции для улучшения работы зрительного анализатора, а также для последующей социализации;
- вовлечение — представляло собой решение практических задач, решаемых в том или ином помещении или учреждении;
- закрепление — как правило, включало отображение ситуаций или ее эпизодов в совместной игровой деятельности с взрослыми.

При знакомстве с новым помещением или инфраструктурным объектом для получения эффекта задержания ребенок несколько раз со взрослым заходил в новое место, каждый раз увеличивая время нахождения. Вместе с увеличением времени нахождения у нас находились «важные» дела, позволяющие вовлечь ребенка в деятельность

на данной территории (например, вместе, уложить мишку спать, спеть ему песенку, закрыть шторы и т. п.). Экскурсии с целью сенсорного насыщения проводились до тех пор, пока сенсорная среда не переставала быть агрессивной для ребенка.

Начиная с периода адаптации, родители так же были включены в систему работы по сенсорному насыщению и внедрению сенсорно интегративных экскурсий в рутину. В домашней программе нами был выделен раздел «Сенсорная интеграция», затрагивающая насыщение всех сенсорных систем (таблица 2). Нами были рекомендованы прохождение одним новым маршрутом ежедневно, посещение одного нового места в день и предложены следующие объекты: прогулочные площадки, магазины, поликлиника, общественный транспорт, кафе, гости, театр, библиотека, вокзал, религиозные учреждения [3]. Последовательность проведения экскурсий были идентичны с внутри садовскими: адаптация, вовлечение, закрепление.

Таблица 2

Сенсорная интеграция ЕЖЕДНЕВНО	<ul style="list-style-type: none">• Массаж, проработка внутри ротовой области (щеки, десен, с целью получения ощущения) 2 раза в день по 2 минуты, ежедневно.• Преодоление пищевой избирательности через введение 1 нового вкуса в день, ежедневно.• Расширение рациона питания.• Работа с прорезывателем (граббером, жевательной бусиной), 23 раза в день по 20 сжиманий с каждой стороны.• «Массаж-поглаживание» по телу разными текстурными, температурными поверхностями ежедневно (1 поверхность в день) — руки в 2 раза больше.• Прослушивание классической (оперной, хоровой, инструментальной) музыки, звуков природы, ежедневно фоном 30 минут ежедневно.• Упражнения В. Кирюшина (упр. 1) ежедневно.• Слушание церковного пения в церкви.• Ежевечернее чтение.• Убрать телевизор (телефон), «кислотные» игрушки.• Развитие зрительного восприятия через ежедневные прогулки не менее 1–2 часов, посещение новых мест, прохождение разными маршрутами — гуляем (идем туда), куда надо взрослому!!!• Глазодвигательные упражнения — прослеживание за объектом (вправо, влево, вверх, вниз, к носу — от носа) на расстоянии вытянутой руки.• Ниухать продукты, бытовую химию, специи, растения ежедневно разные.• Взаимодействие с пеной для бритья, кремом, пальчиковыми красками
--------------------------------	--

В результате проделанной работы, мы пришли к выводу, что эффективным путем решения этой проблемы является включение элементов сенсорной интеграции в общем понимании и в виде сенсорно интегративных экскурсий в общую систему коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР и ТМНР.

Библиографический список

1. Айрес Э. Д., Роббинс Д. Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2017.
2. Гудзенко А. Мир по-другому! Руководство для самостоятельной коррекционной работе с особенными детьми. М: 1000 бестселлеров, 2022.
3. Гудзенко А. Практическая инклузия. М: 1000 бестселлеров, 2023.
4. Иванова Н. В., Бардинова Е. Ю. «Социальное развитие детей в ДОУ» М., Сфера 2008 г.

Творческая мастерская как форма работы с детьми ОВЗ и их семьями

Бахман Л. В., педагог-психолог
МАОУ Гимназия № 6

Аннотация. В статье охарактеризован особый потенциал творческой мастерской как формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями, кратко описан опыт работы творческой мастерской в МАОУ Гимназия № 6 г. Красноярска, систематизированы представления о том, как выстраивается образовательный процесс в ней.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, творческая мастерская, взаимодействие школы и семьи.

Современная образовательная система взяла уверенный курс на внедрение инклюзивных традиций в образование подрастающего поколения на всех уровнях. Дети с ограниченными возможностями (далее — ОВЗ) становятся полноправными участниками образовательного процесса, для организации которого учитываются их потребности, возможности, ограничения, создаются особые условия. Распространяется и практика сопровождения развития детей в образовательном процессе, вовлечение их в разнообразные творческие практики как возможность содействовать коррекции нарушений, социализации, социальной адаптации. Данный процесс становится еще более эффективным при условии привлечения родителей детей с ОВЗ.

Особым потенциалом для развития детей с ОВЗ имеет творческая деятельность. Вовлечение детей с ОВЗ в творческую деятельность оказывает многомерное положительное влияние на их развитие, личность, социализацию — так, развиваются познавательные психические процессы (внимание, мышление, воображение), творческие способности, речь, развивается мелкая моторика, что имеет опосредованное значение и для школьной успешности ребенка. Благоприятное воздействие творческая деятельность детей с ОВЗ оказывает на их эмоциональную сферу — снижается психоэмоциональное напряжение, тревожность, поскольку дети получают возможность выразить социально приемлемым способом свои переживания или переключиться с них на приятную активность; проявляются положительные эмоции от процесса и результата творчества. Творческая деятельность детей часто является подгрупповой или коллективной, что способствует социальной адаптации и социализации детей, — дети с ОВЗ учатся в творческом процессе взаимодействовать с другими людьми, усваивать социальные правила и нормы поведения в коллективе, развивают свои коммуникативные навыки.

Особенными возможностями обладает практика совместной творческой деятельности детей с ОВЗ и их родителей в образовательном пространстве. Помимо описанных положительных эффектов создаются условия для гармонизации детско-родительских отношений за счет приобретения положительного совместного опыта деятельности, развития умения понимать друг друга, действовать заодно. Ребенок получает необходимую ему порцию внимания, интереса, поддержки со стороны родителя, а родитель расширяет опыт взаимодействия со своим ребенком, лучше узнает его, видит его сильные стороны.

Совместная творческая деятельность детей с ОВЗ и их родителей возможна в условиях работы творческих мастерских, которые функционируют на базе образовательных учреждений. Опыт работы такой творческой мастерской как формы взаимодействия школы и семей, воспитывающих детей с ОВЗ, накоплен в МАОУ «Гимназия № 6» г. Красноярска.

Работа в творческой мастерской ведется под руководством педагога-психолога гимназии. В занятия вовлекаются дети с ОВЗ разных возрастов, нарушений в развитии, а также их родители. Работа творческой мастерской очень разнообразна, а также гибка, адаптивна к интересам, возможностям и потребностям детей с ОВЗ — так, дети вместе с родителями плетут фенечки из разных материалов, занимаются декупажом, квиллингом, оригами, изготавливают изделия из бросового материала и т. д. Создаются условия для взаимодействия не только пар «родитель — ребенок», но и всех участников занятия вместе — например, когда создается общий творческий продукт (панно, созданное с помощью техники «квиллинг»), когда проводится обсуждение творческой техники, обмен опытом и т. д. Родители приобретают возможность общения с другими родителями, имеющие сходные проблемы в воспитании и развития ребенка, перестают чувствовать себя отчужденными от «нормального общества». Планирование мероприятий осуществляется с учетом тематического планирования, а также адаптируется под интересы детей.

Занятия с детьми с ОВЗ и их родителями в творческой мастерской проводятся по такому алгоритму. Педагог-психолог говорит приветственное слово, описывает тот вид творчества, на основе которого будет построено занятие, обозначает его потенциальные возможности для развития детей с учетом их особенностей, показывает примеры работ, а также мотивирует детей и родителей на активное участие и вовлеченность в творческий процесс предложением проблемного задания. Обязательным компонентом занятия выступает инструктаж родителей и детей, а также под руководством педагога-психолога осуществляются «творческие пробы», изготовление творческого продукта с предоставлением определенной творческой свободы детям и родителям. Заключительным этапом занятия становится рефлексия и обратная связь (в рамках которых родители и дети делятся своими впечатлениями от занятия, а также высказывают предложения о том, какие техники, темы им еще было бы интересно раскрыть на занятиях), а также рекомендации педагога-психолога о том, как новоприобретенные умения и творческие интересы могут развиваться в семейном досуге — например, какую квиллинг-композицию можно создать совместно дома, где можно узнать больше о новой творческой технологии, приеме, чтобы опробовать их самостоятельно, и т. д. Педагог-психолог при проведении занятия находится в постоянном диалоге с его участниками, занимает позицию «вместе», но не «рядом», «сверху».

В работе творческой мастерской не предусматривается оценивание по каким-либо критериям творческого продукта родителей и детей с ОВЗ либо их вклада в общее творческое дело. Исключается критика, негативная оценка, однако создаются условия для того, чтобы сами авторы творческой деятельности могли увидеть возможности совершенствования своих творческих способностей, были мотивированы на саморазвитие, в том числе и в творчестве. Важно, чтобы дети чувствовали себя в творческой мастерской как в безопасной среде, где им всегда будет оказана поддержка, проявлено участие, интерес к их деятельности, а родители перенимали опыт создания благоприятной атмосферы совместной деятельности с ребенком.

Ключевым является внимание педагога-психолога к тому, как организовать взаимодействие детей с ОВЗ и их родителей, как повлиять на эмоциональную сферу, состо-

яние, восприятие друг друга. Педагог-психолог демонстрирует примеры поддержки ребенка в творческом процессе, побуждает родителя увидеть в своем ребенке сильные стороны, возможности, таланты, учит их постоянному конструктивному диалогу, развивает их способности слышать друг друга, координировать действия, получать удовольствие от совместной деятельности. Обратная связь на проведенных творческих занятиях в мастерской демонстрирует то, что и дети, и родители учатся друг друга понимать, положительно относятся к опыту совместной деятельности и осуществляют построение дальнейших перспектив в совместном творчестве.

Опыт работы творческой мастерской в МАОУ «Гимназия № 6 г. Красноярска показывает, что данная форма взаимодействия школы и семей, воспитывающих детей с ОВЗ, находит отклик у целевой группы, имеет положительное влияние на опыт совместной деятельности детей и родителей и гармонизацию их отношений, развивает все сферы психики детей и положительным образом оказывается на адаптации и социализации детей.

Библиографический список

1. Кечуткина А. Ю., Петроценко Т. В., Юрченко Т. И. Эффективные способы работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2019. № 4 (46). С. 93–96.
2. Соловьевева Н. Л., Чернявская А. Г., Буренкова Н. И. Проект «Творческая карусель» как возможность выбора детьми с ОВЗ своей траектории развития // Межведомственный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции, М., 10 декабря 2019 года. М.: Парадигма, 2019. С. 174–180.
3. Шкерина Т. А., Каблукова И. Г., Петрова Т. И. Мастерская как средство сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 402–405.

Развитие межполушарных связей как основы для коррекции всех компонентов познавательной деятельности

**Кирилкина И. Г., учитель-дефектолог
МАОУ СШ № 46**

Все мы знаем, что у нашего мозга два полушария, каждое из которых специализируется на определенных функциях и управляет преимущественно определенной стороной нашего тела. Основными функциями правого полушария являются хранение и воспроизведение информации, а левого — обработка этой информации. Метафорически левое полушарие можно сравнить с фабрикой по переработке информации, а правое полушарие — со складом, где хранится и выдается информация. Важную роль здесь играют межполушарные связи, которые можно сравнить с транспортом, который возит материалы на фабрику и возвращает готовую продукцию на склад. Именно от сформированной и бесперебойной работы транспортных связей, которая осуществляется системой нервных волокон в мозолистом теле, зависит слаженная работа двух полушарий мозга [3, 4].

В случае если данных связей сформировано недостаточно, происходит искажение переработки информации и у ребенка возникают сложности в познавательной и эмоционально-волевой деятельности. Когда нарушается проводимость через нервные волокна, ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а другое полушарие блокируется. Оба полушария начинают работать без связи. Нарушается пространственная ориентация, адекватное эмоциональное реагирование, координация работы зрительного и аудиального восприятия. Ребенок в таком состоянии не может полноценно воспринимать и перерабатывать информацию и вследствие этого становиться эмоционально неустойчивым.

Формирование межполушарных связей начинается очень рано. Еще во внутриутробном периоде закладывается нейробиологическая основа для их становления. Основными механизмами, запускающими формирование межполушарных связей, являются практическая деятельность и сенсомоторный опыт, активирующие стволовые структуры мозга [3, 4].

К сожалению, в настоящее время двигательное развитие и деятельностный практис детей ущербны в силу отсутствия длительного этапа свободной спонтанной игры. На уроках, в связи с увеличивающейся информационной составляющей, исчезает время для автоматизации навыков. Ситуация с пандемией и информатизацией жизни уменьшает процент времени живого общения, где нарабатываются именно связи, обеспечивающие полноценную коммуникацию. Поэтому целенаправленная работа по формированию межполушарных связей становится все более актуальной [1].

Распознать слабость развития межполушарных связей можно по характерным признакам: ребенку сложно быстро отвечать на вопросы даже по знакомым темам; он с трудом описывает ситуацию по картинке; не может адекватно оценивать эмоции других людей; часто говорит сбивчиво и нечетко, нарушения речи возникают произвольно; испытывает сложности в общении со сверстниками, проявляет агрессию, либо инертен или инфантилен; затрудняется в понимании пословиц, поговорок, юмора; испытывает трудности с запоминанием и воспроизведением информации, если информация

предъявлена в одно (левое или правое) поле восприятия; есть нарушение совместных движений рук и ног, совершаемых по разным программам (маршировка, печатание, и т. п.); прослеживаются нарушения регуляции: целеполагание, планирование, действия по плану, контроль, самоконтроль.

Проверить ребенка на развитость межполушарных связей можно при помощи небольшого теста: попросите его завести одну руку за спину. Возьмите кисточку и прикоснитесь к фаланге любого пальца (1 или 3), кроме большого. Большим пальцем другой руки ребенок должен показать, к какому месту на коже было прикосновение. Сделайте 10 попыток и оцените результат. Если ошибок больше 3, межполушарные связи развиты недостаточно.

Развитие межполушарных связей построено на упражнениях и играх, в ходе которых действуются оба полушария мозга. Например, рисование обеими руками одновременно, выполнение зеркальных движений, упражнения на координацию, ловкость движений и ориентацию в пространстве. Улучшают взаимодействие полушарий: пальчиковая гимнастика; логоритмика; кинезиологические упражнения; артикуляционная и дыхательная гимнастика; самомассаж; творческие занятия под музыку. Особенностями упражнений для развития межполушарных связей являются:

- В процессе обязательно задействованы оба полушария — как правило, это достигается через движения левой и правой стороны тела.
- Параллельный процессинг — два или больше действия должны выполняться одновременно, создавая параллельную нагрузку на мозг.
- Все модальности (на вход и на выход) — это значит, что в упражнении мы стараемся задействовать визуальную, аудиальную и кинестетическую системы, а также логику. Причем не только на вход, но и на выход. В «Алфавите», например, мы видим буквы (визуальный вход), понимаем их (логика), говорим их вслух (аудиальный выход) и поднимаем руки и ноги (кинестетический выход).
- Минимальное мышечное напряжение — упражнение должно быть таково, что его можно выполнять 15–20 минут, не уставая. Чем сильнее вы расслабитесь в процессе упражнения, сохраняя высокий тонус — тем лучше.
- Масштабируемость — возможность делать упражнение проще или сложнее в зависимости от индивидуальных особенностей выполняющего.
- Ритм — в упражнении должен присутствовать ритмический элемент.

Очень важным условием при выполнении и обучении упражнениям является поэтапность: сначала обучаете выполнению действия на одной руке, потом выполнению действия на другой руке, а затем обучаете синхронизации. И только когда усвоены данные действия в синхронизации в медленном темпе, без ошибок, можно начинать увеличивать темп, добавлять речетативы. При затруднениях взрослый предлагает ребенку помогать себе командами произносимыми вслух или про себя [7].

Примеры упражнений на формирование межполушарных связей: [5, 6].

1 группа. Синхронная смена позиций рук.

- Поочередное расслабление и напряжение кистей рук. Одна рука в кулаке ската, другая расправлена и расслаблена.
- Одновременная смена различных поз на руках («Лезгинка», «пистолет-антипистолет»).

2 группа. Дыхательные упражнения.

- Вдох через правую ноздрю, выдох через левую, вдох через левую ноздрю, выдох через правую.

3 группа. Различные движения под музыку с оречевлением, когда включаются несколько процессов. (Пример детская игра «Соку-бачи»).

4 группа. Двуручное рисование.

5 группа. Игры нового кода «Алфавит», «Радуга».

Для формирования и развития межполушарных связей важен комплексный подход, так как он наиболее эффективен в ходе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Из всего многообразия психолого-педагогических форм и методов, мы взяли в качестве структурного элемента комплексного подхода в работе узких специалистов, именно развитие межполушарного взаимодействия через нейропсихологические и кинезиологические упражнения. Так как для повышения эффективности необходимо каждый день выполнять нейропсихологические упражнения, то на методическом объединении узких специалистов своей школы было решено, что каждый специалист в разминочной части занятия будет использовать нейропсихологические упражнения. Один специалист не может обеспечить условие частоты повторений каждый день, т. к., например, у психолога с ребенком ОВЗ 1–2 занятия в неделю и у других специалистов примерно также. Но если каждый специалист использует эти упражнения, то условие соблюдается. На методическом объединении мы выбираем несколько упражнений, которые будут использовать каждый специалист, на каждом своем занятии в течении определенного времени, например, четверти для обеспечения отработки навыка выполнения упражнения. Например, 1 четверть: переключение напряжения и расслабления кулак — ладонь, усложнить упражнение можно добавлением речевого стихотворного материала; 2 четверть: кулак — ребро — ладонь; 3 четверть: лезгинка; 4 четверть: пистолет и антипистолет.

Каждый специалист может расширить содержательную часть коррекционных занятий дополнительными упражнениями. Например, двуручное рисование линейных узоров, фигур, букв у доски, на бумаге [5, 6].

Библиографический список

1. Грязнов Ю. П. Лисина Л. А., Самойленко П. И. Развитие познавательной активности учащихся // Специалист. 1998. № 2.
2. Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии. М.: Знание, 1998.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., Изд-во Моск. ун-та, 1985.
4. Давыдова О. А. «Развитие межполушарного взаимодействия и пространственно-го мышления».
5. Праведникова Ирина «Нейропрописи: развитие межполушарного взаимодействия и графических навыков».
6. Трясорукова Т. П. «Графомоторика» «Развитие межполушарного взаимодействия у детей».
7. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления // Советская педагогика. 1967. № 1.

Дидактический комплекс «Ступени роста»

Бахман И. Е., учитель-дефектолог

Рейм И. Н., учитель-логопед

Штумпф Ю. Л., педагог-психолог

МАОУ СШ № 76

В современном обществе в целом и в педагогическом сообществе в частности прослеживается тенденция к полифункциональности. Мы живем в эпоху многозадачности, и наша деятельность требует поиска универсальных решений. Современная жизнь, динамичная, информационно насыщенная, диктует свои условия, предполагает рациональное использование ресурсов: временных, человеческих, материальных. Этот подход универсальности мы применили при создании комплекса дидактических материалов «Ступени роста».

Дидактический комплекс «Ступени роста» — это возможность организации единого коррекционно-развивающего пространства, оптимизации деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, осуществления единства требований к реализации адаптированной программы.

Используя один и тот же комплект дидактических материалов, логопед, дефектолог и психолог организуют свои занятия, работая при этом с разными образовательными дефицитами обучающихся. Комплекс обеспечивает возможность универсального использования дидактических пособий, что актуально в условиях современной школы.

Данный комплекс нацелен на повышение уровня развития высших психических функций, положительную динамику образовательных результатов; на развитие и коррекцию познавательной сферы обучающихся с ОВЗ посредством применения комплексного подхода при использовании универсальных дидактических материалов.

В процессе использования комплекса специалисты решают задачи по улучшению показателей образовательных результатов средствами активизации мозговой активности; по формированию условий для усовершенствования коррекционно-развивающей среды. Мотивируют обучающихся на активную деятельность в создаваемом образовательном пространстве.

При использовании комплекса в аспекте формирования образовательных результатов обучающихся планируется устранение пробелов в знаниях; успешное освоение АОП; развитие познавательной сферы; актуализация качеств, способствующих достижению максимально возможного уровня развития для каждого конкретного ребенка.

В аспекте улучшения условий планируется рациональное использование имеющегося образовательного пространства и дидактических материалов, их трансформируемость, в зависимости от образовательной ситуации.

В аспекте эффективности деятельности педагогических и управлеченческих кадров планируется распространение положительного опыта взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Как гласит закон Мейера: «Усложнять просто, упрощать сложно». В комплексе использование самых обычных, порой подручных, материалов в коррекционно-развивающей деятельности специалистов сопровождения получилось максимально упростить.

На примере нескольких дидактических материалов расскажем о способах использования их разными специалистами.

Трубочки, шарики, стаканчики

Учитель-логопед: развитие направленной воздушной струи.

1. Сдуй стаканчики со стола.
2. Через трубочки задуй небольшие листы бумаги в определенное место.
3. Через трубочки сделай мыльную пену в стаканчике.
4. Выдувай мыльные пузыри.
5. Сдувай шарики для пинг-понга со стаканчиков, поставленных вверх донышком.

Педагог-психолог: развитие внимания, реакции, крупной моторики.

1. Переноси шарики с помощью двух стаканчиков, зажимая их донышками.
2. Положи шарик на стаканчик, перевернутый вверх дном, путем подбрасывания поймать его в стаканчик, который уже перевернут в обычное положение.

Учитель-дефектолог: классификация по цвету, форме, размеру, ориентировка в пространстве.

1. Разложи предметный ряд по образцу.
2. Положи трубочки и шарики в стаканчик соответствующего цвета.
3. Положи красный шарик в синий стаканчик, а зеленую трубочку позади желтого стаканчика.

Игрушки на пружине для ритмизированных игр

Учитель-логопед: совершенствование темпа и ритма речи, автоматизация и дифференциация звуков.

1. Если слышишь слог ЛА, стучи молоточком, если РА — дятлом.
2. Повтори цепочку слогов под заданный ритм.
3. Придумай слоговой ряд, пропой его.

Педагог-психолог: развитие реакции, внимания.

1. Во время прослушивания текста, убери пальчик из-под молоточка, услышав задуманное слово (слог, цифру и т. д.).

Учитель-дефектолог: отработка понятий, подбор признаков, счет.

1. Реши пример, простучи ответ.
2. Отдерни руку при ошибке в порядке чисел.
3. Стукни молоточком, когда услышишь верное определение заданного понятия (антоним, синоним и т. д.).

Бросовый материал (картонные втулки, упаковочные материалы, капсулы от шоколадных яиц и др.)

Учитель-логопед: дифференциация и автоматизация звуков, составление предложений, развитие мелкой моторики.

1. Гусеничка из капсул — звуковой ряд. Желтая капсула — Р, белая капсула — Л. (Собери гусеничку по заданному ряду: Р-Л-Л-Р-Р-Л).

2. Составь предложение по схеме: капсула — признак, втулка — предмет, коробочка от витаминок — действие, колпачок — уточнение. (Красный шарик полетел в небо).

Педагог-психолог: серийная организация деятельности, формирование навыка планирования, координация движений.

1. Какой элемент пропал из ряда. Восстанови ряд.
2. Составь ряд из капсул по аналогии с рядом из колпачков.
3. Продолжи ряд в заданной последовательности.

Учитель-дефектолог: закрепление навыка счета, актуализация понятий (дни, недели, части суток, месяцы и времена года), развитие навыка конструирования. (На капсулы от

шоколадных яиц наклеиваются карточки с числами, днями недели, месяцами, частями суток, словами и пр.).

1. Построй башню из втулок по образцу.
2. Составь числовой ряд.
3. Расположи дни недели, части суток, месяцы в правильном порядке.

В комплексе «Ступени роста» удалось использовать универсальный подход к дидактическим материалам, который способствует не только развитию обучающихся, но и повышению профессиональных компетенций педагогов, помогает в полной мере использовать их творческий потенциал и является профилактикой профессионального выгорания.

Библиографический список

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе, (серия Практическая психология в образовании) — М.: Совершенство, 1997.
2. Ремезова Л. А., Галкина О. В., Логинова Н. Н. Практическое овладение младшими школьниками с нарушением интеллекта мыслительными операциями. Самара: ПГСГА, 2010.
3. Самукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционная программа. М: Новая школа, 1993 г.

Кинезиология в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ

**Горбатенко Н. В., педагог-психолог
Сухоносова В. А., учитель-логопед
МАОУ СШ «Комплекс Покровский»**

Одним из специфических принципов и подходов к формированию адаптированных образовательных программ дошкольного образования согласно ФАОП ДО является полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей [2]. Это предусматривает всестороннее развитие обучающихся по пяти образовательным областям. Таким образом, ФАОП ДО закрепляет положение о необходимости создания разнообразных взаимосвязей между социально-коммуникативным, познавательным, речевым, художественно-эстетическим и физическим развитием.

В связи с вышесказанным необходимо всесторонне развивать высшие психические функции детей с ОВЗ. Учитывая ведущий вид деятельности ребенка в дошкольном возрасте, а также его повышенную подвижность, эффективность коррекционного воздействия могут улучшить приемы образовательной кинезиологии.

Образовательная кинезиология — это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Эти упражнения позволяют создать новые нейронные сети и улучшить межполушарное взаимодействие, которое является основой развития интеллекта [1]. Кроме того, что кинезиология позволяет улучшить работу головного мозга, она также является здоровьесберегающей технологией. Приемы и методы кинезиологии позволяют улучшить у обучающихся память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снизить утомляемость, повысить способность к произвольному контролю.

А. Л. Сиротюк отмечала, что кинезиологические упражнения снижают утомляемость детей, формируют неподдельный интерес к образовательному процессу, повышают работоспособность и стрессоустойчивость организма [3]. Все эти факторы положительно влияют на обучаемость детей, повышают качество их познавательной деятельности.

В комплекс кинезиологических упражнений включают: упражнения для релаксации и массаж, растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для мелкой моторики, самомассажи.

Растяжки нормализуют мышечный тонус. Дыхательные упражнения помогают сформировать правильное диафрагмальное дыхание, силу, продолжительность и постепенность выхода, а также развивают самоконтроль и произвольность. Глазодвигательные упражнения улучшают восприятие и помогают расслабить мышцы глаз. Телесные движения развивают межполушарное взаимодействие, снимают мышечные зажимы и тики. Речевые зоны головного мозга стимулируются упражнениями для развития мелкой моторики, кроме того, эти упражнения помогают координировать движения пальцев рук и развивать переключаемость. Самомассаж позволяет укрепить мышцы артикуляционного аппарата, развить их подвижность и дифференцированность движений.

Эти упражнения можно использовать на коррекционно-развивающих занятиях в качестве динамических пауз (отдыхалочек). Кроме того, кинезиологические упражнения можно выполнять перед занятиями, как организующее звено, а также в конце занятия для расслабления после умственной нагрузки.

На каждый из комплексов нами изготовлены карточки с визуальными образами упражнений. На своих коррекционных занятиях мы знакомим детей с этими упражнениями и закрепляем их визуальные образы для того, чтобы в следствии ребенок мог самостоятельно выбрать упражнение для выполнения.

Для развития межполушарного взаимодействия и мелкой моторики используется игра «Кулак — ребро — ладонь» в различных ее интерпретациях, нейродорожки, в том числе сделанные из бросового материала. Бросовый материал добавлен на нейродорожки для тактильного подкрепления, поскольку дошкольникам сложно сосредоточиться на напечатанных линиях, и они выходят за пределы дорожек, выполняя упражнение. Также эти нейродорожки используются в качестве слоговых дорожек, что помогает детям автоматизировать звуки, тренировать речевое дыхание и подготовиться к обучению чтению.

Дети активно включаются в игры с кинезиологическими мешочками и мячами. Используя их на своих занятиях, мы можем помочь успокоиться возбужденному ребенку, сосредоточить его внимание на выполнении упражнений. А пассивному ребенку такие игры помогают настроиться на занятие.

Речевые уголки в комбинированных группах наполнены кинезиологическими упражнениями. Это различные нейродорожки, карточки с комплексами упражнений, гимнастика для мозга. Дети могут самостоятельно использовать эти игры.

В родительских уголках расположена информация об образовательной кинезиологии. Кроме того, для наглядности изготовлены журналы с описанием выполнения кинезиологических упражнений, которыми родители активно пользуются. Большинство родителей регулярно занимаются с детьми дома, используя информацию из журналов.

Таким образом, благодаря образовательной кинезиологии результаты детей имеют большую устойчивость. Работая в комплексном подходе с родителями, педагогам удается быстрее достигать положительной динамики в развитии детей.

Библиографический список

1. Деннисон, П. И., Деннисон, Г. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей / Д. И. Деннисон, Г. Деннисон. — Издательство Весь, 2024. — 320 с.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Электронный ресурс — Информационно-правовой портал «Гарант.ру». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения 25.02.2025).
3. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников / А. Л. Сиротюк: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2014. — 56 с.

Развитие инклюзивной культуры дошкольников в комбинированных группах через арт-терапевтические технологии

Жимкус Е. Р., педагог-психолог
МБДОУ № 29

В настоящее время принципиально меняется содержание образовательного процесса, достаточно широкое распространение получила концепция инклюзивного образования, которая основывается на принципах гуманизации, толерантности, обеспечения всеобщего доступа к образованию.

Инклюзивное образование — это признание ценности различий всех детей и их способностей к обучению, это гибкая система, где учитываются потребности каждого ребенка, не только с проблемами развития, но и тех, кто принадлежит к той или иной этнической, культурной, социальной группе.

В ДОУ № 29, наряду с нормотипичными детьми, воспитываются дети-мигранты и дети с различными заболеваниями: ТНР, ЗПР, синдром Дауна. Такие дети часто малоактивны, избегают контактов с окружающими, не отвечают на вопросы, стремятся к уединению, отказываются от игр, коллективных видов деятельности. На этом фоне у них усиливаются различные эмоциональные нарушения как: неустойчивость настроения; чувство отчаяния, страха, неуверенность в своих силах; опыт творческой деятельности недостаточно усвоен, что не дает раскрыть свою индивидуальность; не сформирована коммуникативная компетенция.

Для того чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья стал личностью и личностью творческой, востребованной и нужной обществу, необходима коррекция и развитие его психических функций, эмоционально-волевой и социальной сфер.

Неотъемлемой частью социализации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями является формирование инклюзивной культуры в ДОО у всех участников образовательного процесса, в том числе и у самих дошкольников. Одним из актуальных вопросов дошкольной педагогики и психологии является поиск новых форм и методов развития и воспитания детей.

Как раз, художественно-эстетическое направление в воспитании — успешная среда для развития детей. Это синтез следующих видов деятельности детей: музыка, изобразительное искусство, художественная литература. Именно творческая деятельность представляет большую ценность и интерес для ребят с особенностями в развитии, это тропинка в мир чувств и эмоций, источник человеческого общения, средство выразить себя на доступном ребенку уровне. После проведения диагностических исследований детей с ОВЗ в детском саду, были выявлены серьезные недостатки в речевой, эмоционально-волевой и социальной сферах, и с учетом специфики, специалисты пришли к поиску разнообразных форм, методов и средств эстетического обучения и воспитания. Проблема коррекции воспитания, обучения детей с ОВЗ в ДОУ решается комплексно, совместными усилиями педагога-психолога и музыкального руководителя, при осуществлении занятий в инклюзивных группах. Проведение арт-терапевтических занятий, совместно с другими дошкольниками, способствуют созданию атмосферы психологической защищенности детей с ОВЗ, снижению эмоционально-психологического

напряжения, формированию положительных эмоций, преодолению барьеров в общении с педагогом у нормотипичных детей и детей с ОВЗ.

Целью данных занятий является развитие инклюзивной культуры среди всех участников образовательного процесса, посредством применения арт-терапевтических технологий.

Благодаря этому прорабатываются следующие задачи, которые очень важны в развитии инклюзии:

- Социализация детей с ОВЗ.
- Снятие физического и психологического напряжения.
- Развитие эстетического восприятия художественных образов и предметов окружающего мира.
- Обогащение опыта общения с окружающими людьми.
- Формирование представлений о добре и зле.
- Помощь детям в преодолении барьеров в общении.
- Получение эмоционально-ценностного опыта, и опыта художественно-творческой деятельности.
- Развитие личности обучающихся средствами искусства.

Музыка и изо-деятельность, являются одними из наиболее привлекательных видов деятельности для детей, т. к. оказывают большое эмоциональное воздействие и способствует развитию эстетических чувств, эстетического восприятия.

Занятия проходят 1 раз в неделю по 30–40 минут. Структура занятий различна: сенсорные, ритмические игры, упражнения на развитие мелкой моторики (с предметами и без), речевые и фонематические упражнения, просмотр роликов и мультфильмов, беседы и т. д. Включается много упражнений с телесным контактом: игровой массаж, контактные импровизации, коммуникативные игры. На занятиях создается безоценочная атмосфера особо доверительных отношений, где возможно быть принятим окружающими без всяких условий.

Методика музыкально-игровых занятий построена на активном участии нормотипичных детей в процессе занятий, они оказывают помощь в передвижении по залу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложностями ориентировки в пространстве; выполняют задания вместе с ребенком «рука в руке», при длительной социальной депривации; знакомятся с музыкальным и художественным материалом; происходит освоение приемов взаимодействия с ребенком.

Занятия творческой деятельностью способствуют сенсорному развитию детей, формируют мотивацию и потребность к продуктивной деятельности.

Практика позволяет решать не только обучающие задачи, но и создает условия для формирования положительных личностных качеств ребенка. Через занятия творческой деятельностью появляются реальные возможности психологической помощи ребенку. Поэтому сочетание психологического подхода, развивающей и художественно-эстетической направленности, составляющих данной практики, становится особенно актуальным.

В практике применяется широкий комплекс материала по арт-терапевтическим технологиям, что позволяет выполнять работу по развитию эмоционально-волевой сферы личности ребенка более эффективно. В плане работы на учебный год предусмотрено, чтобы каждое занятие имело развивающую направленность, а также было направлено на приобщение детей к активной познавательной и творческой работе. Педагог-психолог и музыкальный руководитель объединили свою работу в одном занятии, включив в него логоритмику и продуктивную деятельность.

Использование на занятиях специальных методов и приемов обучения (использование нетрадиционной техники рисования), с учетом индивидуальных возможностей детей с проблемами психофизического и психологического характера, которые помогут детям преодолеть трудности при усвоении определенных знаний и умений в изобразительном искусстве, обусловленные особенностями их развития. Так же при использовании логоритмических упражнений, ребята получат навыки коммуникации, взаимодействие со сверстниками, повысится уровень самоконтроля и уровень самооценки, через положительные эмоции от занятий.

В результате успешного взаимодействия, у детей повышается уровень инклюзивной культуры, нормотипичные дети и их родители приобретают опыт взаимодействия с детьми с разными и сложными нозологиями здоровья, у детей повышается самостоятельность, ответственность за окружающих, толерантность, дети учатся работать в группах используя невербальные способы общения, принимая и уважая каждого человека как личность.

Построенная система работы нормотипичных детей и детей с ОВЗ, дает положительные результаты в развитии эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ: повышается социальная активность, коммуникативные функции, раскрываются творческие проявления. Ситуация успеха способствует повышению самооценки ребенка с ОВЗ, помогает самоутверждению личности, успешной социализации каждого участника образовательного процесса и благоприятному развитию инклюзивной культуры.

Библиографический список

1. Киселева М. В. АТР-терапия в работе с детьми. — СПб.: Речь, 2006.
2. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий. — СПб.: Речь, 2003.

Развитие графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями

**Киприна С. В., учитель-дефектолог
МБДОУ № 33**

В современном мире с каждым годом растет число детей с особыми образовательными потребностями, которые ограничены возможностями их здоровья (ОВЗ). Такие дети, безусловно, нуждаются в создании специальных образовательных условий для полноценного и гармоничного развития личности. И, конечно, со стороны медико-психологического-педагогической науки и практики уделяется немалое особое внимание вопросам развития и обучения таких детей.

Анализ теоретических и практических работ ведущих специалистов показывает, что у детей с ОВЗ (ЗПРР, ТНР, ЗПР, РАС, СДВГ, ДЦП, СД, расстройства поведения) очень часто имеются общие трудности, влияющие на их обучение при подготовке к школе [5]. Так специалистами, занимающимися проблемами обучения детей с ОВЗ, отмечается, что у детей данных нозологий часто присутствует общая моторная неловкость, нарушения общей и мелкой моторики, несформированность произвольного контроля движений, двигательно-кинестетической памяти, низкий уровень психофизической работоспособности в сочетании с эмоционально-волевой незрелостью. Недостаточность каждой из перечисленных функций обуславливает у детей с особыми образовательными потребностями трудности овладения навыками письма, поэтому специалисты рекомендуют, прежде чем учить детей с ОВЗ писать, нужно подготовить их руку к овладению процессом письма [7]. Для этого следует проводить целенаправленную работу, включающую разные техники для развития мелкой моторики, и в частности — графических навыков.

Вследствие перечисленных нарушений навыки письма у детей с ОВЗ формируются сложней и медленней, поэтому, начиная с 5–6-летнего возраста, следует особенно тщательно готовить руку ребенка к овладению навыками письма, накапливая двигательный опыт через рисование, раскрашивание, штрихование, обведение и копирование узоров, графических элементов, элементов букв, символов и цельных образов. Именно данный опыт может послужить базой, на которой будет выстраиваться дальнейшее систематическое школьное обучение и овладение одним из сложнейших навыков — письмом.

Единой задачей всех специалистов сопровождения является создание для ребенка с ОВЗ специальных развивающих условий, которые помогут обеспечить успешность при систематическом школьном обучении [2]. К созданию таких специальных развивающих условий, несомненно, относится развитие графомоторных навыков, способствующих подготовке руки ребенка и его анализаторных систем к дальнейшему овладению навыками письма при систематическом школьном обучении. Одним из направлений по развитию графомоторных навыков у ребенка с ОВЗ (ЗПРР, ТНР, ЗПР, РАС, СДВГ, ДЦП, СД, расстройства поведения) считаются различного вида прописи. Предлагаемые в прописях задания обеспечивают у детей развитие зрительно-моторной координации, развитие динамики движения кисти и пальцев рук, расширяют возможности точности движений при выполнении сложно координированных двигательных программ,

развивают плавность, согласованность, ритмичность движений кисти и пальцев рук. Также представленные в прописях различного вида задания активизируют у ребенка произвольное внимание, зрительную память, воображение, образное мышление и речь, обеспечат развитие начальных графических навыков (помогут научиться писать печатные буквы и цифры).

Поскольку у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями наблюдается быстрый уровень истощаемости нервной системы, вследствие чего наступает снижение работоспособности, общая утомляемость, поэтому особое внимание специалистами сопровождения должно уделяться и профилактике психофизического переутомления. С этой целью в структуру занятий при заполнении различного вида прописей необходимо включать приемы, позволяющие делать паузы для восстановления энергетического ресурса организма ребенка и снижения у него скелетно-мышечного напряжения.

При организации работы по развитию граffомоторных навыков следует руководствоваться некоторыми общими принципами и рекомендациями по проведению занятий с детьми с ОВЗ. Необходимо проводить занятия, когда ребенок спокоен и положительно настроен на работу, этому состоянию может предшествовать непродолжительный период оказания стимулирующей помощи с целью вызывания у ребенка внутренней мотивации и познавательного интереса. Занятия рекомендуется проводить ежедневно протяженностью 10–20 минут в зависимости от степени истощаемости нервной системы дошкольника и непременно в первую половину дня для получения большей продуктивности от деятельности. Возможно внесение отдельных корректировок с учетом возрастных особенностей и состояния здоровья воспитанников ДОУ, их индивидуальных особенностей и формирующихся потребностей. Количество развивающих заданий для каждого ребенка выбирается индивидуально (от одного до трех заданий в день). Не рекомендуется проводить занятия с ребенком в период его болезни и в течение 5–7 дней после нее, так как в этот период организм и нервная система дошкольников ослаблены. Также при проведении занятий необходимо исключить все отвлекающие факторы: убрать из поля зрения игрушки, отключить работающий телевизор, прекратить посторонние разговоры.

Важно сформировать у ребенка навык правильного удержания пишущего предмета (карандаша, ручки и т. д.). Правильное удержание пишущего предмета предполагает следующую пальчиковую позицию: при письме пишущий предмет лежит на верхней фаланге среднего пальца, фиксируется большим и указательным пальцами с обеих сторон. Большой палец расположен несколько выше указательного; опора на мизинец; средний и безымянный пальцы расположены почти перпендикулярно стола. Расстояние от нижнего конца пишущего предмета до указательного пальца примерно 1,5–2 см. Конец пишущего предмета направлен на плечо.

Ввиду того, что дети с ОВЗ испытывают значительные трудности, влияющие на их развитие и обучение, желательно закрепление (многократное повторение) пройденного материала, то есть задания из различных видов прописей можно ксерокопировать и периодически предлагать ребенку повторить их, тем самым оттачивая навык развития граffомоторных функций, что станет хорошей предпосылкой к успешному систематическому школьному обучению.

Библиографический список

1. Архипова Н. А. Прописи Пушкина. Новая методика навыков каллиграфии. Методика врожденной грамотности. Словарные слова. Выпуск 1. М.: Интеллект-Центр, 2017.

2. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР (организационный аспект). М.: В. Секачев: ИОИ, 2004.
3. Воронская Т. Ф. Обучение письму детей с проблемами в развитии: методическое руководство к прописям. М.: Книголюб, 2006.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М.: Изд. АСТ, 2020.
5. Журбина О. А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
6. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003.
7. Мастьюкова Е. М. Специальная психология. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст. Под ред. А. Г. Московкиной. М.: Классик стиль, 2003.
8. Обухова Л. Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы. М.: Юрайт, 2019.
9. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: Сфера, 2002.
10. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. М.: Школьная пресса, 2003.
11. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении. Под ред. Ж. М. Глозман. М.: Генезис, 2017.

Событийность как метод работы с детьми ОВЗ в контексте современного образования и воспитания

**Путинцева Ю. Г., учитель-логопед
Лесихина А. В., учитель-логопед
МБДОУ № 176**

Современной тенденцией в дошкольной педагогике является направление на индивидуализацию педагогического процесса. В Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья одной из важнейших задач выделяют создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, а также развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ТНР как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми.

Для достижения поставленных задач важно подобрать такой метод работы, который будет соответствовать возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Как известно, еще Л. С. Выготский говорил об игре, как о зоне ближайшего развития ребенка, где происходит развитие всех его психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи), а самое главное — создаются благоприятные условия для развития личностных качеств (самостоятельности, инициативности, произвольности поведения), формируются навыки общения со сверстниками. Для детей с речевыми дефицитами наиболее важным является развитие именно коммуникативных навыков.

В дошкольной педагогике существует понятие образовательного события — особой ситуации, которую педагог организует в педагогических целях, где за кажущейся несерьезной игрой стоит кропотливая работа взрослого, направленная на формирование у ребенка определенных качеств.

Педагоги, реализующие метод событийности, делают акцент на детской инициативности, самостоятельности, комплексной организации занятий.

Сущность образовательного события заключается в том, что организуются специальные условия для создания «продукта совместной деятельности», в ходе которого дети, совместно с родителями проживают значимое событие, получают опыт, знания, проявляют инициативу, самостоятельность, радуются своим успехам и удачам других. Событие это всегда яркий, увлекательный сюжет, который прекрасно мотивирует детей.

Организация и реализация событийного метода в работе учителя-логопеда рассматривается как относительно самостоятельная цель обучения и воспитания, которая заключается в насыщении жизни яркими запоминающимися событиями, вызывающими позитивный эмоциональный отклик в сознании воспитанников.

Основной целью применения событийного метода в работе учителя-логопеда является формирование эффективного образовательного пространства, направленного на успешное речевое развитие детей с ОВЗ. В условиях образовательного события даже усвоение речевого материала, отработка которого часто вызывает негативизм у детей с ТНР, дает высокую продуктивность. Событийный подход в работе логопеда позволяет решать следующие задачи речевого развития детей с ОВЗ:

- развитие у детей потребности в коммуникации как первейшем условии успешной деятельности;

- развитие связной речи в процессе целенаправленного диалогического общения;
- формирование самостоятельной речевой активности детей в процессе составления рассказа по впечатлению.

В создании образовательного события участие могут принимать все взрослые, так или иначе контактирующие с детьми. Это и родители, и педагоги из других групп, а нередко и обслуживающий персонал. Событийный подход предполагает активное привлечение не только родителей и педагогов, но и социальных партнеров, так как событие длится не один день и охватывает множество жизненных аспектов детей.

Любой из участников образовательного события — это действительно участник: у каждого свои смыслы, своя деятельность, свои переживания. В событийной педагогике сделан акцент на так называемой событийной организации дня: при таком подходе для ребенка на первый план выходит что-то очень значимое и личное. День в событийном подходе начинается с какого-то происшествия. В ходе развертывания действий в событии дети с энтузиазмом изучают предлагаемый материал, так как он необходим для решения событийной задачи. Причем каждый ребенок находит индивидуальные варианты решения событийных задач, доступных ему по уровню его развития и кругозору.

Признаки образовательного события:

- событие всегда яркое, запоминающееся, эмоциональное переживание, энергетика, желание вернуться в него снова;
- дает положительный образовательный эффект;
- решает многие проблемы;
- базируется на принципиально новой идее;
- ориентировано на будущее;
- удовлетворяет потребности всех участников образовательного процесса;
- погружение, концентрация в событие;
- новизна, не повседневность;
- ребенок хочет об этом рассказать, поделиться.

Важным при разработке образовательного события мы считаем использование современных, знакомых детям сюжетов. Наши герои, даже если пришли из сказки, умеют пользоваться современными средствами связи. В развитии сюжета мы можем принять и звонок героя по Ватсапп, и просмотр камеры наблюдения у охранника. Событие без продолжения не имеет смысла, именно поэтому планирование событийных мероприятий разрабатывается так, чтобы один сюжет вытекал из другого. Часто одно ключевое событие объединяет несколько лексических тем. Как, например, событие «Сказочный показ мод» объединило две лексические темы «Одежда» и «Обувь». Основополагающим событием в развитии сюжета стал звонок на WhatsApp от Бабы Яги, которая оказалась на Большом показе моды в Москве, где и решила остаться, бросив хозяйство и избушку на Кота. Следует отметить, что проблемная ситуация должна вызвать эмоциональный отклик у детей, важно обыграть ситуацию так, чтобы дети захотели принять участие в решении проблемы. Сочувствие коту и желание помочь наводит детей на мысль организовать «Сказочный показ мод» в саду и пригласить на него Ягу, как модного консультанта.

Дети на протяжении двух недель проживают яркое событие, включающее подготов-



ку к показу мод, богатое на разнообразные виды деятельности. Сначала дети знакомятся с темой «Одежда» по классической схеме: рассматривают различные виды одежды, ее части, рисуют, раскрашивают, придумывают.

Группа «Клеверок» знакомится с работой ателье, самостоятельно изготавливает одежду для показа и издает модный журнал.

В группе «Одуванчик» родители придумали и провели мастер-класс для детей: «Одежда для куклы», где дети смогли на практике увидеть этапы изготовления одежды, от моделирования и раскроек до пошива. Глагольный словарь на этой неделе дети отрабатывали при помощи практических действий на примере ухода за одеждой: стирать, отжимать, сушить и т. д.

Погружение в обучающее событие также позволяет детям познакомиться с предметным окружением, отработать глагольный словарь, развивает понятийное мышление, позволило детям также познакомиться с профессиями, имеющими отношение к изготовлению одежды, например, модельер, закройщик, сметчик деталей, швея-мотристка.

Итоговым событием проведенных двух недель стало проведение показа мод, в котором участвовали все дети детского сада, главный персонаж события — Баба Яга присутствовала на показе как эксперт, дала высокие экспертные оценки и отправилась обратно в сказку развивать модную индустрию.

Мы используем разнообразные приемы, помогающие детям стать более самостоятельными и получить реалистичные знания об окружающем мире и реальные практические навыки по самообслуживанию. Это и экскурсии, и мастер-классы, организуемые родителями и социальными партнерами.

Воспитатели, дефектолог и психолог, работающие с детьми с ТНР и ЗПР, способствуют включению детей и их родителей в игровой сюжет, тем самым решая не только коррекционные задачи, но и развивая родительскую компетентность. В результате родители погружаются в событие вместе с детьми, принимают активное участие и становятся неотъемлемой частью образовательного процесса.

Ценность образовательного события в том, что оно создает целостное единство образовательного процесса, а его содержание отражает картину всего изученного, приобретенного, накопленного, сформированного в творческой, речевой, культурной, эмоциональной сфере.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1997.
2. Мануйлов Ю. С. «Язык «Со-». -Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Под редакцией Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной.
3. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960.



Современные методы коррекционной работы с детьми, имеющими множественные нарушения развития

Затомская А. Б., учитель-дефектолог
Колесникова И. Н., учитель-логопед
Щеглюк Т. В., учитель-логопед
МБДОУ № 274

Для эффективной коррекционной работы необходимо взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения. В процессе работы специалисты МБДОУ № 274 используют комплексный метод, который позволяет сделать взаимодействие постоянным, системным и взаимодополняющим друг друга.

Внедрение комплексного метода и взаимодействие узких специалистов способствует созданию интегративной образовательной среды, что позволяет детям со множественными нарушениями достичь развития произвольного внимания, различных видов памяти, словесно-логического мышления, значительных успехов в коррекции речевых дефектов и подготовке к будущей учебной деятельности [5].

В работе дефектолог использует задания, игровые упражнения и дидактические игры, направленные на:

- развитие предметно- зрительного восприятия, анализа и синтеза;
- решение конструктивных задач;
- развитие моторной функции руки и организации движений в пространстве;
- формирование простейших графических навыков [6].

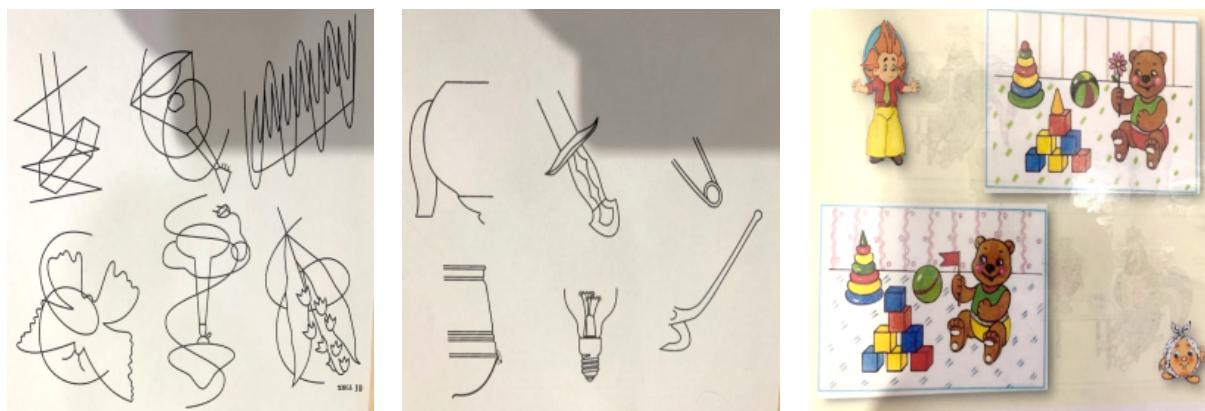
Упражнение «Узнай, что нарисовано?» — узнавание контурных изображений; узнавание перечеркнутых контурных изображений; выделение контурных изображений, наложенных друг на друга; узнавание недорисованных контурных изображений.

Упражнение «Чего не стало?» — на развитие зрительной памяти.

Развитие моторной функции руки и организации движений в пространстве:

- Упражнение для кистей и пальцев рук «Красим забор», «Курочка клюет зернышки».
- Упражнение для удержания позы пальцев рук «Коза» — «Зайчик».
- Упражнение на переключение поз «Заяц — кольцо».
- Упражнение на развитие динамической координации движений «Кулак — ладонь», «Кулак — ребро — ладонь» [5].

В работе учителя-логопеда имеется обширный практический материал, применение которого способствует эффективному речевому развитию ребенка. Весь практиче-





ский материал можно условно разделить на две группы: помогающий непосредственному речевому развитию ребенка и нетрадиционные логопедические технологии.

Одной из нетрадиционных логопедических технологий является «Пальчиковая Азбука». Это система изображений 33 букв русского алфавита с помощью пальцев рук.

Цель технологии — закрепить зрительно-пространственный образ буквы и развить психические функции: внимание, память, мышление, восприятие и представление, мелкую моторику и речь.

Данные упражнения направлены на:

- развитие речи, мелкой моторики, конструктивного праксиса, воображения;
- развитие внимания, анализа и синтеза;
- закрепление знаний букв русского алфавита;
- профилактику дисграфии и фонематической дислексии.

Игры на этапе обучения чтению и письму подразделяются на уровне буквы, слога и слова.

1. Игра на уровне буквы «Найди пару» [1].

Цель: закреплять названия букв русского и пальчикового алфавитов, развивать зрительное внимание и память.

Ход игры: раздаются карточки с изображением пальчиковых букв поровну. Затем показывается буква русского алфавита. Дети должны найти соответствующую пальчиковую букву и соединить карточки с изображением букв. Если ребенок не узнал букву, карточка откладывается. Выигрывает тот, кто первым соединит пары.

2. Игра на уровне слога «Напиши слог» [3].

Цель: развивать фонематический, звукобуквенный анализ и синтез; мелкую моторику; проводить профилактику оптической дисграфии и дислексии.

Ход игры: взрослый читает слоги, просит показать их с помощью пальцев рук.

3. Игра на уровне слова «Путаница» [3].

Цель: развивать мелкую моторику; фонематический, звукобуквенный анализ и синтез.

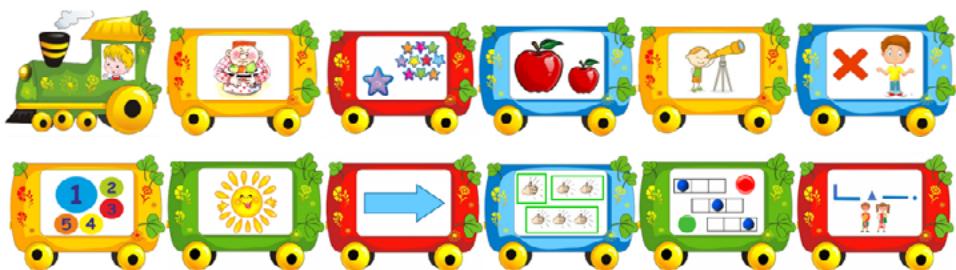


Ход игры: взрослый показывает карточки, на которых было написано слово, но пальчиковые буквы перепутались. Детям предлагаю переставить буквы так, чтобы получилось слово. Затем построить его при помощи пальцев.

Совершенствование всех компонентов речевой системы в работе учителя-логопеда возможно с помощью учебно-методического пособия «Логопедический поезд».

Цель: создание условий для формирования и развития лексико-грамматических категорий.

Применение «Логопедического поезда» помогает решить ряд задач: пополнять словарь; автоматизировать звуки; развивать лексико-грамматические категории речи; составлять предложения; вырабатывать навыки звукового анализа.



Пособие состоит из вагонов, каждый из которых представляет схематическое изображение грамматических категорий. Педагог предлагает ребенку наглядную картинку с автоматизируемым звуком. Ребенок, перемещая ее, выполняет задания, изображенные на вагонах поезда. Многократное повторение слова, помогает закрепить правильное произношение звуков и совершенствовать следующие грамматические признаки:

«Жадина» — согласование притяжательных местоимений «Мой, моя, мое, мои» с именами существительными и прилагательными в роде и числе.

«Один — много» — образование имен существительных единственного и множественного числа.

«Назови ласково» — образование имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

«Я вижу...» — совершенствование форм винительного падежа.

«У меня нет...» — совершенствование форм родительного падежа.

«Посчитай-ка» — согласование числительных с именами существительным [2].

«Солнышко» — расширение словаря признаков.

«Что я делаю?» — расширение глагольного словаря.

«Сколько слогов в слове?» — деление слова на слоги.

«Место звука в слове» — выработка навыков звукового анализа слов.

«Составь предложение» — совершенствование грамматического строя [2].

Таким образом, пособие «Логопедический поезд» имеет многофункциональную направленность, мобильность, может использоваться на индивидуальных и фронтальных занятиях.

Благодаря использованию современных методов, совместная работа всех специалистов создает базу для успешной коррекции детей со множественными нарушениями развития. Дети получают возможность развиваться в меру своих возможностей и находить свое место в обществе.

Библиографический список

1. Агранович З. Е. «Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников». Санкт-Петербург. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.

2. Рудик О. С. Практическая коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи — М.: Издательство ВЛАДОС, 2017. — 303 с.
3. Рыжанкова Е. Н. «Занимательные игры и упражнения с пальчиковой азбукой». М., 2010.
4. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практик. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008 — 224 с. — (Библиотека логопеда-практика).
5. Шевченко С. Г. Готовимся к школе. Программно-методическое оснащение для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. — М., 1998.
6. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1, 2. — М.: Школьная Пресса, 2004.

Формирование пространственных представлений у дошкольников с ОВЗ

**Бекасова И. П., учитель-дефектолог
Аникеева С. Г., воспитатель
МБДОУ № 268**

Пространственные представления формируются у детей с самого раннего возраста. Умение ориентироваться в окружающем мире, в пространстве — является жизненно необходимым навыком, совершенствуются в процессе всей жизни человека под влиянием обучения и накопления практического опыта, является неотъемлемой частью общего интеллектуального развития. И поскольку эти умения не врожденные, а приобретенные, то их можно и нужно развивать.

Пространственные представления — это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов.

Дети с ОВЗ зачастую имеют трудности с дифференцировкой пространственных признаков и отношений. Это можно объяснить особенностями психического и интеллектуального развития данной категории дошкольников.

Рассмотрим, как формируются пространственные представления в разные возрастные периоды. Для детей, имеющих сложные нарушения, эти показатели могут быть условными и не совпадать или отставать от нормы.

На раннем этапе развития малыша, особое значение, по словам педиатров и психологов, занимает процесс ползанья. Перекрестные движения рук и ног, способствуют развитию полушарий головного мозга, складывается координация движений тела. Отсутствие данного этапа в раннем развитии ребенка может негативно сказаться впоследствии на овладении ребенком моторными навыками, поскольку каждое полушарие человеческого мозга управляет «своей» половиной тела, а период ползания является важнейшим этапом для установления функциональной связи между ними.

При поступлении ребенка с ОВЗ в ДОУ, учитель-дефектолог беседует с родителями и выясняет, как проходил данный этап в развитии ребенка.

Если малыш не ползал, то вводим в занятия упражнения для развития координации тела, упражнения на межполушарное взаимодействие.

На следующем этапе развития, ребенок познает предметный окружающий мир. Он тянется к предметам, манипулирует с ними. Так, через практическую деятельность формируются элементарные формы ориентировки. Ребенок уже может действовать в близком пространстве, отражать расстояние до предмета, определяет его местонахождение. Поэтому важное значение отводится активной предметно-практической деятельности детей: манипуляции с предметами, передвижение в пространстве, что позволяет детям конкретно знакомиться с окружающим пространством и его признаками. Систематическое целенаправленное обучение способствует успешности овладения детьми пространственными представлениями.

Дети с ОВЗ часто застревают на данном этапе в силу их психического и интеллектуального развития. Здесь очень важно дать детям возможность трогать, пробовать на вкус, слушать как звенит или стучит, катать — активизировать сенсорные каналы восприятия.

В младших группах детского сада формируются представления о размерах предметов (большой — маленький). Происходит накопление знаний о предметах в ближайшем окружении. Дети учатся различать пространственные направления от себя: впереди — сзади, рядом, около.

В средних группах детского сада появляются представления о направлениях «вперед — назад», «вверх — вниз». Эти представления связаны с движениями самого ребенка в данном направлении. В речи появляются предлоги «около», «возле», «у», «в», «на», «под».

Детям с ОВЗ, необходимо дополнительно организовывать различные виды деятельности для развития двигательно-моторной координации (дидактические, подвижные и строительные игры, изобразительная деятельность, наблюдения во время прогулок), чтобы дети использовали зрительную оценку и обозначали словами расположение предметов относительно самих себя.

В старшем дошкольном возрасте дети уже учатся различать у себя левую и правую руки, но называют их не всегда правильно. И здесь мы работаем над развитием графо-моторных навыков. Это произвольное изображение геометрических фигур, прямых горизонтальных и вертикальных линии. Слова «справа», «слева», употребление которых долго ограничивается ситуацией различения своих рук. Лишь иногда появляются предлоги «между», «над», «напротив».

В подготовительной к школе группе дети уже могут достаточно хорошо ориентироваться в окружающем пространстве, могут обозначать расположение предметов словами: «рядом», «направо», «налево», «напротив». Учатся ориентировке на плоскости при расположении предметов на листе бумаги, развивается глазомер.

Таким образом, уровни пространственных представлений формируются в онтогенезе постепенно. Если по какой-либо причине, ребенок не прошел все уровни развития пространственных представлений, это может привести к трудностям овладения письмом, чтением, счетом в школьном периоде.

Развивать пространственное восприятие у дошкольников можно следующими способами:

Предметно-практическая деятельность: манипуляции с предметами, передвижение в пространстве, позволяющие детям конкретно знакомиться с окружающим пространством и его признаками.

Игровая деятельность: дидактические игры, различные квесты и маршруты, связанные с ориентировкой, «клубный час».

Занятия по математике: ориентировка в пространстве непосредственно связана с разделами «Величина», «Геометрические фигуры».

Техническое направление деятельности: различные виды конструирования.

Творческая деятельность: поделки из пластилина, объемные аппликации.

Линейный календарь по линейно-концентрическому принципу.

В понятие пространственная ориентация входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося. Поэтому перед педагогом стоят следующие задачи по ознакомлению детей с ориентировкой в пространстве:

- учить отличать и называть правую и левую руку, раскладывать предметы (игрушки) правой рукой слева направо — на всех занятиях вне занятий;
- учить отличать пространственные направления от себя: впереди (вперед) — сзади (назад), слева (налево) — справа (направо);
- освоение системы отсчета и ориентировки в окружающем пространстве по сторонам

собственного тела и других предметов, по основным пространственным направлениям развивает у детей умение давать словесную характеристику пространственной ситуации;

- направление «вверх — вниз» («вверху — внизу») позволяет ребенку уяснить такие ориентировки, как «над» и «под», «посередине» и «между» при расположении группы предметов по вертикальной линии;
- направления «направо — налево» («справа — слева») помогает лучше понять пространственные отношения, определяемые словами рядом, посередине и между, сбоку или с краю.

Дети с ОВЗ зачастую имеют трудности с дифференцировкой пространственных признаков и отношений. Это можно объяснить особенностями психического и интеллектуального развития данной категории дошкольников. Только через многократные повторения, игровые действия, специально организованную деятельность дети получают личный опыт и усваивают навыки ориентировки на основе знания сторон.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М., 1964. С. 140
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студентов высш. Пед. учебных заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2005.
3. Венгер Л. А., Дьяченко О. М. «Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста». — М.: Просвещение 1989 г.
4. Говорова Р., Дьяченко О. Формирование пространственной ориентировки у детей. Дошкольное воспитание. — 1975. — № 9. С. 14
5. Каразану В. Ориентирование в пространстве. Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: — СПб., 1994.
6. Лаврентьева Т. В. Формирование способности к наглядному пространственному моделированию. Дошкольное воспитание. — 1983. — № 7. — С. 105
7. Мусейбова Т. Ориентировка в пространстве. // Дошк. Воспитание. — 1988. — № 8 — С. 53
8. Паршукова И. Л. и др. Технологии игрового обучения в ДОУ. — СПб.: Питер, 2004.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья через организацию театрализованной деятельности

**Беляева Е. В., педагог-психолог
Карле О. И., учитель-логопед
Коваленко О. К., учитель-дефектолог
МБОУ Лицей № 10 СП «Детский сад»**

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это особая категория воспитанников, нуждающаяся в дополнительном внимании. В силу различных особенностей дети с ограниченными возможностями здоровья часто бывают застенчивы, так как понимают, что отличаются от других, а некоторые напротив, очень активны, но не знают, как конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, часто получают замечания и неодобрение со стороны как взрослых, так и детей. Часть детей вообще оказываются изолированы от активной жизни внутри детского коллектива, при этом посещая различные учреждения образования [1].

Мы заметили, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья стремятся, как и другие дети участвовать в спектаклях, сценках, читать стихи, стоять в первой линии во время танцев, но в силу своих особенностей они постоянно находятся «в тени» более успешных детей. Поэтому необходимо создавать ситуацию, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья будет на первом плане, будет чувствовать себя нужным и успешным.

Важно дать детям с ограниченными возможностями здоровья испытать ситуацию успеха, а также возможность показать их лучшие стороны другим детям, педагогом, их родителям. Для решения этой проблемы подходит постановка спектакля, в котором будут участвовать дети с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических групп [4].

Основной целью работы над спектаклем является социализация детей с ограниченными возможностями здоровья через организацию театрализованной деятельности.

Дети не просто чувствуют в репетициях и самом спектакле, они погружаются в мир творчества, развиваются свои актерские навыки и учатся работать в команде, что помогает им стать более уверенными и креативными личностями [2].

На первом этапе работы организуются групповые занятия на сплочение временного детского коллектива, происходит знакомство с основами театрального искусства.

На следующем этапе мы знакомим с действующими лицами, распределяем роли, актуализируем сюжет, репетируем.

Затем идет совместная работа детей и взрослых (педагогов, родителей) над созданием афиши, декораций, атрибутов и костюмов.

На заключительном этапе происходит показ спектакля воспитанникам детского сада и родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Параллельно, на каждом этапе, идет работа с учителем-логопедом над развитием речевых навыков, что помогает детям артикулировать текст, правильно произносить слова и развивать слуховое восприятие. Педагог-психолог вносит корректировки в общение между участниками, чтобы обеспечить комфортную и поддерживающую атмосферу.

ру для всех детей. Учитель-дефектолог помогает детям осваивать тексты и запоминать движения, ориентироваться в пространстве. Специалистами постоянно обсуждаются и вносятся различные игровые методы, упражнения и техники для улучшения интонации и выражения эмоций, что существенно влияет на качество исполнения ролей детьми [5].

В нашем спектакле могут принимать участие дети различных нозологических групп, благодаря использованию специальных приемов и методов.

Одним из способов, который помогает детям преодолеть неуверенность в себе, чувствовать поддержку, а также оказывает помочь, если ребенок забывает свои текст и действия является то, что каждая роль в спектакле является парной: одного персонажа играют сразу два актера. С некоторыми детьми, нуждающимися в помощи, педагог выходит в той же роли, что и ребенок, сопровождая его во время спектакля. Один педагог постоянно находится на сцене с детьми во время выступления в какой-либо роли. Текст, который произносят актеры, адаптируется под речевые возможности каждого ребенка. Если ребенок не может полностью и правильно произнести свою реплику, то либо за него это делает его парный партнер, а ребенок выполняет какие-то действия, либо фраза сокращается и делается доступной ребенку (например, вместо «Кто, кто в теремочке живет; кто, кто в невысоком живет?» можно сокращать фразы до «Кто в теремочке/тереме живет», «Кто тут живет?», «Кто тут?», «Тук-тук»). Еще один прием заключается в том, что на сцене должен быть расположен какой-то объект, в котором дети могли бы спрятаться во время нахождения на сцене после произнесения своих реплик (так как детям сложно быть на виду у зрителей весь спектакль). Например, находясь в «Домике», дети могут продолжать участвовать в спектакле, но при этом быть спрятанными от глаз зрителей, там обязательно находится педагог, регулирующий действия детей, помогающий в случае необходимости [3].

В результате организации театрализованной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья отмечено следующее:

- В течение двух лет были показаны спектакли для воспитанников детского сада и для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Родители благодарны за создание инклюзивной среды, где каждый ребенок мог проявить себя и быть принятим. Многие родители заметили, что участие в проекте положительно сказалось на эмоциональном состоянии детей, они стали более открытыми и общительными. Отмечают, что проект помог детям улучшить речевые и социальные навыки. Также родители благодарны за индивидуализированный подход к каждому ребенку, что позволило детям раскрыться и почувствовать себя важными.
- Специалисты сопровождения (и воспитатели в группах) отмечают, что у 85 % детей изменилось положение в группе (по результатам наблюдений воспитателей и социометрического исследования специалистов). Дети стали чаще выбирать воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Отмечаются улучшение в коммуникативных навыках.
- Специалисты распространяют опыт работы среди педагогов города Красноярска в рамках городской базовой стажировочной площадки, на методических объединениях, городском декаднике.

Библиографический список

1. Баландина, Г. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования: монография / Г. А. Баландина, А. Н. Грачев. —

Пермь: ПГИК, 2019. — 140 с. — ISBN 978-5-91201-316-4. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/155808> (дата обращения: 05.02.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Кофанова, Е. П. Театрализованная деятельность как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. П. Кофанова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 41 (383). — С. 296–299. — URL: <https://moluch.ru/archive/383/84456/> (дата обращения: 05.02.2025).

3. Сергеева Н. Ю. Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей // Вестник науки. 2019. № 12 (21).

4. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития — СПб.: Питер, 2008. — 192 с.

5. Чурилова Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 160с.: ил. — (Театр и дети).

Игровые подходы в совместной работе учителя-логопеда и педагога-психолога с детьми с ТНР и ЗПР

**Анганова А. В., педагог-психолог
Лориц С. А., учитель-логопед
МБДОУ № 194**

В последнее время уделяется большое внимание коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, имеющими различные отклонения в познавательной и речевой сфере. Взаимодополняемость позиций педагога-психолога и учителя-логопеда в подходе к ребенку, тесное сотрудничество во всех направлениях работы мы рассматриваем, как необходимое условие обеспечения результативной работы психолого-логопедической службы в детском саду. Не смотря на закономерные различия функциональных обязанностей, в задачах деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога видна общая логика построения коррекционно-образовательного процесса. Учитель-логопед имеет возможность контролировать произношение и оценивать качество произносимых детьми звуков, психолог отслеживает включение в деятельность, творческий потенциал, эмоциональное состояние детей, уровень развития сотрудничества. Через игры и упражнения у детей закрепляется правильное употребление звуков, умение проводить фонетический анализ слов, умение правильно использовать грамматические формы и конструкции, пользоваться точными выразительными словами для передачи своих эмоций. Дети продолжают овладевать процессами анализа и синтеза, операциями сравнения, обобщения, сопоставления.

Используемые формы совместной работы учителя-логопеда и педагога-психолога: совместное планирование и проведение занятий, составление общих планов коррекционной работы с детьми; совместный мониторинг по результатам исследования и коррекционно-развивающей деятельности; разработка рекомендаций для педагогов и родителей по вопросам психического и речевого развития детей.

Проведение интегрированных занятий дает возможность реализовать творческие возможности детей, развивает коммуникативные умения и познавательную активность.

В МБДОУ № 194 педагог-психолог совместно с учителем-логопедом успешно применяют в своей деятельности методическую разработку «Игровые подходы в совместной работе учителя-логопеда и педагога-психолога с детьми с ТНР и ЗПР». Ниже описаны некоторые игры из данной методической разработки.

Игра «Забей гол»

Цель: учить называть и соотносить основные цвета; классифицировать (больше — меньше); вырабатывать сильную, направленную, длительную и плавную воздушную струю, развивать внимание.

Оборудование: скотч (приклеивается к столу липкой стороной вверх), мягкие шарики разного цвета и размера, трубочки.

Ход игры: ребенку дается инструкция: «Дуй в трубочку на



большой мячик красного цвета», «Дуй в трубочку на маленький мячик зеленого цвета». Когда мячик попадает в «ворота», т. е. на скотч остается только радостно крикнуть: «Гол!»



Игры с использованием схем, цветных палочек и фигурок животных

Цель: учить называть, показывать и соотносить основные цвета; развивать внимание, мышление, память, пространственные представления (верх-низ; вперед-назад), развивать связную речь, автоматизировать звуки.

Оборудование: схема с указателями (стрелочками) верх и низ, вправо-влево, цветные дорожки, фигурки животных, названия которых начинаются на один звук (например, отработка звука «С» — фигурки: слон, собака, свинья).

Ход игры: ребенку дается инструкция: «Возьми фигурки, расставь их по домикам (в кружки). Пусть собака из домика пройдет по стрелочке, по своей дорожке. Задать ребенку вопрос: «Куда пошла собака? (вверх — вниз), какого цвета дорожка, по которой пошла собака? Можно попросить ребенка сказать: «Собака, иди!»



Игры с использованием песка

Цель: развивать внимание, тактильное восприятие, память, мелкую моторику, пространственное мышление, стимулировать положительные эмоции, развивать связную речь, автоматизировать звуки.

Оборудование: мини-песочница с песком, фигурки животных, названия которых начинаются на один звук.

Ход игры: ребенку дается инструкция: «Сыпь песок на собачку». Ребенок набирает песок в кулаки и медленно сыплет на фигурку. Можно попросить ребенка говорить, например: «Собака, спи». Второй вариант игры: в разных местах песочницы расставляются фигурки животных и домики для них. Ребенку дается инструкция: «Сделай дорожку пальчиком от собаки до ее домика». Можно попросить ребенка проговаривать фразы, например: «Собака, иди в домик».

Игра «Все ли спят?»

Цель: автоматизировать звука «С», который находится в начале слова, развивать мелкую моторику, внимание, слуховое восприятие.

Оборудование: мягкие силиконовые массажные шарики.

Ход игры: на столе перед ребенком выкладываются два массажных шарика. Кисти обеих рук подняты ладонями вверх. Логопед читает стихотворение «Все спят».

Спят ли совы?

Спят, спят.

Спят собачки?

Спят, спят.



Спят ли свинки?

Спят, спят.

Спят сороки?

Спят, спят.

Затем логопед предлагает ребенку прослушать вопрос из стихотворения. Ребенок поочередно соединяет между собой соответствующие пальцы правой и левой руки, начиная с большого и указательного, проговаривает слова: «Спят, спят». Далее, отвечая на вопрос, ребенок поочередно всеми пальцами нажимает по массажному шарику, начиная с указательного пальца. В конце упражнения ребенок ладонями обеих рук вращает шарики по кругу или в разные стороны, проговаривая слова: «Спят, спят».

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф., Южанина И. В. Автоматизация звуков с приемами нейростимуляции. Автоматизация звука [С]. М.: Изд-во В. Секачев, 2020. 80 с.
2. Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи: Книголюб. М., 2004. — 132 с.
3. Воробьева Т. А., Воробьева П. А., Дыхание и речь. Работа над дыханием в комплексной методике коррекции звукопроизношения, Литера, 2020. — 112 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т., Грабенко Т. Е. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры, Детство-пресс, 2004 г.
5. Комарова Л. А. Автоматизация звука С в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. М., Издательство ГНОМ и Д, 2007. 32 с.
6. Ляменкова, Е. М. Современные технологии развития мелкой моторики в ДОО // Воспитатель ДОУ. 2018. № 9. С. 116–121.
7. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПБ, 2001 г.
8. Светлова И. Е., Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 71 с.
9. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000 г.
10. Шипицина Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПБ, 2003 г.

Работа специалистов сопровождения в целях устранения дефицитов в математических знаниях у детей с трудностями обучения и детей с ОВЗ

Осетрова И. Г., директор

Юкина Т. Л., учитель-дефектолог

Полежаева О. В., педагог-психолог

Хрулева И. М., учитель-дефектолог

МАОУ Лицей № 9 «Лидер» имени А. М. Клешко

В современном образовательном ландшафте, характеризующемся стремительным развитием технологий и меняющимися потребностями учащихся, традиционные методы обучения математике часто оказываются неспособными пробудить искренний интерес и обеспечить глубокое понимание предмета. Ученики, привыкшие к динамичному и интерактивному контенту в повседневной жизни, испытывают сложности с восприятием математики как чего-то актуального и увлекательного. В связи с этим возникает острая необходимость в поиске инновационных подходов, способных трансформировать процесс обучения математике и сделать его более привлекательным и эффективным.

Актуальность использования интерактивных образовательных квестов на уроках математики обусловлена несколькими ключевыми факторами:

Снижение мотивации к изучению математики. Многие учащиеся испытывают негативное отношение к математике, считая ее сложной, абстрактной и не имеющей практического применения. Это приводит к снижению успеваемости и формированию нежелания учиться. Интерактивные квесты, напротив, способны вовлечь учеников в активную деятельность, превращая процесс обучения в увлекательную игру.

Необходимость развития критического мышления и навыков решения проблем. Современный мир требует от выпускников школ не только знания математических формул, но и умения применять их для решения реальных проблем. Квесты, основанные на математических принципах, позволяют развивать логическое мышление, аналитические способности и умение работать в команде.

Возможности современных технологий. Развитие информационных технологий открывает новые горизонты для создания интерактивных образовательных ресурсов.

Соответствие принципам личностно-ориентированного обучения. Интерактивные квесты позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, предоставляя им возможность выбирать темп обучения, уровень сложности и стиль взаимодействия. Это способствует формированию самостоятельности, ответственности и уверенности в своих силах.

Повышение практической значимости математических знаний. Квесты, основанные на реальных сценариях и задачах, помогают ученикам увидеть связь между математическими концепциями и повседневной жизнью.

Интерактивные образовательные квесты обладают большим потенциалом для развития когнитивных функций и повышения эффективности обучения. Хотя прямых исследований, объединяющих квесты и нейропсихологию, пока немного, можно использовать знания о работе мозга и принципы активного обучения для создания более эффективных и увлекательных образовательных квестов. Важно изучать существую-

ющие исследования о влиянии игр на когнитивные функции, работы по геймификации в образовании и учитывать нейропсихологические принципы при разработке квестов.

Многие исследователи изучают влияние игр на когнитивные функции. Например, работы Дафны Бавелье показывают, что определенные типы игр могут улучшать внимание, зрительно-пространственные навыки и когнитивную гибкость [1].

Авторы, изучающие геймификацию, например, Карл Капп, рассматривают, как игровые элементы могут повышать мотивацию и вовлеченность в обучении [2].

Многие нейропсихологи работают в области образования и разрабатывают методики, основанные на знаниях о работе мозга. Например, Л. С. Выготский с его социокультурной теорией оказал огромное влияние на понимание развития когнитивных функций в процессе обучения [3].

Интерактивные квесты имеют положительное влияние на обучение детей на уроках математики и развитие когнитивных навыков ребенка с точки зрения нейропсихологии.

Во-первых, такие квесты повышают мотивацию к обучению, а также активно вовлекают в учебный процесс. Интерактивные элементы делают процесс обучения математики более увлекательным, что увеличивает мотивацию участников. Геймификация активирует дофаминовую систему мозга, что способствует улучшению настроения и повышению интереса к учебному материалу. При выполнении квестов ученики ставят перед собой цели и задачи, что способствует более глубокому вовлечению в процесс урока.

Задания и головоломки в квестах подбираются таким образом, что требуют от участников анализа, синтеза информации и принятия решений, что развивает критическое мышление.

Участие в квестах предполагает решение реальных задач, что помогает развивать навыки решения проблем и адаптации к новым условиям.

Такие игры можно использовать в командной работе, что способствует развитию социальных навыков, таких как коммуникация, сотрудничество и эмпатия. Участие в группе позволяет обмениваться идеями и опытом, что усиливает понимание материала.

Кроме того, интерактивные квесты часто предоставляют ученикам обратную связь о их действиях, что помогает корректировать поведение и улучшать результаты. Школьники могут оценивать свои успехи и неудачи, что способствует развитию самосознания и критической оценки собственных действий.

В своей работе специалисты сопровождения на групповых занятиях с детьми ОВЗ и с детьми, которые имеют трудности в обучении, используют различные типы интерактивных квестов, адаптированных под конкретные темы и потребности детей.

Квест-комнаты: создание тематических квест-комнат, посвященных определенной математической концепции (например, геометрии, дробям, решению уравнений).

Онлайн-квесты: использование онлайн-платформ и сервисов для создания интерактивных квестов с использованием анимации, звуковых эффектов и интерактивных элементов.

Настольные квесты: разработка настольных игр в формате квеста, в которых дети, продвигаясь по игровому полю, выполняют математические задания и получают награды за правильные ответы.

Квесты на местности: организация квестов на открытом воздухе, где дети должны находить подсказки и решать математические задачи, чтобы добраться до спрятанного сокровища.

Например, для закрепления знаний по геометрии специалистами сопровождения был разработан квест «Путешествие в страну Геометрии». Дети, разбившись на команды, получали карту с указанием маршрута. На каждой станции их ждали задания: станция «Загадки фигур»: угадать геометрическую фигуру по описанию, станция «Строительство замка»: используя геометрические фигуры, построить макет замка по заданному чертежу, станция «Измерение площади»: измерить площадь заданных объектов и рассчитать их периметр, станция «Сокровищница»: решить финальную задачу, чтобы получить код от сундука с сокровищами (математическими ребусами и головоломками).

В свою очередь учителя математики, работая совместно со специалистами сопровождения, адаптируют отдельные задания из образовательных квестов и используют их на уроках математики для работы с детьми, которые имеют трудности в обучении.

Пример адаптации задачи «Измерение площади»:

Оригинальное задание: «Измерьте площадь прямоугольного стола и рассчитайте его периметр». Адаптированное задание: учитель расчерчивает поверхность стола на квадраты (например, 5 см х 5 см); ученикам предлагается посчитать количество квадратов, покрывающих поверхность стола; для детей с ОВЗ: учитель выделяет контур прямоугольника на столе цветной лентой и помогает посчитать квадраты вдоль каждой стороны для определения периметра.

Интерактивные образовательные квесты — это эффективный инструмент обучения математике, который активирует различные области мозга и способствует улучшению внимания, памяти, исполнительных функций и мотивации. Понимание нейропсихологических принципов позволяет создавать более эффективные и интересные интерактивные образовательные квесты, которые способствуют лучшему усвоению материала и развитию ключевых когнитивных навыков.

Важно помнить, что при разработке интерактивных образовательных квестов необходимо учитывать возрастные особенности учеников, их уровень подготовки и индивидуальные потребности. Квест должен быть не только интересным, но и адаптированным под учебную программу и цели урока.

Библиографический список

1. Бавелье Д., Грин Ш. Польза для мозга от игр // В мире науки. 2016.
2. Капп К., Игрофикация обучения. Pfeiffer, 2012.
3. Золотухина М. С., Симонов В. М., Шипилина Е. И. Психология развития: социокультурная теория Л. С. Выготского // Детская и педагогическая психология. 2021. DOI: <https://xn--90aenprco.xn>

Формирование оптико-пространственных представлений как форма взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога

**Бельская О. В., учитель-логопед
Валецкая К. М., учитель-логопед
МАДОУ № 112**

По данным последних исследований оптико-пространственная ориентация является базовой предпосылкой усвоения слоговой структуры слова и играют важную роль в коррекции слоговой структуры. Недостаточность пространственных представлений нарушает линейность построения и поэтапность прохождения любой сенсорной и двигательной программы, это проецируется на восприятие и воспроизведение последовательности элементов слова. Роль пространственного фактора в речевой деятельности заключается в возможности восприятия схем и дальнейшей их перестройке в последовательность сегментов. Пространственные представления помогают визуализировать информацию, являются эффективным инструментом в коррекции слоговой структуры.

Аспекты значимости оптико-пространственных представлений:

1. Визуализация слов: использование графических материалов, таких как карточки или схемы, помогает детям увидеть, как строятся слова, какие звуки составляют слоги и как они соединяются друг с другом.

2. Развитие пространственного мышления: оптико-пространственные задачи могут развивать у детей навыки восприятия и анализа пространственных отношений, что способствует более глубокому пониманию структуры языка.

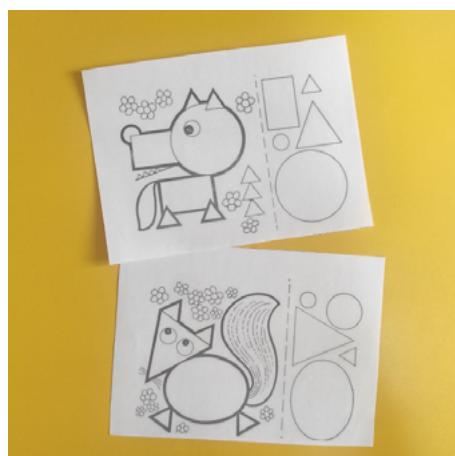
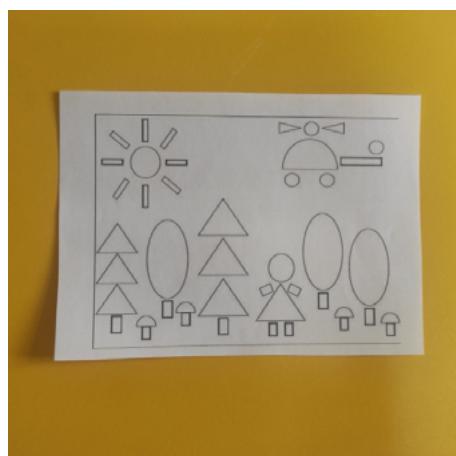
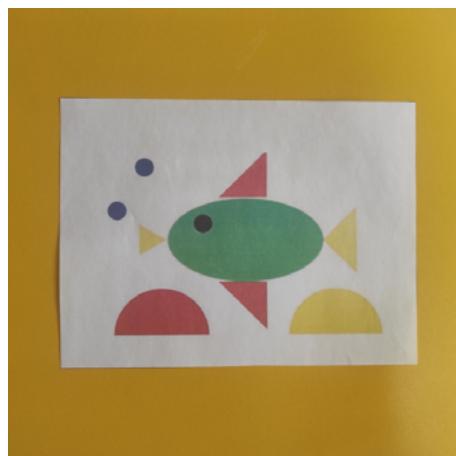
3. Упрощение абстрактных понятий: слоговая структура может быть сложной для восприятия. Визуальные материалы помогают сделать абстрактные понятия более конкретными и доступными для детей.

4. Игровые методы обучения: использование оптико-пространственных представлений в игровых формах (например, построение слов из кубиков или использование магнитных букв) делает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим.

5. Индивидуальный подход: визуальные средства могут быть адаптированы под потребности каждого ребенка, что позволяет создать индивидуальную программу коррекции, учитывающую особенности восприятия и обучения.

Работа по развитию оптико-пространственной ориентации предполагает выполнение, удержание, изменение, построение пространственно-организованных движений и двигательных серий, дифференциацию, освоение и вербализацию различных направлений окружающего пространства относительно сторон собственного тела и тела другого субъекта. Развитие ориентации в двухмерном пространстве будет включать в себя следующие упражнения:

- освоение и вербализацию пространственных отношений элементов плоскостного предмета («Это рыбка. Овал — туловище. Большой треугольник — верхний плавник» и т. д.) в процессе выкладывания геометрических фигур;
- расположение предметов на плоскости с учетом заданных ориентиров (например, «Треугольник находится сверху круга»);
- выкладывание вертикальных и горизонтальных «дорожек», с чередованием и без чередования цвета, количества и формы структурных элементов (продолжи ряд, повтори рисунок);



- выкладывание и вербализация положения в пространстве с опорой на схему («Желтая рыбка плывет наверх», «Зеленая рыбка плывет вправо»).

Упражнения по развитию пространственных представлений в трехмерном и двухмерном пространстве используются не только на логопедических занятиях, а также на занятиях по развитию элементарных математических представлений, на рисовании, на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и конструировании. Развитие оптико-пространственной ориентации прослеживается в работе воспитателя на ежедневных занятиях в соответствии с темой недели.

Взаимосвязь работы учителя-логопеда и педагога-психолога в развитии пространственных представлений у дошкольников является важным аспектом комплексного подхода к развитию детей. Оба специалиста играют ключевую роль в формировании у детей навыков ориентировки в пространстве, что способствует их общему развитию и подготовке к школьному обучению.

Часто мы упускаем из содержания работы данное направление, полагаясь исключительно на педагога-психолога. Однако важно помнить, что коррекционная помощь обоих специалистов имеет неотъемлемое значение и благодаря их комплексной работе в развитии пространственных представлений достигается большая результативность.

Учитель-логопед фокусируется на развитии речевых навыков, что включает в себя использование пространственной лексики. Педагог-психолог же работает над развитием когнитивных процессов, включая восприятие пространства, внимание и память. Разработка совместных программ, которые интегрируют логопедические и психологические методы, может быть эффективной. Например, игры на развитие речи могут включать задания на пространственную ориентацию. Педагоги могут проводить совместные занятия, где логопед обучает детей использовать пространственные термины, а психолог направляет их внимание на восприятие этих понятий.

Регулярное обсуждение успехов и проблем детей позволяет обоим специалистам скорректировать свои подходы. Например, если логопед замечает, что ребенок испытывает трудности с пониманием пространственных понятий, он может сообщить об этом психологу для разработки дополнительных упражнений. Комплексная работа позволяет учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка, а совместная оценка результатов работы помогает определить эффективность методов и скорректировать их при необходимости. Такой междисциплинарный подход позволяет максимально эффективно использовать ресурсы обоих специалистов для достижения общих целей в развитии детей.

Библиографический список

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. СПб: Детство-пресс, 2009. 48 с.
2. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. М.: ПАРАДИГМА, 2010. 96 с.
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. 56 с.
4. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Левиной Р. Е. М., 1961. С. 65–70.
5. Могилева В. Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером. — М.: Академия, 2007.
6. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет. — М., 2004.

Использование конструктора ЛЕГО в комплексной, коррекционной работе с неговорящими детьми и детьми ОНР 1 уровня

Прокопьева О. В., учитель-логопед
Филиппова С. Е., учитель-логопед
Дмитриева Н. Г., учитель-логопед
Устюгова Е. Е., учитель-дефектолог
Рыбачек Е. В., педагог-психолог
МАДОУ № 209

Уже на протяжении нескольких лет применение ЛЕГО-технологий в нашем дошкольном учреждении является незаменимым в коррекционной работе с детьми с ТНР. Использование ЛЕГО стимулирует познавательную деятельность дошкольников и способствует развитию коммуникативных навыков. С помощью конструкторов ЛЕГО легко создать образовательную игровую ситуацию, в которой ребенок всегда находится в ситуации выбора (темы, способа постройки, сюжета для обыгрывания), а педагог, включаясь в игру, реализует образовательные задачи. Выбором ребенка педагог опосредованно может управлять, изменяя ЛЕГО-среду и предлагая новые объекты для исследования. Речевые ситуации, возникающие в процессе создания построек и игр с ними, способствуют развитию речи детей: расширяется словарный запас, совершенствуется умение обобщать и делать выводы. Для развития диалогической речи, правильного построения связного высказывания необходимо постоянно создавать естественную для ребенка ситуацию, в которой у него будет возможность говорить, делая что-то. Говорить о чем-то абстрактном ребенку с ТНР трудно, гораздо проще рассказать о том, в чем он участвует, о том, что создает своими руками. Совместно со специалистами сопровождения МАДОУ была разработана система обучающих игр, направленная на коррекцию всех сторон речи (лексики, грамматики, фонематического слуха и восприятия, связной речи), психических и познавательных процессов с использованием ЛЕГО-технологии для детей 3–7 с ТНР. Конструктор ЛЕГО серии LEGO Education, которые удовлетворяют самым строгим требованиям в отношении образовательного потенциала, эстетики, гигиеничности, прочности, долговечности. Приобретены два блока: «Творческое конструирование», «Время играть». Каждый блок содержит наборы для детей разного возраста. При этом для каждого возраста разработаны максимально удобные по размеру детали. Наборы для малышей состоят из крупных элементов DUPLO, а старшие дошкольники работают с деталями стандартного размера, которые, кроме основных задач, способствуют, в том числе и развитию мелкой моторики, концентрации внимания и памяти.

В настоящее время заметно увеличилось количество неговорящих детей разного возраста, поэтому специалистами сопровождения было принято решение адаптировать игры с конструктором ЛЕГО для детей с ОНР-1 и сформировать картотеку для каждого этапа коррекционной работы по методике Е. М. Косиновой «Слоеный пирог для неговорящего ребенка». В данной статье остановимся на содержании первых двух этапов [2].

1. Формирование психологической базы речи.

Задачами этого этапа являются: стимулирование совместной деятельности, по-

требности в контакте, развитие неречевого и речевого подражания. Занятия проводят все специалисты, работающие с детьми данного возраста: педагоги дошкольного воспитания, дефектолог, логопед, психолог

На подготовительном этапе необходимо установление контакта с ребенком и вовлечение его в совместную деятельность.

Приемы и методы:

а) Установление контакта на первых порах может быть односторонним: специалист поддерживает контакт, предлагая ребенку различные предметы ЛЕГО-конструктора (кубики разных размеров и цветов, фигурки животных и людей), показывает различные способы действия с ними, заинтересовывая ребенка. Все свои действия взрослый комментирует в традиционном порядке: используя предваряющую речь (давай кубик, ставь кубик, ищи еще кубик), сопровождающие формы речи (молодец ты поставил кубик, ты поставил красный кубик) и констатирующую речь (ты брал кубики и строил дом).

б) Формирование совместной деятельности со взрослым с использованием различных форм взаимодействия: предметно-действенного, игрового. Главное, чтобы ребенок начал воспринимать задачу взрослого:

- разбрасывать кубики и собирать их в коробку;
- искать маленькие ЛЕГО-игрушки и предметы в сухом бассейне или в волшебном мешочке;
- кормить ЛЕГО-фигурки животных и человечков с использованием детских песенок и потешек.



Речь используется в форме диалога, сначала одностороннего. Взрослый не просто говорит, а задает вопрос ребенку и после паузы сам дает ответ. Например, давай играть! Что мы будем делать? Строить дом! Кто строит дом? Тетя и Катя и т. д. Для кого строим дом? Кто будет жить в доме?

в) Развитие речевого подражания и стимуляция речевой активности.



Главная цель работы — сформировать у ребенка речевое подражание. Это одно из главных условий, благодаря которому у ребенка развивается речь. Стимулирование речевого подражания происходит через разные виды игр конструктором ЛЕГО. Эти задачи успешно решаются с помощью наборов ЛЕГО ДУПЛО «Мой дом» и «Ферма».

Стимулирование речевого подражания в виде эмоционально-аффективных восклицаний, сопровождающих эмоционально-насыщенные ситуации, моделируемые взрослым в игре, действиях с предметами: ай, ой, бах и т. д.

Вызывание речевых звуков в процессе игровых ситуаций. Ааа — плачет девочка; ууу — воет волк, летит самолет, едет машина.

Вызывать речевое подражание при эмоциональном обыгрывании хорошо знакомых сказок: «Курочка Ряба», «Теремок», «Репка» и в процессе совместной сюжетной игры.

2. Развитие внеречевых психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления.



У большинства детей с ЗРР или недоразвитием речи имеется недостаточный уровень развития внеучебных процессов: зрительного восприятия, памяти и мышления, часто страдает внимание, и прежде всего, слуховое внимание, которое крайне важно для восприятия речи, т. к. речь усваивается на слух.

На этом этапе используются следующие игры [1].

Игра «Запомни и повтори»

В ходе игры педагог предлагает детям запомнить башню, которую он придумал, построил и показал ребятам, дети строят ее по памяти. (Количество кирпичиков в башне зависит от возраста).

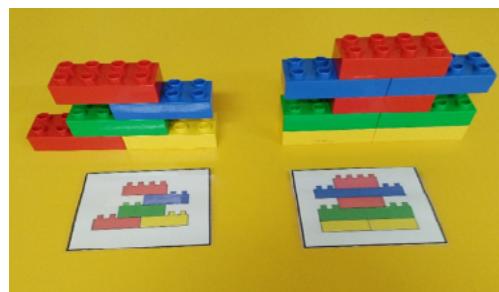


Игра «Выложи ряд»

Выставляется ряд деталей с соблюдением какой-либо закономерности. Педагог предлагает посмотреть на ряд и обращает внимание детей, что детали стоят в определенном порядке. Задача участников продолжить ряд, не нарушая закономерность.

Игра «Построй по образцу»

В ходе выполнения задания, ребенку необходимо рассмотреть образец, найти соответствующие фигуры и выложить их в правильной последовательности, копируя картинку образец.



Игра «Послушай и сделай»

Педагог и дети сидят на полу перед рассыпанными ЛЕГО-кирпичиками. Педагог предлагает поиграть, он выбирает определенное количество кирпичиков, то же самое выполняют другие участники. Затем ведущий садится спиной к остальным детям и строит из кирпичиков постройку, объясняя свои действия. Остальные дети строят, опираясь на его словесную инструкцию. В конце сравнивают постройки.

Игра «Что спрятано?»

Педагог предлагает детям исследовать цвет ЛЕГО-деталей. Для этого дети должны узнать, что находится в волшебном ящике, который стоит перед нами. Дети рассаживаются на ковре и начнем играть в игру «Что спрятано?». В коробке с песком(фасолью) спрятаны детали ЛЕГО, дети по очереди достают детали и раскладывают их по



цвету. Так же можно поиграть в игру «Кто самый быстрый и внимательный?», нужно найти деталь такого цвета, который назовет или покажет педагог.

Таким образом, ЛЕГО-конструктор — это уникальное в своей простоте, но настолько эффективное наглядное пособие и качественный строительный материал, который педагоги могут использовать для решения самых разнообразных проблем в речевом развитии ребенка, особенно неговорящих. Дети воспринимают занятия как игру, которая не вызывает у них речевого негативизма и стимулирует речевую активность.

Библиографический список

1. Лусс Т. В. «Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО»: пособие для педагогов-дефектологов. М., 2003.
2. Авторская методика Косиновой Е. М. «Развиваем речь ребенка» Эксмо, 2021.

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в развитии сенсомоторных способностей у детей с тяжелыми нарушениями речи

Каютенко О. С., учитель-логопед
Михайлова М. В., учитель-логопед
Шейкина Е. Н., педагог-психолог
МАДОУ № 238

В нашем дошкольном учреждении есть дети с тяжелыми нарушениями речи. У данной категории детей было выявлено недостаточность процесса переработки сенсорной информации, эти дети зачастую не могут целостно усвоить наблюдаемые объекты, воспринимают их фрагментарно, выделяют лишь отдельные признаки. У этих детей имеются двигательные расстройства: они неловки, неуклюжи, характеризуются импульсивностью, хаотичностью движений.

Мы считаем, что эффективность обучения будет высокой в том случае, если коррекция недостатков речи будет проводиться параллельно с развитием сенсомоторных навыков при взаимодействии на занятиях учителя-логопеда и педагога-психолога. Ведь нарушенные сенсомоторные функции у детей с ОВЗ влекут за собой специфические нарушения речи: выраженное недоразвитие фонематического слуха снижение уровня слуховой памяти, продуктивного запоминания, трудности выполнения многоступенчатых инструкций. Актуальность данной темы обусловлена тем, что у детей с ограниченными возможностями здоровья снижены сенсорные эталоны, в связи с этим необходимо включение всех участников образовательного процесса в коррекционно-развивающую работу с детьми для развития их сенсомоторной сферы.

Была определена цель и поставлены задачи.

Цель: разработать систему коррекционно-развивающих занятий по формированию сенсомоторной сферы у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

Задачи:

- развивать межполушарные связи с помощью нейродинамической гимнастики, построенной на основе кинезиологических упражнений и психомоторных игр;
- развивать познавательные способности и мыслительные операции у дошкольников;
- развивать мелкую моторику рук, зрительно-двигательную координацию, произвольную регуляцию движений;
- стимулировать речевую активность у детей;
- активизировать познавательный интерес;
- формировать приемы умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, аналогия);
- формировать обще учебные умения и навыки (умение обдумывать и планировать свои действия, осуществлять решение в соответствии с заданными правилами, проверять результат своих действий и т. д.);
- формировать индивидуальные творческие способности личности;
- воспитывать у детей умение работать в коллективе;
- воспитывать настойчивость, терпение, способность к само регуляции действий и самоконтролю.

Разрабатываемые нами коррекционно-развивающие занятия для совместной работы психолога и логопеда с дошкольниками представлены в доступной и увлекательной форме. Направлены на развитие произвольного внимания, образной и словесно-логической памяти, воображения, фонематического восприятия и автоматизации звуков.

Структура занятий разработана с учетом возрастных особенностей детей. Через речевые игры и упражнения закрепляется не только правильное употребление звука, но и умение проводить фонетический анализ слов, правильно использовать грамматические формы и конструкции, пользоваться точными выразительными словами для передачи своих эмоций. Дети продолжают осваивать мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, сопоставления. Каждое занятие способствует формированию связного речевого высказывания, это творческая работа ребенка, развивающая его высшие психические функции (произвольное внимание, образную и словесно-логическую память, воображение), помогающая развитию фонематического восприятия и автоматизации звуков.

Занятия проводятся с использованием сенсорной комнаты, которая служит как игровым, так и коррекционным целям. Благоприятная среда способствует снятию переживаний и обеспечивает эмоциональный комфорт детей.

Наша сенсорная комната оснащена: мягким напольным и настенным покрытием, сенсорными дорожками, мягкими модулями, тактильными рамками и тактильным лото, имеется сенсорно-тактильная панель, яйцо «Совы», аромонабор, аромолампа, наборы тактильных шариков и мешочеков, сухой душ-шатер из атласных лент, музыкальная колонка, дискошар, светильник «звездное небо», фиброоптическое волокно, пузырьковая колонна с зеркалами, световые песочные планшеты. Это своеобразный детский уголок — где ребенок погружается в мир звуков и ощущений.



Наша совместная работа основывается на синтезе уже имеющихся у детей знаний и представлений, постепенно используем возможности анализаторов и включаем их в процессы компенсирующие дефициты детей. Тем самым постепенно формируем умение пользоваться анализаторами при знакомстве с окружающей действительностью.

Основными направлениями в коррекционно-развивающей работе по развитию сенсомоторных способностей для нас стали:

- слуховое, зрительное, тактильное восприятие,
- развитие мелкой моторики и функции кистей,

- восприятие равновесия и положения тела в пространстве (вестибулярное восприятие),
- стимуляция органов артикуляции.

В работе с детьми ТНР используем такие техники как действие по образцу, подражание, совместная работа взрослого и ребенка. Для сенсомоторного развития детей важно, чтобы все упражнения на активацию органов чувств и движений сопровождались словесно.

Таким образом, реализация выбранного нами направления улучшает развитие сенсомоторных навыков; наблюдаются положительные изменения в речевом развитии, в когнитивной и эмоционально-волевой сфере дошкольников.

Распространение подобного опыта внутри образовательного учреждения привело к тому, что и специалисты групп, работающие с детьми ЗПР, начали использовать в своей практике предложенные наработки и способы организации.

Хочется отметить, что эти занятия позволили найти «Волшебный ключик» во взаимодействии с детьми, имеющими сложности в обучении, развитии и социализации.

На занятиях нет места монотонности и скуке, каждое предлагаемое упражнение для детей как открытие, которое становится их занимательным делом.



Библиографический список

1. Венгер Л. А. Пилюгина Е. Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка: книга для воспитателей детского сада — М.: Просвещение, 2011.
2. Высокова Т. П. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста: программа, конспекты занятий. ФГОС ДО, Издательство: Учитель, 2020 г.
3. Гончарова К. Нейропсихологические игры: 10 волшебных занятий на развитие речи, мышления, воображения, самоконтроля / К. Гончарова. — Рн/Д: Феникс, 2016.
4. Колганова В. С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч 2 /В. Колганова — М.: АЙРИС-пресс, 2024.

Совместная диагностика неговорящих детей специалистами службы сопровождения

**Арефьева З. А., учитель-логопед
Криль Е. А., педагог-психолог
МАОУ № 257**

В последние годы в детских садах увеличилось количество детей с нарушениями в развитии (речь, мышление, коммуникация и др.) В связи с этим стал актуален вопрос диагностики таких детей. В современной практике мы не нашли подходящего комплекса и постарались объединить в своей диагностике разные подходы к обследованию детей данной категории. Ведь именно диагностика неговорящих детей вызывает наибольшее затруднение у специалистов сопровождения.

Цель нашего подхода — оптимизировать процесс первичной диагностики неговорящих детей.

Именно комплексный подход, как один из основных педагогических принципов, означает требование всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы. Сведения о соматическом состоянии ребенка, о состоянии его нервной системы, органов чувств, о возможной наследственной природе нарушений не менее важны при решении поставленных задач, позволяют не только определить структуру речевого дефекта, его этиологию, патогенез, но и сформулировать диагноз, выбрать оптимальную коррекционную методику, дать вероятностный прогноз.

Категория неговорящих детей весьма разнородна. Здесь можно выделить следующие группы детей:

- дети со статусом ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС, дети с нарушениями интеллекта), поступившие в компенсирующие и комбинированные группы ДОУ;
- дети раннего возраста;
- дети, имеющие особенности развития, посещающие физиологические группы.

Данная диагностика представляет собой организацию процесса взаимодействия ребенка и специалистов в ходе выполнения диагностических проб и наблюдение за действиями ребенка.

Можно выделить следующие преимущества данного подхода:

- минимизация психоэмоциональной нагрузки на ребенка: пробы воспринимаются детьми не как диагностический эксперимент, а как игра с быстрой сменой деятельности и материала, что позволяет поддерживать интерес и внимание ребенка;
- эффективное распределение рабочего времени специалистов, кроме того работа нескольких специалистов позволяет свести к минимуму риск оставить без внимания отдельные особенности, нюансы, реакции ребенка, одновременно осуществляя проведение эксперимента, протоколирование и наблюдение; исключается вероятность субъективности в оценке ребенка;
- диагностика позволяет увидеть возможные причины отсутствия или недостаточного развития речи, определить ведущего специалиста, дать родителям рекомендации по дополнительному обследованию и сопровождению ребенка.

Данное обследование включает несколько направлений:

1. Исследование коммуникативной сферы.

Коммуникативная сфера оценивается на протяжении всего времени взаимодействия с ребенком. Отмечается время, потребовавшееся для установления контакта, полноценность и устойчивость, возможность зрительного контакта, характер его исказжения. Проверяется реакция на имя и его производные, сформированность указательного жеста (императивный он, декларативный, директивный или механический), адекватность поведения, реакция на замечания — корректируют они деятельность ребенка, вызывают у него агрессию или повышенную тревожность, или он в принципе их игнорирует. Описывается степень проявления познавательного интереса и его возможные особенности.

Для описания контакта взяты труды И. А. Коробейникова.

2. Моторная сфера.

Моторная сфера исследуются через предоставление различных проб, направленных на исследование общей, мелкой и артикуляционной моторики. Данные исследований говорят о том, что у детей с нарушением речи моторная сфера значительно отстает от возрастной нормы.

Общая (крупная) моторика — основа моторного развития. В самом начале обследования ребенку предоставляется полоса препятствий (следы, небольшие барьеры для перешагивания, ступенька — подъем на возвышенность и др.) Данные пробы позволяют выявить гипер/гипотонус, наличие параличей и парезов, синкинезий, гиперкинезов и тремора, оценить объем движений, снижение мышечной силы, несформированность реакций равновесия и координации как в статике, так и в динамике, скорость движения и моторную ловкость, ориентацию в собственном теле и др.

Мелкая моторика рук не оценивается отдельной пробой, ее исследование включается во все пробы где идет взаимодействие с предметами.

3. Когнитивная сфера.

Материал для представленных здесь проб подобран таким образом, что предлагаемые задания можно быстро упростить или усложнить, опираясь на актуальное состояние невербального интеллекта малыша. А также каждая из них позволяет обследовать большинство процессов, что выручает в случае «залипания» ребенка на определенной игрушке.

Здесь мы отмечаем, прежде всего, уровень сформированности операции классификации по цвету, размеру и форме, доступность ребенку механизма упреждающего синтеза, а также оцениваем кистевой праксис и зрительно-моторную координацию, способность переключаться с одного вида интеллектуальной деятельности на другую.

Наблюдения за выполнением ребенком данных проб позволяет увидеть не только интеллектуальное снижение, но и недостаточный объем внимания, узкое поле зрения, нарушение пересечения средней линии тела, расстройства эмоционально-волевой сферы (тревожность, зацикленность, аутостимуляции, навязчивые движения), нарушение коммуникации.





4. Слуховое восприятие, внимание и память.
Оценивается умение различать разнообразные звуки по их основным характеристикам: силе, громкости, высоте, тембру, темпу, умение сосредотачиваться на звуке (слуховое внимание).

Данная сфера обследуется через пробы, позволяющие оценить умение различать неречевые звуки. Для этого используется пособие О. Суховой «Слушать интересно» и пробы с музыкальными инструментами.

5. Понимание речи.

Определяется уровень понимания речи, на котором находится ребенок. Задания, предлагаемые ребенку, так же легко варьируются по степени сложности и позволяют выявить как понимание контекстной речи, так и освоение смыслоразличительных функций морфем. Дополнительно мы можем оценить слухоречевую память, уточнить состояние соматогнозиса, кистевого праксиса, способность ребенка к сюжетной игре, наличие воображения и практического опыта, готовность коммуницировать.

6. Специфические пробы.

Данные пробы необходимы в том случае, если ребенок игнорирует вышеописанные пробы, демонстрируя полевое поведение.



Библиографический список

1. И. А. Коробейников Нарушение развития и социальная адаптация. ПЕР СЭ, Ай Пи Ар Медиа, 2024 г.
2. Лынская М. И. Дифференциальная диагностика речевых нарушений. Авторская классификация речевых расстройств. — М., 2024.
3. Кипхард Э. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: от 0 до 4 лет. — Москва: Теревинф, 2021.

Развитие навыков каллиграфии у детей с дизартрией

Лучинина О. В., заместитель директора по инклюзивному направлению

Фирсанова О. Ю., учитель-логопед

Дмитриева К. С., учитель-дефектолог

Прохоренко Д. Е., педагог-психолог

Черненко М. С., педагог-психолог

МАОУ СШ № 91

Графомоторные навыки являются залогом четкого, быстрого, красивого письма. Становление всесторонне развитого человека в современном обществе невозможно без усвоения графомоторных навыков, так как уровень образования зависит от успешности овладения письменной речью.

Проблема обучения графомоторным навыкам детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией занимает особое место в системе подготовки их к успешному обучению в школе. Проблема обучения графомоторным навыкам детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией занимает особое место в системе подготовки их к успешному обучению в школе.

Актуальность. Овладение письмом существенно затруднено. Учащиеся с трудом пишут сложные буквы, у них плохой почерк, часто заметно различие в величине букв, все это существенно осложняет дальнейшее обучение детей со стертой дизартрией, поэтому формированию графомоторных навыков на письме у таких школьников нужно уделять особое внимание.

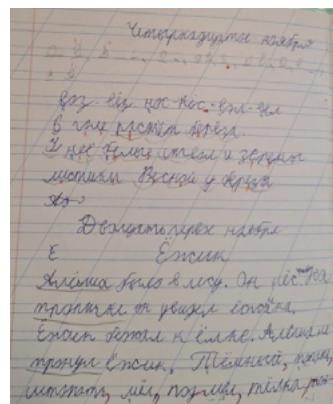
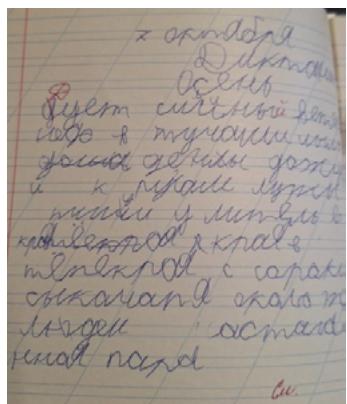
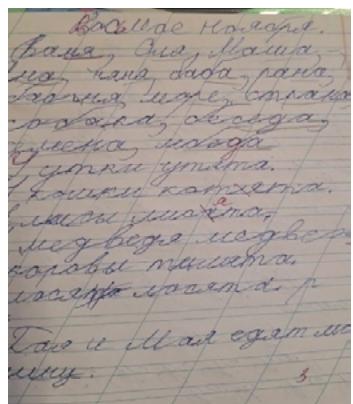
Проблеме развития графомоторной деятельности детей посвящены работы М. М. Безруких, А. Д. Ботвинниковой, В. А. Илюхиной, Е. В. Гурьяновой и других. Непосредственно развитием методических рекомендаций по формированию графомоторного навыка детей с нарушением речи занимались Т. В. Астахова, Т. П. Буцыкина, Н. Н. Волоскова, С. Н. Лысюк и другие.

Графомоторные навыки можно разделить на группы:

- мелкая мускулатура пальцев (развитие силы пальцев и быстроты движений);
- зрительный анализ и синтез (определение сторон);
- рисование (штриховка);
- графическая символика (изображение с помощью символов).

Навык письма у многих детей формируется с теми или иными трудностями и особое значение данная проблема приобретает в отношении детей с нарушениями речи, также нарушения графомоторных навыков встречается у детей с ДЦП.

Примеры тетрадей учащихся с дизартрией



Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда с использованием техники выкалывания по контуру

В практике учителя-логопеда возможно использование техники выкалывания шилом рисунков по контуру у детей-инвалидов с ДЦП для обучения графомоторным навыкам. В начале занятия большое внимание уделяется технике безопасности в использовании шила, как острого предмета. На первых уроках по обучению выкалыванию, ребенку предъявлялись более легкие картинки. Такие как: линия, квадрат, круг, треугольник. Далее материал усложнялся. Вместе с выкалыванием по контуру использовались прописи О.С. Жуковой, где на письме отрабатывались и закреплялись сформированные графомоторные навыки. В результате этого ребенок учился писать карандашом печатные буквы, из которых в дальнейшем начинал писать слова и предложения. Работа по формированию навыков письма проводилась в течение всего учебного года. Также на своих уроках по обучению навыкам каллиграфии использовала прописи разных авторов на минутках чистописания: Н. С. Жукова, Л. Ф. Кузнецова, С. Г. Барбунина, Е. В. Павлова и др.

Коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога для детей с ОВЗ с использованием папье-маше

Для «постановки руки» и развития моторики у детей с дизартрией очень полезным занятием является папье-маше. Этот вид прикладного искусства также можно назвать способом психологической разгрузки. Работа с бумагой влияет на развитие творческого воображения и мышления, способствует развитию целостного восприятия форм, цвета предметов, концентрации внимания и развивает зрительную память. С помощью занятий по папье-маше развивается умение ставить перед собой цель и достигать желаемого результата, в свою очередь, развивая и мотивационную сферу. Поэтому можно сказать, что папье-маше в целом способствует гармоничному развитию личности детей и имеет большое психологическое и педагогическое значение.

Папье-маше может быть полезно для детей с дизартрией по следующим причинам:

- Способствует психологической разгрузке. Папье-маше можно рассматривать как один из естественных методов снятия напряжения, как способ снятия агрессии и внутренней нестабильности у детей.
- Развивает мелкую моторику рук.
- Способствует развитию пространственного мышления и наиболее точного восприятия предметов.
- Развивает воображение и является одним из способов реализации творческого потенциала.
- Развивает такие личностные качества, как аккуратность, терпеливость, сосредоточенность.
- Развивает умение ставить перед собой цель и достигать желаемого результата, тем самым развивая мотивационную сферу.



Коррекционно-развивающие занятия педагога-психолога с использованием пластилинографии

Установлено, что уровень развития речи прямо зависит от сформированности движений мелкой моторики рук (работы И. П. Павлова, А. А. Леонтьева). Если развитие движений

жений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика может быть выше нормы. Развивать общую (движение рук, ног, туловища) и тонкую моторику (движение пальцев) следует параллельно, предлагая ребенку соответствующие упражнения. Помимо традиционных упражнений на пространственное восприятие, сенсомоторную координацию (графические задания из пособий) на занятиях возможно использование техник с пластилином.

Пластилиновография — вид изобразительной деятельности с использованием нетрадиционной техники рисования (рисование пластилином). В нашем случае целью применения данной техники было развитие мелкой моторики у детей с дизартрией начального звена. Для детей подобных нозологий применение пластилиновографии способствует обогащению словаря, развитию коммуникативных навыков, познавательной активности, творческих способностей, пространственной ориентации, сенсомоторной координации, чувствительности пальцев, сенсорных эталонов, усидчивости.

Обычно занятие включает ряд этапов:

- вводная часть (нейрогимнастика с пластилином);
- основная часть (создание изображения);
- динамическая пауза (нейромячи);
- основная часть (составление рассказа по изображению);
- заключительная часть (рефлексия).

Пластилиновография может быть, как полноценное занятие (в рамках школьного кружка для детей с ОВЗ «Очумелые ручки»), так и использоваться как элемент на основном коррекционно-развивающем занятии. Нейрогимнастика с пластилином включает различные упражнения на межполушарное взаимодействие, например, когда одна рука катает шарик, другая колбаску — синхронная и асинхронная работа обеими руками. Основная часть включает закрашивание пластилином шаблонного контурного изображения (животные, предметы, растительность и т. д.). Приемы, которые используются в процессе работы с пластилином: раскатывание, оттягивание, сплющивание, прищипывание, надавливание и размазывание. После выполнения задания ученик рассказывает об изображении, составляя логически завершенный рассказ, отвечает на вопросы. Динамическая пауза включает упражнения с нейромячами (общая моторика), которые возможно проводить как индивидуально, так и в группе для развития коммуникативных навыков и взаимодействия.

В процессе подобных коррекционно-развивающих занятий у учащихся с дизартрией наблюдается повышение уровня познавательной и речевой активности, кисть приобретает хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений. Продукты деятельности представляются на различных выставках и конкурсах, что дополнитель но создает для учащихся с дизартрией ситуацию успеха.

Конкурсы, выставки, волонтерство

В школе активно развивается волонтерское движение. Учащиеся-волонтеры из среднего звена помогают в проведении кружковых занятий («Очумелые ручки») для детей с ОВЗ, в том числе детей с дизартрией, организации инклюзивных мероприятий. Учащиеся представляют результаты своей деятельности на районных конкурсах на базе СШ № 91 (конкурс рисунков «Новогоднее настроение», конкурс поделок из пластилина для детей с НОДа «Пластилиновая ворона»), СШ № 129 (конкурс поделок



«Новогодняя игрушка»), краевом фестивале («Культура без границ» (Дворец Труда и Согласия). Данное взаимодействие волонтеров и учащихся с ОВЗ позволяет интегрировать детей в социум, ощутить свою успешность.

Благодаря такому комплексному взаимодействию участников образовательного процесса, возможно, добиться положительного отношения учащихся с дизартрией к учебной деятельности и широко развить их графомоторные навыки при помощи разнообразных видов продуктивности и техник в рамках коррекционно-развивающей деятельности.

Библиографический список

1. Агаркова, Н. Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников [Текст] / Н. Г. Агаркова. — М.: Просвещение, 1987. — 129 с.
2. Безбородова, М. А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности [Текст] / М. А. Безбородова. — М.: Флинта: Наука, 2012. — 189 с.
3. Жукова Н. Уроки чистописания и грамотности. Обучающие прописи. М.: Эксмо. 2018.
4. Кузнецова Л. Ф., Сушко Ф. В.: Минутка чистописания. М.: Аверсэв. 2021.
5. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов). — М.: «Ось-89», 2006.
6. Павлова Е. В. Рабочая тетрадь по чистописанию. М.: Экзамен, 2023.
7. Языканова Е. В. Развивающие задания 1–4 класс. Тесты, игры, упражнения. ФГОС. — Экзамен, 2021 г. — 80 с.

Приемы развития коммуникативных навыков у обучающихся с ТМНР в системе комплексного подхода работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения

**Рейм И. Н., учитель-дефектолог
МАОУ СШ № 55**

Опыт работы педагогов с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития показывает, что нарушения речи, различающиеся по степени выраженности и форме, присутствуют у всех детей со сложной структурой дефекта и являются серьезным препятствием для их социализации.

У ребенка с ТМНР, не владеющего вербальной речью, затруднено общение с окружающими, что в целом нарушает и искажает его психическое и интеллектуальное развитие. В этой связи обучение ученика речи с использованием альтернативных (дополнительных) средств коммуникации является необходимой частью всей системы коррекционно-педагогической работы.

Альтернативные средства общения могут использоваться для дополнения речи (если речь невнятная, смазанная) или ее замены, в случае ее отсутствия. Основными задачами коррекционной работы являются выбор доступного ребенку средства невербальной коммуникации, овладение выбранным средством коммуникации и использование его для решения соответствующих возрасту житейских задач.

Техническое оснащение включает: предметы, графические изображения, знаковые системы, таблицы букв, карточки с напечатанными словами, наборы букв, коммуникативные таблицы и коммуникативные тетради, записывающие и воспроизводящие устройства.

В нашем учреждении обучаются ребята с умеренной умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра. Эти ученики способны произнести всего несколько слов, которые понятны только близким людям.

Как показывает практика, такие дети не пытаются компенсировать отсутствие речи, используя другие средства коммуникации: жесты, выражение лица и пр. Кроме того, у них в той или иной степени нарушено и понимание речи. Поэтому, прежде всего, при работе с такими обучающимися жизненно необходимо научить их использовать альтернативные средства коммуникации.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и помогает ее развитию. Использование дополнительных знаков способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом, содействуя развитию понимания речи и появлению вербальной (звуковой) речи.

Цель использования альтернативной коммуникации заключается в построении функционирующей коммуникативной системы. Применяя эту систему, мы работаем над развитием навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя информацию, а также над развитием способности ребенка выражать свои мысли с помощью символов.

Исходя из особых потребностей детей с РАС, при проведении занятий сложно обойтись без активной помощи родителей. Очень часто родитель становится тьюто-

ром, нашим незаменимым помощником. А вот если семья недостаточно заинтересована, то, прежде чем начать работу с ребенком, предстоит колossalная работа с родителем. Кроме того, такого «тьютора» необходимо обучить элементарным педагогическим приемам, чтобы удержать внимание ребенка и мотивировать его на занятие.

Ребенок может не уметь играть в игры типа «Где у тебя носик?». Он просто показывает на лицо или недоуменно смотрит на взрослых. В подобных обстоятельствах родители, разочаровавшись в способностях своего ребенка, начинают скрывать от окружающих, что он делает ошибки и мало что умеет. Однако очень важно не прекращать учить его различать части тела, указывая на них пальцем. Наиболее благоприятные для этого ситуации — умывание, мытье рук и вытиранье носа. Вода хорошо снимает спастиску мышц, расслабляет руки, пальцы. Можно сопровождать показ пением песен, чтением стихов.

Важно понимать, что эффективность образовательного процесса зависит от применения способов и методов, понятных ребенку с аутизмом.

Одним из таких средств является система обмена карточками ПЕКС, которая позволяет ребенку выразить свою просьбу с помощью картинки с изображением необходимого ему предмета, человека или желаемого действия.

Система ПЕКС поможет обучающемуся научиться использовать альтернативный способ общения в ситуациях, когда «не хватает слов».

С помощью этой системы дети могут самовыражаться, сообщать о своих желаниях и потребностях, продуктивно коммуницировать с другими людьми.

Альтернативная коммуникация поможет соблюдать правила в обществе, структурировать поведение, составить программу действий ребенка: например, при разработке предметного расписания.

В нашем классе для детей с РАС, каждый день работа начинается с «Утреннего круга» с использованием средств альтернативной дополнительной коммуникации. Это своеобразный ритуал, который длится 15 мин. Он настраивает детей на работу. В нем, по возможности, принимают участие все специалисты сопровождения и родители, чтобы понимать, какие задачи стоят перед ними в этот конкретный день.

Как правило, «Круг» проводят все специалисты по очереди, чтобы ученики привыкали к разным голосам, к разным заданиям, чтобы каждый специалист был для ребенка значимым.

Педагог, ведущий «Круг», оглашает общую тему текущего дня. Например, «Магазин».

Задача: учить детей собирать покупки в корзину. Оборудование: муляжи продуктов, корзина.

Дети садятся в круг вместе с педагогом.

Педагог: Кто сегодня есть? С каждым надо поздороваться. Давайте поприветствуем друг друга.

Педагог бросает мяч каждому ребенку. Дети в силу своих речевых возможностей называют свое имя (педагог помогает им сопряженно). Ребенок должен сказать или показать на себя: «Я, Никита», все дети машут ему. Таким образом, каждый ребенок представляется, а ребята машут ему, кто может, отвечает: «Привет!».

Ребята, вы молодцы, со всеми поздоровались. Давайте похлопаем друг другу. Дети выполняют задание.

Затем переходим к теме.

Собираем корзину с покупками. На доске — список продуктов с их изображением. Каждый ребенок берет муляж в соответствии со списком и кладет в корзину.

Ребята, вы молодцы! Купили все необходимое!

Далее происходит знакомство ученика с визуальным расписанием. Педагог и ребенок вместе просматривают все события предстоящего дня.

После каждого события мы возвращаемся к расписанию и убираем карточку с соответствующим изображением, а затем взрослый показывает, что будет дальше.

Таким образом, каждое занятие, так или иначе, связано с темой дня. Учитель-логопед, например, учит строить двухсловное высказывание-просьбу к продавцу или выкладывать нужные карточки на ленте-липучке. Педагог-психолог подскажет, как показать мимикой дружелюбие и вопрос при обращении к продавцу. Учитель-дефектолог поможет подсчитать монеты, необходимые для покупки, соотнеся их с ценником. Тьютор все время сопровождает ребенка и готов прийти на помощь на любом этапе изучения темы.

Коммуникативная доска и коммуникативный альбом позволяют общаться ребенку и окружающим его людям, они включают в себя: фотографии близких людей; фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка; фотографии и пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьба о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

В условиях обучения по СИПР, используя средства альтернативной коммуникации, специалисту важно настроиться на конкретного ребенка. Быть может, вначале будет сложно и ребенку, и родителям, и педагогу, но немного терпения, фантазии, творчества и вы увидите результат в таком формате работы.

Библиографический список

1. Баряева Л. Б., Логинова Т. В. Я говорю! Упражнения с пиктограммами. М., 2007.
2. Лори Фрост, Энди Бонди система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. — Теревинф, 2011 г.
3. Рыскина В., Лазина Е. Коммуникация с помощью картинок. — Эври-чайлд (Великобритания), 2010 г.

Взаимодействие учителя-логопеда с учителями начальных классов в коррекционной работе по предупреждению и устраниению дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи

Мануковская В. С., учитель-логопед
МАОУ СШ № 72 им. М. Н. Толстихина

Ежегодно, среди обучающихся, увеличивается количество детей с тяжелыми нарушениями речи, что влечет за собой трудности в освоении общеобразовательной программы.

Обучение письменной речи является одним из самых трудных для ребенка этапов обучения в школе. И, если большинство детей успешно преодолевают данный этап в обучении, то детям с тяжелыми нарушениями речи это дается гораздо сложнее. Эффективным будет являться взаимодействие учителя начальных классов с учителем-логопедом, в ходе которого выстроится коррекционная работа по предупреждению и устраниению дисграфии.

Н. Н. Волоскова выделяет основные направления взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов:

- организация комплексной диагностики нарушений письма;
- организация индивидуальной работы учащихся с нарушениями письма на уроках;
- вовлечение в коррекционно-педагогическую деятельность членов семьи детей с нарушениями письма [3].

Взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда начинается с первого психолого-педагогического консилиума школы, когда учитель-логопед знакомит учителей начальных классов с результатами логопедического обследования. Учитель-логопед рассказывает о видах и возможных причинах нарушений речи, а также объясняет отличия между ошибками дисграфического и орфографического характера.

Неотъемлемой частью взаимодействия является совместная разработка и внедрение поурочного плана работы в рабочую программу учителя начальных классов с учителем-логопедом по русскому языку и чтению, с включением определенных упражнений и заданий.

Во взаимодействии учителя-логопеда и учителя начальных классов обязательным является и тесное взаимодействие с родителями. Посещение родительских собраний, проведение индивидуальных консультаций, рекомендации, касающиеся речевого развития ребенка [8].

Сложным для понимания учителя начальных классов является вопрос оценивания письменных работ детей с тяжелыми нарушениями речи. В связи с этим одной из важнейших задач учителя-логопеда это донести до учителя начальных классов, что оценивание письменных работ ребенка с тяжелыми нарушениями речи должно быть более лояльным, а именно ошибки дисграфического характера не должны учитываться.

В ходе консультаций и бесед с учителем начальных классов обеспечивается индивидуальный подход учителя к ребенку на уроке, а также комплексное оказание психолого-педагогической помощи. Ведь коррекционная работа с ребенком, имеющего тяжелые нарушения речи будет эффективна только в том случае, когда подход будет

комплексным: учитель, логопед, родитель и другие специалисты школы по необходимости, где все участники взаимодополняют друг друга и приходят к решению общей проблемы. [1].

Библиографический список

1. Бунина В. С. Проблема взаимодействия учителя-логопеда с участниками образовательного процесса / В. С. Бунина // Дошкольное образование. — 2010. — № 8.
2. Вильшанская А. Д. Психолого-медицинско-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко. — М.: Генезис, 2012.
3. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис.... канд. пед. наук / Н. Н. Волоскова. — Москва, 1996.
4. Воронова А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи. // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. — СПб.: Образование, 1994.
5. Гурьянов Е. В. Развитие навыка письма у школьников / Е. В. Гурьянов. — М.: Просвещение, 1990.
6. Елецкая О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. — М.: ТЦ Сфера, 2007.
7. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушением письменной речи: Метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская; Под ред. О. В. Заширинской. — СПб.: Речь, 2005.
8. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова— М.: ВЛАДОС, 2006.
9. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. — М.: Просвещение, 1993.
10. Елецкая О. В., Коробченко Т. В., Розова Ю. Е., Щукина Д. А. «Организация и содержание работы школьного логопеда» Учебно-методическое пособие. М.: ФОРУМ, 2015 г.
11. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: Издательский Дом «МиМ», 1997.
12. Корнев А. Н. О медико-психологических принципах предупреждения дислексии у детей. //Расстройства психических функций у детей и их медико-педагогическая коррекция. — Л.: Издательство ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988.
13. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004.
14. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М.: Владос, 1995.
15. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. — М.: Владос, 1994.
16. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения чтения и письма у учащихся общеобразовательной школы. // Дефектология. — 1988. — № 5.

Совместная работа логопеда и психолога в развитии речи младших школьников через театрализованные постановки

**Крюкова В. В., педагог-психолог
Русакова О. О., учитель-логопед
МАОУ СШ № 150**

В статье рассматривается важность совместной работы логопеда и психолога в процессе развития речевых навыков младших школьников с использованием театрализованных постановок. Авторы акцентируют внимание на том, что комплексный подход, включающий как логопедическую коррекцию, так и психологическое сопровождение, позволяет более эффективно решать проблемы речевого развития детей. Театрализованные игры выступают как мощный инструмент не только для улучшения артикуляции и расширения словарного запаса, но и для формирования уверенности в себе, навыков взаимодействия и эмоционального выражения. Статья будет полезна логопедам, психологам, а также педагогам, работающим с младшими школьниками, так как подчеркивает значимость междисциплинарного взаимодействия в образовательном процессе.

В последние годы все чаще возникает необходимость комплексного подхода в работе с детьми, испытывающими трудности в развитии речи и социальной адаптации. В этом контексте особое внимание уделяется совместной деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога, которая направлена на использование театрализованных постановок как одного из эффективных методов развития речи младших школьников.

Театрализованные постановки как инструмент развития

Игра — ведущая деятельность ребенка. Когда ребенок играет, он легче преодолевает трудности. Театрализованные игры и постановки представляют собой уникальный способ стимулирования речевой активности детей. Они позволяют не только развивать фонематическое восприятие, словарный запас и грамматические навыки, но и способствуют эмоциональному и социальному развитию. В процессе театрализованных мероприятий дети учатся выражать свои мысли и чувства, развиваются уверенность в себе, а также навыки взаимодействия с окружающими.

Логопедия и психология являются ключевыми направлениями в работе с детьми, испытывающими трудности в развитии речи. Учитель-логопед фокусируется на исправлении речевых дефектов и развитии языковых навыков, тогда как психолог помогает детям преодолевать эмоциональные и социальные трудности, связанные с общением.

Театрализованная деятельность обладает уникальным потенциалом для комплексного развития ребенка. Она сочетает в себе:

Развитие речи. Фонематическое восприятие: запоминание и воспроизведение реплик, интонационное разнообразие ролей тренируют слуховое внимание и умение различать звуки. Артикуляционная моторика: четкое произношение слов и фраз, использование разных темпов и громкости речи способствуют развитию артикуляционного аппарата. Лексико-грамматический строй: усвоение новых слов, использование разных грамматических конструкций в контексте ролей обогащает словарный запас и развивает грамматическую правильность речи. Связная речь: создание монологов

и диалогов, пересказ сюжета тренируют умение логично и последовательно излагать свои мысли.

Психологическое развитие. Эмоциональная сфера: проживание различных эмоций через роли, выражение чувств героев способствуют развитию эмоционального интеллекта и эмпатии. Социальные навыки: взаимодействие с партнерами по сцене, умение работать в команде, соблюдение правил ролевой игры формируют необходимые социальные навыки. Самооценка и уверенность: выступление перед аудиторией, преодоление страха сцены повышают самооценку и уверенность в себе. Снижение тревожности: театрализованная деятельность создает безопасную и поддерживающую атмосферу, где дети могут свободно выражать себя. Творческое мышление: развитие фантазии, воображения, импровизации в процессе подготовки и репетиций.

Учитель-логопед в данной совместной работе играет ключевую роль в подборе материалов и составлении сценариев, которые учитывают речевые потребности и особенности каждого ребенка. Он проводит диагностику речевых нарушений, также обучает детей техникам артикуляции и дыхательной гимнастики.

Педагог-психолог, в свою очередь, поддерживает эмоциональную составляющую процесса. Он создает атмосферу доверия и безопасности, педагог-психолог предлагает детям различные игровые ситуации, которые позволяют развивать их креативность и эмоциональный интеллект. Кроме того, он помогает справляться с волнением и страхом перед выступлениями, что является важным элементом личностного развития младших школьников.

Любая театральная инсценировка включает определенные совместной работы:

- **диагностика:** учитель-логопед и педагог-психолог проводят диагностику речевых и психологических особенностей детей, определяют цели и задачи совместной работы;
- **выбор пьесы:** выбирается пьеса, соответствующая возрастным особенностям детей, их речевым возможностям и интересам;
- **распределение ролей:** учитель-логопед и педагог-психолог совместно определяют роли для каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности;
- **подготовка речевого материала:** логопед адаптирует текст пьесы, подбирает упражнения для коррекции речи, психолог проводит работу с эмоциями и коммуникативными навыками;
- **репетиции:** проводятся совместные репетиции, в ходе которых логопед контролирует произношение, а психолог работает с эмоциональными и коммуникативными аспектами.;
- **рефлексия:** после каждой репетиции и выступления проводится рефлексия, где дети обсуждают свои успехи и трудности;
- **выступление:** завершающим этапом является публичное выступление, которое является важным шагом на пути к развитию уверенности в себе и преодолению речевых трудностей.

Преимущества совместной работы:

- **комплексный подход:** работа направлена не только на коррекцию речи, но и на развитие эмоциональной сферы и социальных навыков;
- **индивидуальный подход:** учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, его речевые и психологические потребности;
- **повышение мотивации:** театрализованная деятельность мотивирует детей к активному участию в коррекционном процессе;

- *интеграция в социальную среду*: дети учатся взаимодействовать друг с другом, выступать перед аудиторией, что способствует их социальной адаптации;
- *положительная динамика развития*: совместная работа логопеда и психолога позволяет достичь более значительных результатов в развитии речи и эмоциональной сферы детей.

Таким образом, совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога в контексте театрализованных постановок открывает новые горизонты в развитии речи младших школьников. Это творческий процесс, который позволяет не только улучшить речевые навыки, но и способствует духовному и эмоциональному развитию детей. Такой подход делает обучение более увлекательным и осмысленным, что, безусловно, положительно сказывается на общем развитие детей. Важно продолжать исследовать и развивать такие методы, интегрируя различные дисциплины в процесс обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Александрова, О. И. Практические аспекты использования инсценировок сказок в речевой терапии детей с тяжелыми нарушениями речи. Сборник научных трудов «Коррекционная педагогика», 2015 № 4.
2. Иванова, Е. А. Игровая терапия в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Методические рекомендации для логопедов. Москва: Педагогическое общество России, 2016.

Развитие связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи через использование приема «Ожившая картина»

Бульянкова Е. С., учитель-логопед

Соломатова Е. В., учитель-логопед

Попова Н. В., воспитатель

МБДОУ № 120

Штефанова Е. С., учитель-дефектолог

МАОУ СШ № 19

В коррекционной работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, возникает необходимость постоянного поиска новых приемов по интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду.

Связная речь является вершиной речевого развития человека, отражает все компоненты речи: лексико-грамматические и фонетико-фонематические.

Ни для кого, ни секрет, что занятия по формированию связной речи, являются одними из самых трудных, как для детей, так и для педагогов. Нами был найден и адаптирован прием работы с детьми, имеющими ОВЗ старшего дошкольного и младшего школьного возраста, для ознакомления с окружающим миром и развитием лексико-грамматического строя речи.

Цель применения данного приема: формирование коммуникативных навыков, связной речи, сотрудничества, взаимодействия, самостоятельности и инициативности. Обеспечение целостного восприятия картины.

Данная форма работы эффективна для детей 6–8 лет с ОВЗ, а также полезна родителям, логопедам, дефектологам и другим специалистам, работающим с этой категорией детей.

Работа над «оживлением» картины включает в себя несколько этапов:

1. Определение состава картины. Используется игровой прием «Подзорная труба», «Фотография». Ребятам предлагается навести глазок подзорной трубы на один объект, и назвать его: «Представьте, что у вас в руках фотоаппараты. Возьмите свой фотоаппарат, настройте свои объективы, внимательно рассмотрите картину выберите только один предмет и сфотографируйте его».

2. Установление взаимосвязей между объектами на картине. Игровой прием «Кто с кем дружит» (объединяя предметы и объясняем, почему их можно соединить).

3. Описание на основе восприятия объектов картины разными органами чувств: «А сейчас, я предлагаю вам войти в картину. Давайте встанем в круг, возьмемся за руки, закроем глаза и представим, что мы перенеслись в нашу картину: Раз, два, три в картину войди...»

«А сейчас нам будут помогать волшебные картинки»:

Картина «Ухо». «Какие звуки вы услышали?». Картина «Нос». «Какие запахи вы почувствовали? Какие они?». Картина «Рука». «Какими на ощупь вам кажутся предметы?». Картина «Сердце». «Что вы почувствовали?»

«Опять возьмемся за руки и вернемся на занятие. Раз, два, три... В детский сад верни...»

4. Составление рассказов-фантазий. Игровые приемы: «Я режиссер», «Кто я на картине?» (ребенок находит свое место на картине).

5. «Путешествие во времени» (дети фантазируют, что будет дальше). Игры, развивающие творческую, речевую и мыслительную деятельность детей: «Что будет дальше?», «Фантазия», «Будущее», «Прекрасное далеко».

6. Оживление картины. Реконструкция картины подбором похожих декораций, деталей интерьера, атрибутов и предметов одежды. Участники копируют сюжет картины, перенимая мимику, позы, расположение в пространстве, жесты, настроение, характер, стремясь воссоздать подлинность картины.



Учебно-наглядное пособие «Наш детский сад». Н.В. Нищева



В. В. Филатов. «День рождения»



Пабло Пикассо – «Акробаты (Мать и сын)»

Данная форма работы может применяться на групповых занятиях в ДОУ и школе.

Использование приема «Ожившая картина», способствует высокому усвоению умения составлять описательный рассказ, сочинять короткие рассказы на заданную тему. При данной форме работы у детей развивается воображение, речевая и общая инициатива, повышается уровень познавательных способностей. Таким образом, обучение дошкольников и младших школьников творческому рассказыванию становится возможной, если педагог, при предъявлении картины, в свой комплекс целенаправленного воздействия включает отработку мыслительных операций по анализу картины, как целостной системы, так и отдельно взятого объекта на ней.

Библиографический список

1. Гомзяк О. С «Развитие связной речи у шестилетних детей». Конспекты занятий. М.: ТЦ СФЕРА, 2007.
2. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2005.
3. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2005.
4. Нищева Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.
5. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.
6. Репродукция картины «Акробаты (Мать и сын)». Пабло Пикассо.
7. Репродукция картины «День рождения». В. В. Филатов.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М., 2005.

Применение психологических методов и приемов в повышении эффективности логопедической работы при коррекции и автоматизации звуков речи у дошкольников

**Кирилина Ю. Г., учитель-логопед
МБДОУ № 121**

Хорошая речь — важнейшая условие всестороннего полноценного развитие детей. Чем правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей его действительности, тем активнее осуществляется его психическое развитие [6].

С каждым годом увеличивается число речевых нарушений. Детям все труднее корректировать свои поставленные логопедом звуки. Для решения этой проблемы я стала использовать приемы психологии. Дети, с которыми я работаю, имеют заключение «общее недоразвитие речи». Тяжелая структура речевого нарушения при ОНР требует системный комплексный подход — это коррекция речевого нарушения сопутствующего ему психического и соматического развития ребенка. В дополнение к традиционным методам воздействия, я тоже использую нетрадиционные формы работы. Они помогают в достижении максимально возможных успехов и принадлежат к числу эффективных средств коррекции.

Нетрадиционные методы терапии, не требуют особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей логопатов и способствуют оздоровлению всего организма ребенка. Эффект их применения зависит от компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать действенные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавать психофизиологический комфорт детям во время занятия, предусматривающий «ситуацию уверенности» их в своих силах.

Применение данных методов коррекции нельзя рассматривать самостоятельными и самодостаточными, их использование служит для создания благоприятного эмоционального фона, что, в конечном итоге, улучшает эффективность коррекционного воздействия.

По моему наблюдению, если сразу, сначала занятия, расположить к себе ребенка, разговорив его вопросами о нем, его настроении, его делах и увлечениях, его семье, друзьях, питомцах, в общем, обо всем, что интересует ребенка, то мы получаем, во-первых, дружеское приятие учителя-логопеда ребенком, во-вторых, решается еще и основная цель логопедической работы-автоматизация поставленных звуков в активной, спонтанной, непроизвольной, связной речи. Этот же прием использования связной речи в раскрепощении детей я применяла и в нашей библиотеке детского сада. В библиотеке дошкольники разных возрастов составляли, самостоятельные рассказы. Дети по своему желанию могли пересказать прочитанные дома или детском саду книжки, придумывали собственные сказки, пересказывали просмотренные мультфильмы.

Библиотерапия — специальное коррекционное воздействие на человека с помощью чтения специально подобранный литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния.

Достоинствами библиотерапии являются: разнообразие и богатство средств воздействия, сила впечатления, длительность, повторяемость. Библиотерапия рекоменду-

ется детям и взрослым с проблемами личностного и эмоционального плана, применяется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Так же дошкольники составляли рассказы о себе. Это могли быть даже какие-то выдуманные истории, порою шуточные. Всем детям очень нравилась эта игра! В науке психологии этот метод называется сказкотерапия. Сегодня сказкотерапия выступает как средство формирования и развития речи дошкольников и коррекции поведения [13]. Важно сделать для ребенка акцент: счастливый конец, когда малыш осознал свою ошибку и исправился.

Это самое главное в сказкотерапии! Так можно корректировать не только схемы поведения детей, но и избавлять их от вредных привычек [2].

Сказкотерапия — это метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, развития речи, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Сказкотерапия широко применяется не только в психологической, но и в логопедической практике. В логопедических детских садах малышей просят сочинить такую сказку, придумать собственных героев, которые в процессе сказки становятся лучше. С помощью этого метода коррекции речи можно учить малыша вежливым словам, стандартным выражениям. Сказки хороши тем, что в них часто повторяются одни и те же слова и выражения [7]. Это позволяет ребенку их запомнить и к месту применять в жизненных ситуациях. Используя этот психологический прием рассказывания с использованием связной речи, я преследовала цель — помочь детям познакомиться, раскрепоститься, научившись передавать свои мысли перед слушающим коллективом. Это умение, несомненно, пригодится им и в школьном обучении, а также выполняет задачу по коррекционно-логопедической автоматизации поставленных звуков.

Детям очень нравится выполнять все задания в сказочной атмосфере. Им всегда хочется помочь героям сказки, они с большим удовольствием копируют этих героев, используя мимику, жесты, интонацию. У детей активнее развивается воображение, творческая фантазия, формируется интонационная выразительность речи.

Таким образом, в логопедии с помощью сказочных сюжетов можно решать любые коррекционные задачи:

- совершенствовать звуковую сторону речи ребенка;
- лексико-грамматический строй речи;
- развивать связную речь;
- мелкую и общую моторику;
- все психические процессы (воображение, восприятие, внимание, мышление, память);
- создавать благоприятную среду, способствующую сотрудничеству педагогов с детьми.



Библиографический список

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников / З. Е. Агранович. — М.: Детство-Пресс, 2015. — 381 с.
2. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. М.: «Информационный центр психологической культуры», 2000.
3. Гегелия, Н. А. Исправление недостатков произношения у подростков и взрослых. Пособие для логопеда / Н. А. Гегелия. — М.: Владос, 2011. — 970 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — М.: Речь, 2017. — 310 с.
5. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. — М.: Владос, 2014. — 342 с.
6. Ихсанова, С. В. Игротерапия в логопедии. Артикуляционные превращения / С. В. Ихсанова. — М.: Феникс, 2014. — 48 с.
7. Каяшева, О. И. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике / О. И. Каяшева. — М.: Бахрах-М, 2015. — 304 с.
8. Коррекционно-развивающие занятия с детьми 5–7 лет. Полифункциональная интерактивная среда темной сенсорной комнаты. Сказкотерапия. Игротерапия. — Москва: Гостехиздат, 2016. — 396 с.
9. Логопед 2013/10. — М.: Сфера, 2013. — 369 с.
10. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е. В. Мазанова. — М.: Гном, 2013. — 128 с.
11. Полушкина, Н. Н. Диагностический справочник логопеда / Н. Н. Полушкина. — М.: Астрель, 2010. — 714 с.
12. Тинин, В. А. Комплексное восстановление речи у взрослых пациентов. Альбом логопеда / В. А. Тинин. — М.: Инфра-М, РИОР, 2017. — 480 с.
13. Титаренко, В. А. Практический материал к сказкотерапии и развитию речи дошкольников / В. А. Титаренко. — М.: Детство-Пресс, 2014. — 840 с.

Социализация детей старшего дошкольного возраста с тяжелой зрительной патологией в рамках образовательной урбанистики

Говядинкина И. А., учитель-дефектолог

Литвиненко Т. П., учитель-дефектолог

Кладова В. Ю., учитель-дефектолог

Лобова А. Н., педагог-психолог

Орлова Е. А., музыкальный руководитель

МБДОУ № 218

В условиях современной социально-экономической ситуации в стране все большую остроту приобретает вопрос о роли социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в том числе детей с тяжелыми нарушениями зрения. В связи с этим педагогами детского сада пересматриваются цели, задачи, содержание и технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Ведется поиск для создания условий и возможностей проявления воспитанниками «Себя» как личности, нужной и важной в открытом социальном обществе, несмотря на имеющиеся ограниченные возможности здоровья.

Проблемы социальной адаптации детей с ОВЗ решаются в условиях целенаправленного социально-педагогического воздействия через их включение в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учетом личных интересов и возможностей детей.

До последнего времени работа по социализации детей в ДОУ с тяжелым нарушением зрения осуществлялась главным образом через систему общепринятых средств коммуникации, не выходя за пределы образовательной организации.

Из открытых источников предоставления педагогического опыта установлено, что образовательные технологии позволяют повысить интерес воспитанников к активной социальной деятельности, предусматривают разные формы подачи и усвоения программного материала, заключают в себе большой образовательный, развивающий и воспитательный потенциал.

За основу мы выбрали современную образовательную технологию воспитания и социализации детей «Метод проектов». Адаптировали данную технологию под проект с участием детей с тяжелыми нарушениями зрения и их родителей, законных представителей как полноправных участников образовательного процесса. Слабовидящие воспитанники нуждаются как в организации систематизированной коррекционной помощи, так и в организации специального коррекционного пространства, в том числе выходящего за рамки образовательного учреждения. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования предполагает выход образовательного процесса за территорию учреждения, сотрудничество с городскими образовательными площадками, ведь город — это не только место для жизни, но и настоящая сокровищница знаний и опыта.

Благодаря реализации проекта в ДОУ «Я расскажу, а ты услышишь», на протяжении трех лет наши воспитанники проявляют новые способы коммуникации с окружающим миром, но уже за пределами образовательной организации. Данный проект объединил участников образовательного процесса МБДОУ № 218 и администрацию парка флоры и фауны г. Красноярска «Роев ручей».

Специалистами сопровождения была определена **цель**: разработка и внедрение технологичных учебных продуктов с использованием ресурсов города, доступных для слепых и слабовидящих детей дошкольного возраста в целях самореализации воспитанника как социальной единицы общества.

Для достижения цели проекта, специалистами сопровождения обозначены следующие **задачи**:

1. Подобрать материал для аудиозаписи, связанный тематикой с жителями парка «Роев ручей».
2. Создать технические условия для осуществления аудиозаписи детских голосов с выученным материалом: сказки, стихи, загадки, потешки, считалки, скороговорки.
3. Оформить записанный аудиоматериал в интернет пространство под кодированием штрих кода.
4. Организовать выездную экскурсию воспитанникам ДОУ в парк флоры и фауны для демонстрации полученного продукта их деятельности.
5. Провести рефлексию нового опыта с целью выявления положительного или отрицательного воздействия готового продукта на детей с нарушением зрения.

На первом этапе педагоги ДОУ изучили существующие продукты устного народного творчества и отобрали подходящий материал согласно возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Весь материал посвящен питомцам парка «Роев ручей». К каждому из выбранных животному был подобран материал в виде стихотворения, сказки, пословицы, поговорки, загадки, потешки, дразнилки, скороговорки. Как выяснилось, в устном народном творчестве, отражены не все животные. Педагогам и привлеченным родителям воспитанников пришлось проявить творческую фантазию и сочинить недостающие элементы.

Целевой аудиторией проекта, объединенные общей идеей достижения результата стали не только педагогические работники и администрация парка «Роев ручей», но также воспитанники и их родители, желающие принять активное участие.

На втором этапе на территории ДОУ был объявлен конкурс на декламацию продуктов устного народного творчества, по отобранным педагогам материалам. Воспитанники ДОУ, а также выпускники детского сада, обучающиеся по программам для слабовидящих детей, отличившиеся публичным выступлением, были отобраны для дальнейшей аудиозаписи.

На третьем этапе сотрудниками парка «Роев ручей» была организована запись. Воспитанники детского сада при поддержке родителей и сотрудников ДОУ записали весь разученный материал. Данный этап для детей был новым опытом, который повлиял на их эмоциональную и речевую саморегуляцию, на оценку собственных возможностей, повышение актерского мастерства и развития интонационной выразительности речи.

Четвертый этап был обозначен как технический. На данном этапе происходила обработка записанного материала. Опытный звукорежиссер произвел очистку записей от шумов, корректировал детский голос для его дальнейшего прослушивания, менял скорость записи для ее лучшего восприятия в дальнейшем. По окончании работы все отредактированные аудиофайлы были размещены в интернет портале и оформлены в QR код. Данный QR-код будет размещен на детских билетах парка «Роев ручей» и доступен к использованию каждому ребенку при его приобретении без дополнительной оплаты. Уникальностью и положительным моментом данного проекта является то, что ребенок, сохранив билет, может пользоваться файлами в течение всего времени, без ограничений территориальных границ.

На заключительном этапе администрацией парка «Роев ручей» организуется выездная экскурсия в парк, детей и их родителей, принявших участие в записи подготовленных материалов, в качестве экспертов по использованию QR- кода на территории парка флоры и фауны.

Ежегодно участниками проекта проводится рефлексия по достижению цели и выполнении поставленных задач. Результативность подтверждена активным использованием гостей парка флоры и фауны созданного нами продукта, баннеров с QR-кодами размещенными на клетках животных.

Произведения устного народного творчества имеют огромное познавательное и воспитательное значение, способствуют развитию образного мышления, обогащают речь ребенка. Знакомство с элементами народного художественного слова обогащает чувства, формирует отношение к окружающему миру, играет неоценимую роль во всестороннем развитии детей не только дошкольного возраста. В. А. Сухомлинский считал сказки, потешки, песни незаменимым средством пробуждения познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности. А для детей с нарушением зрения — это дополнительная возможность целостной картинки об обитателе парка флоры и фауны «Роев ручей».

Привлечение дошкольников в проект «Я расскажу, а ты увидишь» позволяет значительно повысить активность детей, их желание сотрудничать, создавать новые продукты, коммуницировать с внешним миром.

В 2024–2025 учебном году 34 участника проекта продолжают реализацию данного проекта и запланировали создание аудио картотеки о других редких животных парка флоры и фауны.

При кураторской поддержке сотрудников парка флоры и фауны «Роев ручей» проект был признан эффективным по экономическим и социальным показателям:

- Данный проект имеет наименьшие материальные затраты, заключающиеся лишь в создании и размещении QR-кода на билете, сайте и территории парка «Роев ручей» в виде баннеров.
- Поиск, систематизация файлов с информацией производится силами дошкольного учреждения и не несет финансовых затрат.
- Процесс записи аудиофайлов производится на территории парка флоры и фауны «Роев ручей».

Поставленная цель и задачи проекта для его реализации соответствуют результату. Проект способствует развитию у слабовидящих дошкольников жизненных компетенций и социальной коммуникации с учетом их психофизических и возрастных возможностей.

Библиографический список

1. Земская М. Семья и личность. М.: Прогресс, 1986. 136 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Academia, 2005. 352 с.
3. Петракова Г. М. Социализация детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2016. N. 26 (130). С. 682–683.
4. Плаксина Л. И., Сековец Л. С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида. М.: Элти-Кудиц, 2006. 91 с.
5. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. М.: ГородД, 1998. 262 с.

Создание образовательных условий для дошкольников с функциональным расстройством зрения

Ивченко О. Ю., директор, учитель-дефектолог
МБУ ЦППМиСП № 7 «Способный ребенок»

У детей с нарушением зрения формирование познавательной деятельности проходит те же этапы формирования, что и у нормально видящих детей, однако слабовидящие дети имеют особые образовательные потребности, без учета которых они либо испытывают колоссальные трудности в усвоении знаний, либо они им становятся недоступными. Это проявляется в вербализме, формальном усвоении знаний и в неумении применить эти знания в повседневной и профессиональной деятельности. В связи с этим для качественного процесса обучения должны создаваться необходимые для этого условия.

Для получения объективной информации по познавательному развитию необходимо:

- четкое выделение общего контура изображения;
- усиление цветового контраста изображения;
- выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении;
- уменьшение количества второстепенных деталей;
- в многоплановых сюжетных изображениях — выделение переднего, среднего и заднего планов.

В работе с детьми следует постепенно отрабатывать каждый прием без повторения одного и того же задания на данном занятии. Следует соблюдать последовательность в выполнении приемов обучения, чтобы формировалась система знаний. Очень важно учить ребенка готовить свое рабочее место, знать учебные пособия, и убирать его. В индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения и возможности ребенка в зависимости от этого, быстрое вхождение в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакцию на оценку его деятельности (пассивность, огорчение, радость), устойчивость внимания к работе. При работе с подгруппой педагог должен говорить более медленно, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание. Не следует торопить их с ответом, дать 1–2 мин на обдумывание. Если ребенок не может ответить, то дать дополнительное разъяснение, затем повторно задать вопрос и дождаться ответа. Следует больше внимания обращать на руки педагога при обследовании предмета, обводке и т. д. Руки движутся медленно; каждое движение сопровождается словом, показом. Обязательна индивидуальная оценка ребенка после каждого выполненного задания, подчеркивание положительных сторон его деятельности, самостоятельности.

При проведении фронтальных занятий с детьми, имеющими нарушение зрения, создаются условия для лучшего зрительного восприятия объекта, различия его цвета, формы, размещения на фоне других объектов, удаленности. На одном занятии, как правило, используются 3–4 одинаковых объекта для более точного их восприятия, например, 2–3 одинаковые картины. Следует как можно ближе размещать детей по отношению к рассматриваемому объекту, использовать индивидуальную наглядность перед детьми с низкой остротой на «вертикали» или на плоскости, соответственно конкретному зрительному диагнозу. Разрешается не вставать при ответе, подходить к объекту в процессе занятия. Кроме того, образец можно показывать не только с доски, но и по подгруппам и индивидуально. При анализе детских работ рекомендуется не располагать на доске все работы одновременно, а показывать их по группам: в младшей — 3–2 объекта, в средней — 3–4, в старшей и подготовительной — 5–6 объектов.

Работая с детьми с нарушенным зрением, следует чаще использовать указки для проследивания объекта в полном объеме (обводят его контур, часть), на занятиях использовать дополнительный материал: контур, силуэт, рисунок, мелкие картинки, игрушки, индивидуальные картинки для слабовидящих детей. При знакомстве с объектом рекомендуется снижать темп ведения занятия, так как детям с нарушением зрения требуется более длительное, чем нормально видящим детям, время для зрительного восприятия, осмыслиния задачи, повторного рассматривания.

Демонстрируя на занятиях наглядный материал, необходимо учитывать не только его доступность возрасту, но и уместность работы с ним в данный момент. При этом можно уменьшить сложность материала, если дети его не усваивают. Материал должен быть крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту, должен соответствовать естественным размерам, т. е. машина должна быть меньше дома, помидор — меньше кочана капусты и т. п. На доске следует размещать предметы размером от 10 до 15 см в количестве не более 8–10 шт., а объекты размером 20–25 см — от 3 до 5 шт. одновременно. Размещать объекты на доске нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности. Условиями для полного и точного восприятия демонстрируемого объекта являются: выбор адекватного фона, выбор определенного цвета, так как цвет в сочетании и на расстоянии может меняться (например, красный рядом с желтым часто видится как оранжевый, синий — фиолетовым, фиолетовый с коричневым — черным, красный — бордовым), постоянное использование указки для показа, ребенок при показе объекта находится у доски со стороны открытого глаза (заклеен правый глаз — слева, заклеен левый глаз — справа), педагог находится у доски справа, обязательно лицом к детям, некоторые объекты на рассматриваемой картине даются с четким контуром (обвести черным цветом по контуру).

Образцы для показа на занятиях по изобразительной деятельности должны быть в 2–2,5 раза больше детских работ, мелкие детали показываются дополнительно в крупном размере. Для слабовидящих детей листы для рисования используют в 2 раза меньшего, чем для остальных (1/2 альбомного листа), размера. Для рисования можно применять как общую, так и индивидуальную натуру, а также дополнительную для наиболее плохо видящих детей.

Мы полагаем, что данные рекомендации позволят организовать коррекционный процесс, способствующий развитию познавательной сферы у дошкольников с функциональными расстройствами зрения.

Библиографический список

1. Баранова, Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. А. Баранова. — СПб.: Речь, 2005. — 128 с.
2. Васильева, Е. М. Логические задачи как дидактическое средство развития зрительного восприятия старших дошкольников с амблиопией и косоглазием / Е. М. Васильева, Е. Н. Фидрикова // Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению. — СПб.: 1999. — С. 32–38.
3. Денискина, В. З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2013. — № 6. — С. 4–14.
4. Жохов, В. П. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией: метод. пособие / В. П. Жохов, И. А. Кормакова, Л. И. Плаксина // Всерос. обв. слепых. — М.: ВОС, 1989. — 52 с.
5. Плаксина, Л. И., Григорян Л. А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина, Л. А. Григорян // Ин-т коррекц. педагогики РАО. — М.: Город, — 1998. — 230 с.

Как помочь неусидчивому, утомляемому ребенку улучшить концентрацию внимания

**Самусева Д. М., педагог-психолог
Митрюкова Н. А., учитель-логопед
МБДОУ № 70**

В современном мире способность сосредоточиться и удерживать внимание становится особенно важной. Многие родители сталкиваются с проблемой неусидчивых и утомляемых детей, которые испытывают трудности с концентрацией. Мы хотим поделиться успешным опытом оказания психолого-педагогической помощи в этой области, описывая упражнения, задания и игры, которые помогут детям улучшить внимание и сосредоточенность, помочь бороться с быстрой утомляемостью.

Прежде чем приступить к помощи, важно понять, что неусидчивость и быстрая утомляемость могут быть связаны с различными факторами: от индивидуальных особенностей ребенка до перегрузки информацией или недостатка физической активности. Для начала рекомендуем провести беседу с ребенком, выяснить, что именно вызывает трудности с концентрацией. Это поможет адаптировать подход к конкретным потребностям.

Причины быстрой утомляемости

Физические факторы: быстрая утомляемость может быть связана с недостатком физической активности, плохим питанием или даже заболеваниями. Важно следить за общим состоянием здоровья вашего ребенка и при необходимости обратиться к врачу.

Эмоциональные нагрузки: стресс и тревога могут сильно утомлять детей. Если ребенок сталкивается с трудностями в школе или имеет проблемы в общении со сверстниками, это может приводить к быстрой утомляемости.

Развитие и этапы роста: в разные периоды жизни дети могут испытывать различные уровни энергии. Например, во время роста или в переходный возраст уровень усталости может изменяться [3].

Упражнения для развития концентрации

«Фокус на объекте»: попросите ребенка выбрать предмет в комнате (например, игрушку или картину) и внимательно рассмотреть его в течение 1–2 минут. Затем задайте вопросы о деталях: «Какого цвета этот предмет?», «Сколько у него сторон?», «Какой у него запах?» Это упражнение развивает внимательность к деталям.

«Медленное чтение»: читайте ребенку короткие тексты или стихи, акцентируя внимание на каждом слове. Попросите его повторить прочитанное, пересказать или обсудить его содержание. Это не только развивает внимание, но и способствует развитию речи.

«Игры на внимание»: попробуйте такие игры, как «Найди 10 отличий» или «Собери пазл». Эти игры требуют концентрации и наблюдательности, что поможет ребенку тренировать свое внимание в игровой форме [1].

Задания для улучшения сосредоточенности

«Часы внимания»: установите таймер на 10–15 минут и попросите ребенка выполнить задание (например, рисование или чтение) в течение этого времени без перерывов. Постепенно увеличивайте время, чтобы развивать устойчивость внимания.

«Дневник наблюдений»: попросите ребенка записывать интересные события или наблюдения за день. Это может быть все, что угодно — от того, что он увидел на улице до того, что его поразило. Дневник станет не только способом развить внимание, но и способом самовыражения.

Игры для улучшения внимания

«Шарик в банке»: наполните прозрачную банку водой и бросьте в нее шарик. Попросите ребенка наблюдать за движением шарика и предсказать, где он остановится. Это занятие развивает внимание и предсказательность.

«Секреты природы»: пройдитесь с ребенком по парку или лесу и находите интересные природные объекты (камни, листья, цветы). Попросите его запомнить 5 объектов, а затем закрыть глаза и описать их. Это упражнение помогает развивать внимание к окружающему миру [2].

Помочь неусидчивому, утомляемому ребенку в улучшении концентрации внимания — это процесс, требующий терпения и системного подхода. Важно помнить, что каждое упражнение и игра должны вызывать интерес у ребенка, чтобы он не терял мотивацию. Уделяйте внимание его успехам, даже самым маленьким, и создавайте комфортную атмосферу для обучения. С течением времени вы заметите, как ребенок становится более внимательным и сосредоточенным, что, безусловно, сыграет положительную роль в его учебе и жизни в целом.

Библиографический список

1. Бурлачук Н. Н. (2020). Психология внимания у детей: теоретические и практические аспекты. Москва: Издательство «Педагогика».
2. Костина И. А. (2019). Игровые методики для развития внимания у детей. Журнал «Детская психология», 12(3), 45–56.
3. Тихомирова Л. Г. (2019). Методы обучения и развития внимания у младших школьников. Журнал «Современная педагогика», 8(6), 67–73.

Психолого-педагогическая помощь школьникам: как поддержать эмоциональное благополучие

**Селюжицкая Л. В., учитель-дефектолог
МАОУ СШ № 19**

Эмоциональное благополучие школьников является основой их успешной учебной деятельности и социальной адаптации. Психолого-педагогическая помощь, направленная на поддержку этого благополучия, включает в себя индивидуальное и групповое консультирование, работу с семьями и профилактические программы. Использование разнообразных методов, таких как игровые техники, арт-терапия и методы релаксации, позволяет эффективно поддерживать и развивать эмоциональное состояние школьников [2]. Необходимо активно внедрять эти подходы, создавая безопасную и поддерживающую образовательную среду для всех учеников.

Во-первых, эмоциональное благополучие напрямую связано с учебной мотивацией и успехами в учебе [4]. Дети, испытывающие положительные эмоции, более активно участвуют в учебном процессе, легче справляются с трудностями и имеют более высокий уровень успеваемости. Напротив, учащиеся, страдающие от стресса и тревоги, могут демонстрировать снижение учебной активности, ухудшение успеваемости и проявления дезадаптации. Таким образом, поддержка эмоционального благополучия становится необходимым условием для достижения высоких образовательных результатов [3].

Во-вторых, эмоциональное состояние школьников оказывает значительное влияние на их социальные взаимодействия. Дети, которые чувствуют себя эмоционально комфортно, как правило, легче устанавливают контакты с одноклассниками, развиваются навыки сотрудничества и разрешения конфликтов. В условиях негативных эмоций, таких как страх или тревога, учащиеся могут замыкаться в себе, что приводит к социальной изоляции и проблемам в межличностных отношениях [1]. Таким образом, психолого-педагогическая помощь должна включать в себя мероприятия, направленные на развитие социальных навыков и эмоционального интеллекта.

Современные дети сталкиваются с множеством вызовов, включая высокие требования в учебе, влияние социальных сетей и медиа, а также изменения в семейной структуре. Все эти факторы могут способствовать возникновению различных эмоциональных проблем.

Создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, где учащиеся могут, открыто обсуждать свои эмоции и получать необходимую помощь, способствует не только их личностному росту, но и формированию здорового общества в целом. Внедрение программ эмоционального интеллекта помогут учащимся лучше понимать эмоции других людей. Интеграция социальных и эмоциональных навыков в учебный процесс помогут развить социальные навыки, такие как сотрудничество, решение конфликтов и эффективная коммуникация [5]. Использование групповых проектов и командных игр будут способствовать формированию умений работать в команде и поддерживать друг друга. Создание ресурсов и материалов для родителей, помогут им развивать навыки активного слушания и эмоциональной поддержки в семье. Внедрите регулярные опросы и анкетирования для оценки эмоционального состояния учеников, что позволит выявлять проблемы на ранних стадиях. Необходим регуляр-

ный мониторинг эмоционального состояния учащихся для корректировки программ поддержки и вмешательства. Важно сформировать культуру обратной связи для улучшения образовательного процесса и создания более поддерживающей среды. Интеграция технологий дадут возможность учащимся справляться с эмоциональными трудностями. Организация мероприятий для снятия стресса помогут учащимся снизить уровень напряженности и укрепить социальные связи [1].

Развитие системной работы в данной области должно стать приоритетом для образовательных учреждений, обеспечивая комплексный подход к вопросам эмоционального здоровья школьников, способствуя их личностному развитию и успешной социализации.

Библиографический список

1. Азизова Н. И. Учебная деятельность как фактор формирования самооценки у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniyasamoostenki-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 21.01.2025).
2. Бондарева П. Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников // Педагогика: история, перспективы. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnoy-sferymladshih-shkolnikov> (дата обращения: 21.01.2025).
4. Бутарева Т. С. Сохранение эмоционального здоровья обучающихся начальных классов // Инновационная наука. 2023. № 5-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-emotsionalnogo-zdorovyaobuchayuschihsya-nachalnyh-klassov> (дата обращения: 21.01.2025).
5. Власова Л. В. Поддержка эмоционального благополучия учеников в школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 6-3 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podderzhkaemotsionalnogo-blagopoluchiya-uchenikov-v-shkole> (дата обращения: 20.01.2025).
6. Маслак А. А. Измерение эмоционального благополучия младших школьников в рамках теории латентных переменных // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmerenie-emotsionalnogo-blagopoluchiyamladshih-shkolnikov-v-ramkah-teorii-latentnyh-peremennyh> (дата обращения: 20.01.2025).

Элементы проектной деятельности в психологическом консультировании подростков

Смирнова С. В., педагог-психолог
МАОУ Гимназия № 2

В настоящее время проектная деятельность является актуальной и эффективной, технология развивает детей, дети учатся сами добывать знания. Каждый ребенок как личность имеет свои задачи, свою жизненную программу, которая включает самопознание, самоопределение, саморегуляцию, самореализацию. Важным достижением проектной деятельности является проживание детьми ценностно-смыслового отношения к себе и миру. Задачами проектирования обучающихся являются: формирование позитивной Я-концепции и умения подростка объективно оценивать себя и свои действия; развитие способностей учащихся в той сфере деятельности, к которой они испытывают склонность; актуализация умений и навыков работы в команде, ответственности за себя и за общее дело; развитие исследовательского и критического мышления; способствование повышению личной уверенности. Проектирование как нельзя лучше отвечает запросам современного образования и целям психологического сопровождения (способствовать самопознанию, самоопределению, саморегуляции, самореализации).

Теоретические обоснования проектной деятельности базируются на таких основополагающих походах как: компетентностный подход — позволяет сделать формируемые в проектной деятельности умения инструментом решения учебных и жизненных задач. Компетенция реализуется в проектной деятельности как «знание в действии» (А. Г. Асмолов) [1]; концепция личностно-ориентированного развивающего образования (В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков, И. С Якиманская и др.) предполагает, что учение и развитие каждого ребенка осуществляется с учетом его личностных особенностей. Сообразуясь со своими особенностями, потребностями и интересами, гимназист получает возможность проявить личностную активность, стать субъектом учебной, трудовой и общественной деятельности, субъектом в пространстве личной жизни, в образовательном пространстве школы [2]; смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А. Г. Асмолов, Е. А. Ямбург и др.) видит цель образовательного процесса в обретении учениками личных смыслов; при использовании контекстного подхода (А. А. Вербицкий) культура становится канвой образовательных отношений. Социализация и усвоение знаний мировой культуры является результатом проектной деятельности; развивающее образование (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) Развивающий потенциал обучения здесь основывается на усвоении системы научных понятий. В проектной деятельности форма существования знания — это способ действия [3].

На консультациях ведущей является мысль, что вся наша жизни — это большой проект, и мы можем относиться к жизни активно и с пониманием, занимая позицию исследователя-проектировщика. Консультирование подростков — динамичный процесс. Одно из ключевых отличий консультирования подростков — простота, аргументированность, четкость и наглядность. Подростки, находятся на этапе активного формирования личности и мировоззрения, как бы проектируют свою личность. Наиболее понятной формой решения проблем и построения образовательного и жизненного маршрута является проектная деятельность. Психологическое консультирование — процесс, который включает в себя несколько этапов.

Структура проектной деятельности фактически повторяет этапы консультирования. Алгоритм подробно представлен в таблице.

Таблица

Шаг	Система организации проектирования	Система организации консультирования на основе проектирования
1.	Изучение общественного мнения (сбор информации)	Сбор информации о клиенте
2.	Формулировка актуальной проблемы проекта (выделение проблемной ситуации, не соответствия желаемого и действительности)	Формулировка актуальной проблемы клиента (выделение проблемной ситуации, не соответствия желаемого и действительности)
3.	Идея (концепция, основная мысль проекта)	Идея (основная мысль обращения к психологу)
4.	Изучение возможностей команды проекта	Изучение возможностей клиента
5.	Составление плана реализации проекта	Составление плана реализации развивающего маршрута
6.	Определение обязанностей и их распределение в группе	Определение возможностей и обязанностей клиента
7.	Контроль результатов работы по проекту (рефлексия, анализ, выводы)	Контроль результатов плана по личностному развитию (рефлексия, анализ, выводы)
8.	Корректировка реализации проекта	Корректировка реализации плана по личностному развитию
9.	Результат. Открытие проектного продукта / мероприятие	Результат. Новый взгляд на ситуацию, на свои возможности, качества, навыки и т. д.

Данный системный подход позволяет вовлечь в консультативную деятельность подростка через знакомую им форму деятельности — проектную.

Среди методов проектирования, которые возможно использовать на консультации, следует выделить следующие:

- 1) метод «мозговой атаки». Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа: постановка проблемы; генерация идей (большой объем идей, отсутствие критики, комбинация идей; группировка, отбор и оценка идей);
- 2) метод деловой игры — организовать совместную деятельность участников для решения проблемы, проживание ситуации;
- 3) метод вживания / проживание роли;
- 4) метод аналогии — метод, с помощью которого на основе подобия, сходства;
- 5) метод ассоциаций — метод, который заключается в том, чтобы извлечь путь, по которому легче пройти к цели, из другой сферы жизни, где были успешно решены схожие проблемы;
- 6) метод синектики, согласно которому несколько предложенных идей рассматриваются отдельно друг от друга, а потом между ними устанавливается определенная взаимосвязь и взаимозависимость (метод фокальных объектов).

Основными инструментами работы над проблемной ситуацией и ее оценки в рамках решения личностных задач являются развивающие карты, составленные на основе

структуры проектной деятельности. С данными картами может работать как сам психолог, использовать как опорный материал для консультации, так и совместно с ребенком. Ребенок заполняет карту.

Пример работы подростка с развивающей картой на консультативной встрече.

Развивающая карта

Шаги	Пункты карты	Мнение ребенка	Информация от психолога
Шаг 1.	Сбор информации / мой запрос, что хочу, с чем и зачем пришел	У меня не получается нормально общаться, все умеют, а я нет. Плохо, криво получается. Широкий круг общения — это хорошо, это статусно и выгодно	Мало активен в классных и общешкольных мероприятиях. Имеет два друга в классе. Ни с кем, кроме одноклассников не общается
Шаг 2.	Формулировка актуальной проблемы, выделение проблемной ситуации, не соответствия желаемого и действительности и т. д.	Хочу нормально уметь общаться, не теряться при общении с людьми. Я общительный, хочу большой круг общения, а у меня всего два друга	Развитие коммуникативных навыков. Желание нарастить навыки лидера. Развитие харизмы???
Шаг 3.	Идея (основная мысль обращения к психологу)	Хочу, чтобы был широкий круг общения, много друзей, приятелей, чтобы популярным быть	Широкий круг общения, статус, лидерство, харизма??
Шаг 4.	Изучение возможностей	У меня темперамент активный. Я хочу. Я много читаю и смотрю видео разные	Тест на определение темперамента. Подобрать материал по развитию харизмы, лидерских качеств и коммуникативных навыков
Шаг 5.	Составление плана реализации развивающего маршрута / что можно сделать	Готов изучать эту тему. Пойти куда-нибудь, развиваться. Надо подумать, где можно засветиться в классе, в школе, в городе	Найти полезный контент в интернете. Тренинги по развитию навыков общения. Придумать, как можно популяризировать себя
Шаг 6.	Определение возможностей и обязанностей/что могу сделать прямо сейчас	Начну слушать образовательные книги, возьму ответственный пост в классе	Слушать образовательные книги по развитию коммуникативных и лидерских навыков выбрать мероприятия
Шаг 7.	Контроль результатов плана по личностному развитию (рефлексия, анализ, выводы)	Что должно получиться: расширится круг общения, стану популярным, лидером	Что получилось, что не получилось? Почему не получилось, что добавить или изменить?

Шаги	Пункты карты	Мнение ребенка	Информация от психолога
Шаг 8.	Корректировка реализации плана по развитию	Надо добавить еще что-нибудь.	Что можно еще сделать? Найти тренинги. Что изменить?
Шаг 9.	Новый взгляд на ситуацию, на свои возможности, качества, навыки и т. д.	Сейчас ситуация не стала лучше, я не популярен, все старания зря	Что стало лучше/хуже? Опиши ситуацию. Может быть потребность в другом? Как можно сформулировать сегодняшнюю потребность?

Таким образом, консультация на основе навыков проектной деятельности дает возможность подростку получить опыт: анализа ситуаций и целеполагания; участия в дискуссии, в аргументировании; рефлексии по поводу собственной деятельности; определять и разрабатывать способ достижения цели; планировать деятельность; определять недостаток информации; получать и обрабатывать информацию.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Когнитивный стиль личности как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — Разд. 4. — Гл. 5. — С. 550–552. — (Психологи отечества). — <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=71442>.
2. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно ориентированного образования // Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. № 4. С. 63–72.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика. 1991. 536 с.

Создание условий для развития и поддержки детских инициатив разных категорий детей на основе проектной деятельности в образовательном пространстве школы

Трудниченко Н. И., педагог-психолог
МАОУ Гимназия № 2

Современное общество выдвигает ряд социальных требований к выпускнику, к формированию его жизненных установок личности: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны». Цель образования состоит в том, чтобы выпускник школы не просто приобрел конкретные готовые знания, а получил такое фундаментальное образование, которое позволило бы ему осознанно осуществить свой профессиональный выбор, самостоятельно продолжить образование и быть конкурентоспособным в современном социуме [2].

Исходя из этого, приоритетным ориентиром образования в школе становится подготовка личности, готовой к интеграции в определенную среду, что успешно реализуется через проектную деятельность обучающихся разных категорий. Целью проектной деятельности становится поддержка и развитие детской инициативы, обучение школьников технологиям социального проектирования, создание условий для формирования общественно-активной позиции детей и подростков.

Социальное проектирование несет в себе большую воспитательную значимость. Сегодня, учитывая требования ФГОС, основой воспитательной системы является личностно-ориентированный подход, главной технологией которого есть социальное проектирование. Каждый ребенок, как личность имеет свои задачи, свою жизненную программу, которая включает самопознание, самоопределение, саморегуляцию, самореализацию. Для педагога важным достижением деятельности является проживание детьми ценностно-смыслового отношения к миру, эта деятельность приобретает значимость и отношение к своему «Я». Социальное проектирование в данном случае выступает как фактор социализации обучающихся [3, 4].

Проектная деятельность позволяет каждому увидеть себя как человека способного и компетентностного. Для реализации технологии проектирования следует еще раз обратить внимание на объективные и субъективные условия: 1. Динамика преобразований мира такова, что человек все чаще оказывается в новых для себя ситуациях, где готовые модели не работают. Навыки исследовательской и проектной работы, приобретенные в школе, помогут выпускнику быть успешным в любых ситуациях. 2. Внедрение требований ФГОС в школе создает условия для реализации проектного метода в обучении.

Итак, социальное проектирование — это шаг вперед, раскрывающий положительные стороны воспитания. Реалистичность применения проектных навыков в жизни, это возможность реального участия детей и подростков в решении проблем своего класса, школы, дома, двора, района, города. Именно мысль — «я могу это сделать сам и

не только для себя» — больше всего воодушевляет обучающихся. В период становления детской личности ярко проявляется потребность быть нужным, полезным другим, желание проверить свои способности в реальном деле. Именно реальность, жизненность социального проекта привлекает школьников, им периодически требуется сфера приложения сил, иное поле деятельности, где они могут чувствовать себя взрослыми, видеть реальный итог своей деятельности. Это своеобразный тест на взросłość [3, 4].

Важный положительный эффект от включения обучающихся в проектную деятельность, это коллективная работа над большим и важным делом, которая формирует важные социальные навыки, крайне необходимые сегодня для трудовой деятельности в производственных коллективах.

Если в школе действительно реализуется система организации проектирования на всех ступенях развития и обучения школьников, то это и является созданием условий для поддержки детских инициатив разных категорий детей. Такой пример реализации системы проектирования представлен в гимназии, можно увидеть в таблице.

Таблица

Класс	Направления проектной деятельности, тип проекта
1–4 классы	Основы проектирования через групповой учебный проект
5 класс	Индивидуальный межпредметный проект «Портфолио»
6 класс	Групповой учебный проект
7 класс	Социальный классный (коллективно-творческий) проект «полезное дело для класса или параллели», социальные проблемы
8 класс	Социальный проект «полезное дело для гимназии» (социальная практика)
9 класс	Социальный инфраструктурный (управленческий) проект «полезное дело для общества», телекоммуникационные проекты (индивидуально, в малых группах, в группах)
10–11 классы	Индивидуальный проект, защита на НПК

Таким образом, тема или вид проекта осуществляется по собственному выбору ученика, является настоящей школой жизни, так как участники проектирования получают неоценимый опыт выбора, проб, социальной практики и привыкают нести ответственность за свой выбор и свою деятельность. Это единственная проверка собственных способностей и возможность скорректировать жизненные планы.

Создавая проекты, обучающиеся получают реальную возможность связать и сопоставить общие представления, полученные на уроках, с реальной жизнью. Участвуя в реализации проектов, обучающиеся конкретными делами проявляют, свою гражданскую позицию, гражданскую активность, ответственность, воспитывают такие качества как целеустремленность, последовательность, настойчивость, умение отстаивать свое мнение, доводить начатое дело до конца и др.

Метод проектов — комплексное явление, сложный педагогический феномен, такая форма организации образовательной деятельности обучающихся, которая строится на основе совместно разрабатываемого и реализуемого плана решения какой-либо проблемы, исследования того или иного объекта или создания нового общественно-образовательного события [3, 4].

Поэтому проектирование как нельзя лучше отвечает запросам современного образования. В проектировании соединились деятельностный (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский и др.) и конструктивистский подходы (Ж. Пиаже, А. Пере-Клермон) в вопросе о роли самого обучающегося в образовательном процессе [1,5]. Именно активность обучающихся признается основой достижения развивающих целей обучения — знание не передается в готовом виде, а строится самим учениками в процессе познавательной, проектной, исследовательской деятельности.

Таким образом, любую проектную деятельность можно назвать развивающей, однако всегда надо понимать, что именно развивается и насколько это соответствует возрастным возможностям обучающегося.

Поэтому в основу реализации проекта положен деятельностный подход. Сущность проектирования в школе заключается в рассмотрении развития личности в деятельности и через разнонаправленную проектную деятельность: учебные проекты, социальные проблемы, социальная практика, коллективно-творческие телекоммуникационные и социальные проекты.

Проектная деятельность предоставляет школьникам возможности для развития способностей интегрировать внутренние и внешние ресурсы для достижения успеха и решения жизненных проблем. Образовательные отношения в рамках проектной деятельности обеспечивают обучающихся набором предметных знаний, умений и навыков, способствуют развитию межпредметных компетентностей и адаптационных механизмов; образование становится не только «знанием», а действенным, практическим, прагматичным, обеспечивает личностную динамику и успешность выпускника школы.

Метод проектов помогает разумно сбалансировать академические знания и практические умения, его ведущий принцип — движение от теории к практике. Одной лишь суммы знаний недостаточно для ребенка, выпускающегося из школы в постиндустриальный мир, насыщенный информацией. Проектная деятельность делает акцент на формирование, развитие и расширение компетентности обучающихся и состоятельности обучающихся в жизни.

Библиографический список

1. Божко Н. Ю. Теория Жанна Пиаже как шаг от биоэпистемологии к радикальному конструктивизму // Вестник Университета Российской академии образования. 5/2008 стр. 33–35.
2. Государственная программа Российской Федерации Развитие образования. Стrатегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701).
3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев — М.: АРКТИ, 2003.
4. Социальное проектирование: рекомендации по оформлению, оценке эффективности и ресурсному обеспечению соц. проектов / сост. О. Б. Коновалова, Ж. В. Рыжова. — Н. Новгород: Пед. технологии, 2004.
5. Справочник по детской психологии: Жанн Пиаже, Теория Жанна Пиаже. Том 1 (4-е изд.), стр. 103–128, 1983.

Проект

«Сенсорная лаборатория — территория развития».

Сопровождение детей с трудностями в обучении

Дударова В. Д., учитель-логопед
МБУ ЦППМиСП № 7 «Способный ребенок»

Сенсорное развитие детей школьного возраста представляет собой важный аспект их общего развития, который оказывает значительное влияние на успешность обучения, социализацию и эмоциональное состояние. В данном возрасте дети продолжают активно осваивать и совершенствовать свои сенсорные навыки, что позволяет им более эффективно воспринимать информацию и взаимодействовать с окружающим миром. В школе учащиеся чаще всего сталкиваются с новыми задачами и трудностями, которые требуют более тонкого восприятия и анализа информации. Например, умение слушать и понимать устную речь, читать и интерпретировать текст.

Психологи Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина дают такое определение: «Сенсорное развитие ребенка — это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п.» [1].

Действительно, сенсорное развитие включает в себя обучение различению свойств предметов и обработке информации через органы чувств: зрение, слух, осязание, вкус и обоняние. Они как раз формируют представления о предметах окружающего мира.

Во многих источниках большое значение отмечается развитие сенсомоторных действий. Знакомство ребенка с миром, который его окружает, а в частности с предметами, ему обязательно нужно их потрогать, погладить или понюхать. Понимание сенсорного эталона — это значит, что нужно назвать какое-то свойство предмета, для этого необходимо иметь точные представления для анализа и выделенных свойств самых различных предметов в самых разных ситуациях [1].

Также стоит отметить, что последовательное понимание ребенком сенсорной культуры начинается на этапе младшего школьного возраста. Особенности сенсорного развития в младшем школьном возрасте происходят при формировании нового типа внешних ориентировочных действий «попробовать»; визуальное соотнесение предметов по различным признакам; формирование первичных представлений о свойствах предметов. В результате непрерывной работы по сенсорному воспитанию детей младшего школьного возраста формируются сенсорные способности [2].

Кроме того, сенсорное развитие влияет на социальные взаимодействия и эмоциональное здоровье. Дети учатся выражать свои чувства, понимать эмоции других и строить отношения с ровесниками. Это, в свою очередь, способствует формированию уверенности в себе и навыков сотрудничества.

Проект «Сенсорная лаборатория — территория развития» был создан для того, чтобы помочь детям скорректировать имеющиеся нарушения или их предотвратить. Для этого разработано развивающее пространство для сенсорной интеграции детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении. В данном пространстве (учебном кабинете) обучающиеся используют различные анализаторы, которые помогают развиваться и преодолевать трудности в обучении.

В учебном кабинете по сенсорному развитию организованы локации по основным

анализаторам: «Слышу», «Вижу», «Чувствую», «Двигаюсь», «Отдыхаю». Каждая локация оснащена дидактическими играми и пособиями, направленными на развитие соответствующих анализаторов восприятия.

На данный момент в нашем Центре работает группа «Академия развития» для детей младшего школьного возраста, у которых есть трудности в обучении. Группу сопровождают учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог. Специалисты Центра применяют на занятиях различные методы, приемы, упражнения для развития сенсорных систем у младших школьников. Рассмотрим более подробно каждую локацию, ее направление сенсорного развития и примеры игр, упражнений.

Локация «Слышу» направлена на развитие устойчивости слухового внимания и умения его переключать, понимание словесных инструкций, развитие слуховой дифференцировки, обучение звуковому анализу слова, развитие слуховой ориентировки. Примеры игр и упражнений:

1. «Послушай — повтори». Дети встают спиной к учителю и внимательно слушают, в каком направлении и месте учитель хлопнул в ладоши. Также учитель можно хлопнуть по своей части тела. Детям нужно повторить услышанный звук. Данная игра направлена на развития пространственного отношения, схемы тела, слухового внимания и восприятия.

2. «Угадай, что звучит». Педагог включает различные звуки окружающего мира, а дети после прослушивания звуков берут карточку, которая, по их мнению, подходит по слуховым ощущениям к звуку. Более сложный вариант: дети, не ориентируясь на наглядный материал, угадывают услышанный звук. Данная игра развивает фонематический слух, слуховое внимание, слуховую память и расширяет звуковой опыт.

Локация «Вижу» направлена на развитие восприятия пространственного расположения предметов, совершенствование зрительного анализа, развитие зрительной памяти, формирование фиксации взора, концентрации внимания, развитие зрительно-моторной координации. Примеры игр и упражнений:

1. «Изографы». Детям предлагается картинка, нарисованная буквами конкретного слова и внешне похожая на называемый этим словом предмет. Задача детей — прочесть слово, зашифрованное в виде картинки. Данная игра направлена на развитие логики, орфографической зоркости, зрительного внимания и памяти.

2. «Филворды». Это разновидность кроссвордов, в которых уже написаны слова. Задача детей — найти в квадрате слова среди случайных букв. С помощью таких заданий развивается эрудиция, сообразительность, расширяется кругозор, тренируется навык чтения. Филворды также учат правильному написанию слов.

Локация «Чувствую» направлена на развитие тактильной чувствительности, самосознания, развитие осязательных, зрительных и слуховых ощущений. Примеры игр и упражнений:

1. «Угадай на ощупь». В данной игре используются объемные прописные буквы и сенсорный ящик с отверстиями для рук. Задача детей — отгадать букву, используя только руки (осознание). Из собранных букв команда детей может собрать загаданное слово. Игра развивает мелкую моторику рук, согласованность движений правой и левой рук, навык чтения и внимание.

2. «Рисуем на спине». Дети встают друг за другом, и по очереди пишут первую букву на спине другого ребенка. Последний игрок должен написать букву на листе или на доске. Так игра продолжается, пока команда не напишет полностью слово. Игра способствует снятию мышечных зажимов, развитию тактильного восприятия, стимулирует работу обоих полушарий головного мозга.

Локация «Двигаюсь» направлена на развитие баланса и координации, мозжечковой стимуляции, произвольной регуляции деятельности и поведения, самоконтроля, саморегуляции. Примеры игр и упражнений:

1. «Стань буквой». Упражнение включает серию движений по созданию образа буквы с помощью тела человека, одновременно с речевым сопровождением. Данное упражнение способствует развитию речи и общей моторики, координации речи и движения при изучении букв и звуков.

2. «Светофор». У педагога круги красного, желтого, зеленого цвета, как у светофора. Когда педагог зажигает зеленый свет, дети маршируют на месте; когда горит желтый свет, они хлопают в ладоши. При красном свете дети стоят на месте. Игра направлена на развитие внимания, зрительного восприятия.

Локация «Отдыхаю» направлена на снятие психоэмоционального напряжения: тревожности, возбудимости, гиперактивности; развития контроля за собственными эмоциями; снятие нервно-мышечного напряжения; создание положительного эмоционального фона. На данной локации используются приемы релаксации и арт-терапии.

Релаксация — это снятие психического напряжения. На занятиях используются дыхательные упражнения и приемы для мышечного расслабления: «Ленивая кошечка», «Лимон», «Озорные щечки», «Слон» и т. д.

Арт-терапия — это методика, которая помогает детям развивать творческие способности, справляться с эмоциональными трудностями и учиться выражать свои чувства через творчество. На занятиях применяются различные методы арт-терапии: монотипия, ниткография, музыкотерапия, метафорические ассоциативные карты, кинотерапия, упражнения на развитие эмоционального интеллекта и т. д.

Таким образом, дети, имеющие трудности в обучении, нуждаются в сопровождении специалистов, которые могут помочь в развитии их сенсорных способностей. Данные специалисты, играют ключевую роль в поддержке детей. Ведь, они учитывают трудности и создают условия для более качественного результата у каждого школьника. Группа «Академия развития» продолжает работать с детьми, у которых есть трудности в обучении. А учебный кабинет пополняется специалистами различными пособиями и идеями по совершенствованию локаций для использования их на развивающих занятиях.

Библиографический список

1. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. — 1988.
2. Урунтаева Г. А. Психология младших школьников / Г. А. Урунтаева // Учебное пособие для студентов. — 2019.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей, для которых русский язык не является родным, в дошкольной образовательной организации

Бирюкова К. М., учитель-логопед

Владимирова О. В., учитель-логопед

Тюрина Н. В., педагог-психолог

МАДОУ № 272

В последнее время в детских садах все больше появляется детей, для которых русский язык не является родным. Как правило, если ребенок вырастает в семье, где с ним не говорят на русском языке, где существуют другие традиции воспитания, общения, поведения, то приходя в детский сад такой ребенок испытывает определенные трудности. И связаны они, в первую очередь с тем, что он не умеет говорить по-русски и не понимает обращенной к нему речи. Приобщение к русскому языку должно происходить в объеме, достаточном для гармоничного вхождения в дошкольную жизнь, обеспечивающем полноценное пребывание в детском коллективе [1].

Эта проблема является актуальной не только для современного образования, она рассматривалась и в трудах отечественного основоположника психологии. Так в 1928 г. Л. С. Выготский говорил о том, что «...Вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается не только как один из самых сложных и запутанных в современной теоретической психологии, но и как проблема исключительной практической важности». Таким образом, педагоги и психологи продолжают разрабатывать разные модели оказания психолого-педагогической помощи детям, для которых русский язык не является родным.

В нашем детском саду специалисты сопровождения подходят к этому вопросу комплексно, начиная работу с ребенком с адаптационного периода. Такие ребята зачастую посещают группы комбинированной и компенсирующей направленности, что позволяет специалистам своевременно и максимально включить его в коррекционно-развивающий процесс.

Педагогом-психологом и учителями-логопедами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения ребенка, для которого русский язык не является родным, в условиях адаптации к детскому саду. Эта модель включает в себя входящую диагностику специалистов, разработку и реализацию индивидуального коррекционно-развивающего маршрута ребенка. В ходе диагностики изучается уровень игровой деятельности ребенка, уровень развития и понимания русскоязычной речи. Полученные данные позволяют выстроить индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут ребенка, опираясь на труды Негневичной Елены Иосифовны, автора многочисленных публикаций, посвященных разработке психолого-педагогических основ обучения детей неродному языку.

На основе классификации Негневичной Е. И. определяем актуальный уровень речевого развития ребенка. Классификация включает в себя [4]:

- Предпороговый уровень. Ребенок не понимает или понимает отдельные частотные фразы обращенной к нему речи, не владеет лексикой иностранного языка. В качестве коммуникации использует паралингвистические средства речи: мимику, жесты и интонацию.

- Пороговый уровень. Понимание обращенной речи возможно только в пределах элементарных фраз в грамматической структуре — глагол в повелительном наклонении и существительное в винительном падеже. Например, «Принеси книгу, возьми мяч». При подборе нужного слова ребенок активно пользуется жестами, пытается подобрать известные ему иностранные слова. В основном ребенок, не владеющий русским языком, накапливает первичный лексикон за счет конкретных существительных и небольшого количества глаголов.
- Пороговый продвинутый уровень. Ребенок пользуется всеми частями речи. Делает попытки изменять окончания слов, но допускает большое количество ошибок. Начинает формироваться связная речь. В предложениях наблюдается пропуск главных и второстепенных членов
- Продвинутый уровень. Бытовой словарный запас сформирован. Понимание речи достигает низкой возрастной нормы. Начинает формироваться навык словообразования. Развиваются фонематические процессы. Становится возможным обучение грамоте.

При разработке индивидуального коррекционно-развивающего маршрута ребенка учитывается выявленный уровень речевого развития, индивидуальные особенности и возможности ребенка, семейный ресурс (выстраивание полноценного диалога с родителями ребенка, уровень владения русским языком членами семьи, заинтересованностью родителей).

При реализации модели психолого-педагогического сопровождения ребенка, для которого русский язык не является родным, используем следующие приемы и методы:

- Преодоление языкового барьера. В группе создается игровая и речевая среда, которая позволяет ребенку обогащать пассивный словарь и переводить его в активный для построения общения, корректировать нарушения звукопроизношения и грамматического строя.
- Активное использование наглядно-зрительного метода. Таким детям часто требуется демонстрация наглядного материала, так как восприятие устной речи для них бывает затруднительно.
- Прием обязательной коммуникации, который включает в себя проигрывание сценок и коммуникативных ситуаций, речевой образец не просто заучивается, а происходит естественное овладение в ходе повторения различных коммуникативных ситуаций.
- Групповые, коллективные, хоровые формы работы. Они помогают ребенку проявить свои способности и почувствовать себя увереннее в общей деятельности.
- Методы похвалы, награды, поздравления, способствуют ребенку почувствовать себя ценными, видеть свой прогресс, получать признание и ощущать себя частью коллектива [5].
- Использование подвижных игр, игр с мячом, физкультминуток, песен. Игры позволяют создать ситуации, когда ребенок не может сидеть и «отмалчиваться» [2].
- Упражнения для развития артикуляционной базы. Заучивание и частое повторение скороговорок, потешек, стихотворений, словарные игры, работа с иллюстрациями. Это развивает навыки восприятия русской речи на слух, помогает улучшать произношение и облегчает запоминание лексико-грамматического материала [3].
- Межкультурное взаимодействие и толерантность. Организуется образовательная среда, способствующая позитивному восприятию и пониманию, поддерживающая интерес к культурам различных этносов [6].
- Работа с семьей, где основная задача педагогов — мотивировать родителей (законных представителей) к работе над социализацией, речью, рекомендовать, как

помочь ребенку, познакомить с играми и упражнениями, повышающие его самооценку, игровую деятельность и речь.

Особым значением в нашей модели является создание обстановки доверия и чувства общности коллектива. Психологическое сопровождение детей, для которых русский язык не является родным, включает в себя, прежде всего, систему занятий по межличностному общению, так как оно является важнейшим фактором социального развития человека, источником его жизнедеятельности и одним из условий формирования личности на этом этапе, а также сеансов по психологической разгрузки, эмоциональной напряженности. Основной задачей разработанной нами модели является конкретная помочь таким детям в адаптации к новым условиям, а в целом — формирование толерантности к обществу, в котором проходит социализация ребенка.

Библиографический список

1. Гранкина Л. А. Методические принципы обучения русскому языку детей-билингвов <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-printsipy-obucheniya-russkomu-yazyku-detey-bilingvov-v-nachalnoy-shkole/viewer>.
2. Гриценко Н. В. Игровая технология воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 2. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/54/2263/>.
3. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Учимся говорить по-русски. М. 2021.
4. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М., Язык и дети. М., 1981.
5. Серегина И. Н. Культурно-психологические особенности детей-мигрантов: что нужно знать педагогу и что с этим знанием делать [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 14.11.2013. URL: <https://psy.su/feed/2635/>.
6. Ушакова М. Е. Формирование толерантного сознания в детских коллективах дошкольных учреждений РФ // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки).

Социокультурная и языковая адаптация детей-мигрантов средствами образования

Жарич Л. А., директор
МАОУ СШ № 16

Процесс миграции в современном, быстро меняющемся мире, стал для мирового сообщества привычным, обыденным явлением. Говоря о причинах миграции, исследователи выделяют несколько причин, подразделяя их на объективные: стихийные бедствия, война, экономическая нестабильность региона, политический кризис и т. д. и на субъективные: надежды на лучшую жизнь на новом месте, более комфортные климатические условия, лучшие условия труда и т. п. Сегодня все чаще стали называть и еще одну причину — урбанизация, отток населения из сельской местности и переезд в города и мегаполисы. Это означает для переселенцев, особенно для их детей, культурную миграцию. Большая часть мигрантов приезжает на новое место жительство с семьей — родители и дети. Для нас важны не причины миграции, а понимание того факта, что мигрант, покинувший родные края, сталкивается с новыми трудностями, кажущимися ему непреодолимыми. В процессе аккультурации к новой социокультурной среде он переживает кардинальные изменения в самом широком диапазоне: от смены климата, одежды и пищи, социальных, экономических и психологических отношений с миром и другими людьми — до отношений в собственной семье, где разрушены социальные связи: институциональные — система образования, здравоохранения, и личностные — родственники, друзья остались на родине, или их судьба вообще неизвестна. Самая важная часть изменений — культурные: другой язык, обычаи, традиции, ритуалы, нормы и ценности. В этом чужdom, непонятном мире переселенец чувствует себя лишним, никому не нужным скитальцем. Местные жители с опаской и недоверием встречают приезжих. Образовательным учреждением, которое первым встретит детей из семей мигрантов, является школа. Именно на школу возлагается роль того места или, точнее сказать, центра по социокультурной и языковой адаптации мигрантов.

Таким образом, осознавая необходимость оказания помощи в социокультурной и, прежде всего, языковой адаптации мигрантам, роли школы, как образовательной среды, мы теоретически обосновали, выстроили и практически апробировали модель оказания помощи семьям мигрантов, которая заключается в языковой и социокультурной адаптации таких семей. Анализ различных подходов к определению понятия социокультурная адаптация таких авторов как: Н. А. Свиридов, В. Н. Намазов О. И. Зотова, А. Н. Жмыриков И. К. Кряжева [2], дал возможность сформулировать понятие социокультурной адаптации следующим образом: социокультурная адаптация — это взаимодействие личности и социальной среды, включение внутриличностного личности потенциала в культурную среду, благоприятном реализация эмоциональном самочувствии [2]. Критериями социокультурной адаптированности являются:

- уровень личностного и эмоционального благополучия (психологическое здоровье);
- уровень владения русским языком;
- уровень коммуникативной компетентности (умение выстраивать конструктивные взаимоотношения со своим окружением) [1].

Опираясь на теоретический подход, коллективом МАОУ «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза М. Н. Цукановой» была создана модель по оказанию помо-

щи семьям мигрантов через создание Центра дополнительного образования. Дело в том, что в 2015 году школа столкнулась с ситуацией, когда в первый класс пришли дети киргизской национальности, из которых никто не говорил на русском языке. Это стало вызовом для учителей и администрации школы, так как в тот момент никто не понимал, что с этим делать. Но коллектив школы не сдался, а мобилизовал все ресурсы для того, чтобы найти выход в сложившейся ситуации. И выход был найден — создание центра сначала языковой подготовки для тех детей, у кого русский язык не является родным. Для выявления уровня владения русским языком, мы использовали методику Л. А. Ясюковой «Тест на оценку сформированности навыков чтения» [4].

С помощью данной методики мы выявили, как дети-мигранты пишут и говорят на русском языке. Выяснилось, что только один ребенок смог показать средний уровень владения русским языком, у остальных был отмечен низкий уровень. Поэтому было принято решение: всех детей, которые не говорят по-русски или показывают низкий или ниже среднего уровень владения русским языком, зачислять в центр языковой подготовки. Причем не важно, какого возраста ребенок — по результатам тестирования он попадает в языковой центр для изучения языка. Как только язык будет освоен на уровне выше среднего, он переводится в школу, в тот класс, программу которого он должен освоить, при этом возраст не имеет значение. Например, ребенок приехал вместе с семьей в возрасте семи лет, но не знает языка. Он зачисляется в языковой центр, где осваивает язык. На это уходит разное время — примерно от полугода до года. Поскольку проходит год, и ребенку уже исполнилось восемь лет, он пойдет в школу только в первый класс, чтобы начать освоение образовательной программы. И так происходит с ребенком любого возраста. Некоторые дети, таким образом, могут быть старше своих сверстников, но учиться в классе ниже, чем положено по его возрасту. Работа центра дала положительный результат и постепенно центр языковой подготовки стал Центром дополнительного образования МАОУ «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза М. Н. Цукановой». Было разработано и утверждено положение о Центре. Основной целью создания Центра стало формирование умений и навыков общения на русском языке в учебных и бытовых ситуациях, практического владения русской речью в активной бытовой и учебной деятельности, популяризации русского языка среди граждан, для которых русский язык не является родным. Задачами Центра дополнительного образования являются:

- 1) за счет разработанных методик скорректировать и развить навыки произношения: образование форм слов, построение словосочетаний и предложений, употребление слов в соответствии с их лексическим значением;
- 2) развить навыки «говорения», «аудирования», чтения;
- 3) создать у обучающихся запас наиболее употребительных русских слов, умение пользоваться этим минимумом в разговорной речи;
- 4) освоить лексику русского языка всех функциональных стилей: от бытового, разговорного, до овладение лексикой основных предметов базового плана школы, обеспечивающей включение ученика в процесс обучения;
- 5) освоение культурной и страноведческой информации, необходимой для адаптации ребенка к новым условиям жизни (социокультурная адаптация воспитанников к новым традициям, обычаям, быту).

Педагогами, сотрудниками и администрацией было разработано методическое сопровождение дополнительных образовательных программ по русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному, позволяющих гражданам разных возрастных групп, для которых русский язык не является родным, успешно адаптироваться к жизни в РФ. Реализуются соглашения о сотрудничестве с различными образователь-

ными организациями, целью которых является социализация детей-мигрантов в российском сообществе. На сегодняшний день обучающимися Центра могут быть учащиеся образовательных учреждении города Красноярска.

Зачисление обучающихся в Центр дополнительного образования, не являющихся учащимися школы, производится приказом директора школы № 16 на основании договора об образовании по образовательным программам Центра. Организация образовательного процесса осуществляется в соответствии с утвержденными дополнительными образовательными программами и расписаниями занятий. Занятия в Центре проводятся в группах и индивидуально. Занятия могут быть организованы по индивидуальному графику в соответствии с запросом обучающегося.

Обучающиеся, завершившие полное обучение на курсе, должны владеть русским языком в объеме, достаточном для возможности общения в учебной и социально-культурной сферах. Главные принципы, лежащие в основе занятий по данному курсу:

- 1) принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития;
- 2) принцип оптимистического подхода (создание ситуации успеха);
- 3) принцип поэтапного формирования умственных действий;
- 4) принцип практической направленности изучаемого материала; принцип связи обучения с жизнью (опора на жизненный опыт ребенка).

Результаты работы Центра дополнительного образования приносят огромную пользу не только обучающимся, но и их родителям, так как многие дети становятся «учителями» для своих родителей, которые, зачастую, тоже плохо владеют русским языком или не владеют им вовсе. Ребенок приносит домой не только понимание русского языка, но и знакомит с традициями, обычаями, праздниками нашего народа, та как программа выстроена с учетом культурной составляющей и страноведения.

Библиографический список

1. Зотова, О. И. Содержание и показатели адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Организационная психология: хрестоматия. — Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2001. — С. 248–255.
2. Лукина, А. К. Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования: монография / А. К. Лукина, Д. С. Батарчук, В. В. Коренева, [и др.]; под редакцией А. К. Лукина; Сибирский федеральный университет. — Красноярск: СФУ, 2015. — 260 с.
3. Маркова, С. Д. Аккультурация: к теории вопроса // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.s nauka.ru/issues/2015/12/60006> (дата обращения: 03.02.2025).
4. Ярюкова, Л. А. Изучение адаптации и развития младших школьников / Л. А. Ярюкова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. — 2004. — № 6. — Вып. 3. — С. 83–90.

Универсальные педагогические приемы в рамках комплексного сопровождения детей-мигрантов

**Сакова Е. С., учитель-дефектолог
Штефанова Е. С., учитель-дефектолог
МАОУ СШ № 19**

Осуществляя психолого-педагогическое сопровождение обучающихся мы видим тенденцию к ежегодному увеличению количества детей-мигрантов, поступающих в школу.

Появление в классе ребенка-мигранта — зачастую это не только стресс для самого ребенка, но и для его родителей, которые также будут испытывать дискомфорт, и нуждаться в помощи специалистов. Поэтому необходима отработка механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок и его семья.

Дети-мигранты часто составляют группу риска по школьной неуспеваемости.

Исследователи подразделяют детей-мигрантов на две основные группы:

- учащиеся-билингвы — это учащиеся, в семьях которых говорят, как на своем родном языке, так и на русском языке. Для учащихся-билингвов русский язык является почти родным;
- учащиеся-инофоны — это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали. Учащиеся-инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, так как дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке [2].

При освоении программного материала дети, недостаточно владеющие русским языком, испытывают различные трудности: проблемы преодоления языкового барьера, психологический стресс, негативно влияющий на эмоциональное состояние ребенка, трудности при усвоении учебного материала и подготовки домашнего задания, отсутствие помощи родителей.

В работе с детьми важно ориентироваться на успех, а с детьми-инофонами это наиболее необходимо. Снижение эмоционального напряжения и создание условий для активизации творческого потенциала позволяет эффективно организовать учебный процесс без затрат психического и физического здоровья ребенка.

Успешная социализация, обучение и воспитание ребенка достигаются через привлечение к данному процессу его семьи и, в первую очередь, родителей.

В рамках психолого-педагогического сопровождения и организации совместной деятельности родителей и детей нами используются различные приемы и упражнения. Предлагаемые задания направлены на формирование умения осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации, развитие лексической основы речи, развитие эмоционального интеллекта, в том числе преодоление барьеров в выстраивании и гармонизации взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Лексическая работа для детей-инофонов является наиболее значимой, так как ограниченный словарный запас приводит к возникновению трудностей на всех учебных предметах.

Интересен прием «Живая картина», направленный на формирование самостоя-

тельной связной грамматически правильной речи и навыков речевого общения, способствующий социальной адаптации, личностному и познавательному развитию.

Детям совместно с родителями предлагается воссоздать картины известных художников или иллюстрации, соответствующие теме занятия. Основная задача заключается в том, чтобы объединить родителей и детей общей идеей — как можно точнее повторить сюжет и создать максимально приближенную к оригиналу копию, а также «примерить» на себя образы героев произведений художников.

Материал для выполнения задания подбирается так, чтобы воссозданный сюжет стал похож на оригинал картины. Основной фон и предметы, используемые для создания «ожившей картины», воссоздаются без использования компьютерных средств редактирования изображения. Результат работы фотографируется и представляется в виде фотоколлажа — соединенного изображение оригинала картины и выполненной копии.

Реализуя данный прием, мы отметили высокую заинтересованность и включенность не только детей-инофонов и их семей, но и коллектива всего класса. «Оживляя» картину участники достигали максимального сходства, дополняя сюжет современными деталями. Ребята не только подбирали одежду, аксессуары, но и продумывали фон, передавали эмоции персонажей, мимику, позы, определенные повороты головы, прически, аксессуары. Наши ученики смогли понять и передать краски и настроение картины.

Регулярное использование такого приема способствует достижению следующих результатов:

- дети усваивают значение новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- усваивают и употребляют слова, обозначающие личностные характеристики с эмотивным значением;
- усваивают навык подбора слов для описания и обозначения местонахождения предмета;
- овладевают навыками диалогической речи;
- формируется умение понимать невербальные средства общения (взгляд, мимика, жесты);
- развиваются коммуникативные умения через активизацию средств коммуникации всех типов.

Таким образом, представленный прием позволяет скорректировать проблемы детей-мигрантов, связанные с социальной адаптацией через снятие чувства скованности, развитие речевых навыков общения, повышение активности и инициативности коммуникации, а также включить семью ребенка в учебно-воспитательный процесс.

Библиографический список

1. Влайкова К. Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс как одна из форм работы по повышению родительской компетентности // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 55–57.
2. Еременкова Т. Ю., Васильева М. В. Обучение детей-инофонов в начальной школе: Методические рекомендации. Владимир, 2023.
3. Мельник О. В. Музейная педагогика: Живые картины. <https://www.openlesson.ru/> (дата обращения: 25.12.2024).
4. Овчарова Р. В. Психология родительства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Р. В. Овчарова. — М.: Academia, 2005.

Командная работа специалистов сопровождения и родителей по вопросам организации образовательного процесса для детей мигрантов. От теории к результату

**Немцева Ю. А., педагог-психолог
Голубничая И. В., учитель-логопед
МАОУ СШ № 148 СП «Детский сад»**

«Я живу в таком городе, где русские ребята на «Ас-саляму алейкум» отвечают «Ва-алейкум Ас-саляму». Где за одной партой сидят Алим и Саня, а мусульмане с нетерпением ждут «Пасху», чтоб отведать угощение от русской бабушки-соседки. Любите свой народ и уважайте остальных. Мы прекрасны в своем разнообразии. Нет плохой нации, есть плохие люди».

(Из письма Алле Болодуриной, 2018 г.)

В последние годы наблюдается миграция населения. В Россию приезжают жители ближнего зарубежья на постоянное место жительства. Это киргизы, узбеки, таджики. Рождаются дети и конечно поступают в наши детские сады. Мамы детей узбекской диаспоры менее образованы, чем отцы. Они преимущественно занимаются хозяйством и ограничены в социальных связях. Родители представители полигэтнических культур трепетно относятся к образованию детей, и надо учитывать некоторые особенности воспитания. Например, таджики. Если ребенок делает успехи, ведет себя хорошо, то это воспринимается как должное. Если же делает ошибки, то его обязательно наказывают.

Известно, что основными институтами воспитания детей является семья и школа (общее образование). На них лежит как моральная, так и юридическая ответственность за развитие личности ребенка. Единство семейного и дошкольного образования, как одной из ступеней образования, предполагает тесное взаимодействие и сотрудничество между педагогами и родителями на всем протяжении дошкольного детства ребенка. Особое внимание мы уделяем работе с семьями, русский язык для которых не является родным.

ФГОС дошкольного образования обозначает родителей как полноправных участников образовательного процесса, возникает вопрос: «Как привлечь родителей, русский язык для которых не является родным, к партнерству? Какой ресурс позволит сделать это в мягкой форме? Решение мы видим в организации занятий, где родители увидят взаимодействие специалистов сопровождения, получат компетентность в вопросах семейного образования с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, основываясь на целях и задачах дошкольного образования. К сотрудничеству мы привлекаем родителей детей разных национальностей, тем самым решая задачу социализации.

Цель: создание родительской школы как базовой площадки просвещения и обучения родителей.

Для реализации намеченной цели определили **задачи**:

- Создать образовательное пространство для взаимодействия родителей и специалистов сопровождения.

- Информировать и повышать компетентности родителей в вопросах возрастного и психического развития детей дошкольного возраста.
- Обучить родителей методам и приемам организации образовательного процесса в разных областях развития дошкольников.
- Обучить родителей изготовлению практических обучающих пособий с целью использования в домашних условиях для развития компетентностей детей.

Встречи с родителями организованы в форме занятий, квестов, путешествий и т. д. состоят из теоретической, методической (способы и приемы) и практической части (изготовление тренажеров).

Мероприятия ориентированы для родителей воспитанников от 5 до 7 лет. Проводятся один раз в месяц, в год — это восемь занятий. Занятия носят комплексный характер и проводятся командой специалистов сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель). Могут быть приглашены специалисты ОУ (инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель) которые транслируют свой опыт работы, тем самым расширяют компетентности родителей.

Поскольку занятия посещают родители, русский язык для которых не является родным, то нам понятны их трудности восприятия и владения русской речью. На каком языке человек говорит, на таком и думает, т. е. мыслительные процессы происходят на родном для них языке. Поэтому при организации занятий мы продумываем и предъявляем инструкции в упрощенной форме, используем спокойный тон, замедленный темп речи, повторное предъявление инструкции. Исходя из этого, времени для взаимодействия затрачивается больше.

Тематика занятий подбирается специалистами, ориентируясь на запрос родительской общественности, и согласовывается с администрацией ОУ. В ходе предоставления теоретической информации участники мероприятий по желанию конспектируют материал, делают пометки. (Приложение 1).

Родителей надо не только просвещать, но и обучать. Поэтому во второй части мероприятия все активно участвуют в играх, выполняют упражнения и задания, проживают игровую ситуацию. Таким образом, получая собственный опыт. В заключительной, практической части, проводится мастер класс по изготовлению пособия (тренажера, игры) которое используется родителями дома для закрепления либо развития компетентностей ребенка. В завершении мероприятия участники получают буклеты и памятки по заданной теме.

Организованное взаимодействие с родителями, в том числе русский язык для которых не является родным, способствовало получению таких образовательных результатов как:

Установлено взаимодействие родителей и специалистов сопровождения, позволяющее согласовывать цели развития и воспитания ребенка, а также установить единые требования к ребенку со стороны дошкольного учреждения и семьи с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей.

Распределены функции родителей и специалистов сопровождения с учетом специфики и возможностей каждой из сторон.

Создана образовательная среда для родителей, где они получают информацию, повышают свою компетентность в вопросах возрастного и психического развития детей дошкольного возраста, а также организации семейного образования ориентируясь на цели и задачи, реализуемые программой ОУ.

Созданы условия, позволяющие расширить не только социально-коммуникативные, но и познавательные компетенции родителей и детей, поскольку знание нацио-

нальных особенностей, откладывающих отпечаток на характер национальных игр позволяет лучше понять друг друга.

Таким образом, опираясь на вышесказанное, можно утверждать, что организация взаимодействия с родителями в форме занятий, позволила в полном объеме представить комплексную работу специалистов сопровождения, родителям получить компетентность в вопросах семейного образования с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, основываясь на целях и задачах дошкольного образования, использовать полученные знания в организации семейного образования.

Тематика занятий 2023–2024 учебный год

1. Возрастные и речевые особенности развития дошкольника. Как и чем, развивать способности ребенка дома?
2. Развитие речевого дыхания и формирования нейронных связей у детей 4–7 лет.
3. Развитие мелкой моторики и внимания у детей дошкольного возраста. Подготовка руки к письму.
4. Влияние артикуляционной гимнастики на развитие речи детей. Развитие саморегуляции и самоконтроля у детей дошкольного возраста.
5. Формирование фонематического слуха и восприятия у дошкольников.
6. Мы разные, но мы вместе. Традиции разных этнических культур.
7. Использование народных национальных игр как средство полиэтнического воспитания в образовательном пространстве ДОУ.
8. Итоговое мероприятие проводится в формате «Круглого стола». Родители делятся опытом использования полученных знаний в семейном образовании и успехами своих детей. Подводится итог работы за год. Посредством опросника получаем обратную связь от родителей об эффективности взаимодействия двух систем воспитания (семья и школа). А также запрос родителей на следующий учебный год.

Библиографический список

1. Бурд М. А. Психолого-педагогические основы взаимодействия детского сада и семьи в процессе воспитания и обучения русскому языку детей билингвистов дошкольного возраста: на примере Германии: дис. и автореф. по ВАК РФ 13.00.02 / 2011 г. — 248 с.
2. Евтихова Н. Н. Инновационный подход взаимодействия с семьей для социокультурного развития ребенка / Н. Н. Евтихова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — Т. 3. — С. 2201–2205. URL: <http://ekoncept.ru/2013/53443.htm>

Типичные трудности в устной и письменной речи детей-мигрантов с ОВЗ

Волчек О. В., учитель-логопед
МАОУ СШ № 53

Аннотация. Представлен опыт диагностики и коррекции нарушений речи у инофонов с ОВЗ. Раскрыто содержание целевого, структурно-функционального, содержательно-технологического аспектов логопедической коррекции.

Ключевые слова: интерференция, дизорфография, психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Типичные трудности детей, принадлежащих к тюркоязычным языковым группам, имеют фонетический, словообразовательный, морфологический, синтаксический и семантический характер. Министерством сформулированы рекомендации по диагностике инофонов. [1].

Учет особенностей русского и родного языков, обучающихся с билингвизмом в учебном процессе, является важнейшей особенностью методики преподавания русской грамматики в начальной школе в классах с полигэтническим составом, а также определяют содержательную траекторию индивидуального логопедического маршрута коррекции нарушений письменной речи.

В рамках логопедического подхода билингвизм рассматривается как фактор взаимодействия двух языковых систем, обуславливающий появление специфических речевых ошибок в русском языке. Для детей с речевыми нарушениями фактор билингвизма является отягощающим. И в норме, и при патологии возникает интерференция [2].

Применительно к практической деятельности, приемам, методам, технологиям: важно правильно *интерпретировать ошибки* (специфические дисграфические и дизорфографические) в речи детей-билингвов, дифференциации интерферентных ошибок и ошибок, обусловленных речевой патологией. Для практического понимания вопросов качества овладения русским языком в контексте школьной программы более уместен лингвистический подход, раскрывающий закономерности языковой системы, сравнительный анализ которых дает возможности истинного понимания этиологии многих ошибок и трудностей усвоения данного предмета.

Важно прививать интерес к русскому языку, вызывать заинтересованность в его изучении.

В фонетике с трудом усваивается система мягкости-твердости согласных звуков (в родных языках такая система выражена не очень четко; априори она существует, но практически не имеет различий). Соответственно, дифференциации гласных и способам смягчения согласных за 2–3 занятия не научить, нужно планировать более длительные сроки.

Практически все гласные звуки (за исключением [у]) имеют артикуляционные и акустические отличия, что, безусловно, должны учитывать специалисты в работе с детьми-билингвами при работе над звукопроизношением. Необходимо подключать все анализаторы.

Вторая особенность, которая в значительно мере отличает языки тюркской группы, — правило открытого слога и практическое отсутствие стечений согласных.

Третья особенность, во многом обуславливающая стойкость орфографических ошибок и вызывающая дизорфографию [3]: при необходимости проверки безударных

гласных необходимо контролировать ударение, чтобы ребенок не перенес его на последний слог, ведь в его языке так и происходит.

Темп воспроизведения отличается ускорением по сравнению с русским, кроме этого меняется интонация. Поэтому и ошибки детей зачастую связаны с излишним повторением ритма, торопливостью при воспроизведении. Также может исказиться и слоговая структура, поэтому занятие лучше вести, говоря чуть медленнее обычного и фразы для повторения закреплять до полного усвоения структуры и ритма речи.

Различия грамматического строя в этих двух языковых систем касаются и морфологических, и синтаксических его компонентов. Так, основные отличия в системе словоизменения проявляются в значении флексий. Русский язык — флексивный язык, в котором флексии, связанные с корнем, могут не только изменять его форму, но и играть основную роль в управлении согласованием слов при построении предложений. Каждая флексия имеет грамматическое значение. В русском языке аффиксы подразделяются на префиксы, стоящие перед корнем, и на суффиксы, стоящие после него, тогда как в татарском, узбекском и пр. аффиксы могут стоять только после корня. В русском языке каждая грамматическая категория имеет несколько различных аффиксов, то в татарском, узбекском и пр. имеется, как правило, один или два аффикса для своего выражения, вне зависимости от склонения и родовой принадлежности исходного слова. Часто отсутствует категория рода.

Проблемы морфемо-морфологического уровня: не различают приставку и предлог, так как в родном языке используются послелоги вместо предлогов. Ошибки определения рода провоцируют ошибки различия половой принадлежности субъекта при согласовании слов, принадлежащих к различным грамматическим категориям. Соответственно необходимо целенаправленное обучение по каждому из компонентов: категории рода, разнообразию суффиксов, различию предлогов и приставок.

Различия синтаксической системы заключаются в предложной конструкции, ее гибкости. В русском языке не существует жесткого порядка слов строгой линейности и в зависимости от смешения смыслового контекста порядок слов может меняться. В языках тюркской группы жесткие границы: подлежащее — начало предложения, сказуемое — его непреложный конец. В русской синтаксической системе обычно главные члены идут друг за другом по принципу: субъект — действие, а затем дополнение — обстоятельство. Неправильная расстановка слов в предложении и, следовательно, ошибки передачи смысловых нюансов являются одними из самых распространенных при выполнении обучающимися-билингвами самостоятельных творческих работ. Следовательно, в занятия следует включать и работу со связной речью для практики составления предложных конструкций разных видов.

Проблемы лексического уровня: имеют определенный набор слов для описания предмета, явления или действия, но не понимают различия значений между лексическими единицами. Например, часто прилагательные ласковый и нежный в сознании билингва — абсолютные синонимы. Это ведет за собой ошибки выбора функционального стиля речи, смешения стиля речевого высказывания. Следовательно, нужны приемы работы для практического донесения значения слова, например, загадки с наглядным, тактильным и т. д. подкреплением отгадки; речевые разминки и скороговорки каждое занятие подкрепляют лексическую сторону и знакомят со слоговой структурой слов, где имеются стечения согласных; коммуникативные ситуации для закрепления предложных конструкций, грамматических навыков.

Больше настольных речевых игр создает живые коммуникативные ситуации по каждой лексической или грамматической теме или даже при усвоении временных представлений.

Библиографический список

1. Письмо Минпросвещения России от 06.05.2022 № ДГ-1050/07 О направлении методических рекомендаций.
2. Ильнер А. О. Развитие иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия: монография. Екатеринбург: Издательско-полиграфический центр УрФУ, 2016, 38 с.
3. Русских Л. А. Теоретический аспект изучения дизорфографии у учащихся средней школы при билингвизме. Журнал «Проблемы и перспективы развития образования в России», 2011, № 9, с. 181.

Круговые танцы как метод профилактики эмоционального выгорания педагогов

Воскресенская Е. И., педагог-психолог

Насонова А. В., заместитель заведующего по воспитательной работе

МАДОУ № 9

Эмоциональное выгорание — это состояние физического, умственного и эмоционального истощения, которое часто возникает у людей, работающих в профессиях, связанных с высокой ответственностью и интенсивным взаимодействием с людьми. Педагоги особенно подвержены этому синдрому, поскольку их работа требует постоянного внимания, терпения и эмоциональной вовлеченности. Однако существуют различные методы профилактики эмоционального выгорания, среди которых особое внимание заслуживает использование круговых танцев.

Круговые танцы — это форма коллективного движения, основанная на традиционных народных танцах различных культур. Они включают в себя простые шаги и движения, которые легко освоить даже новичкам. Круговые танцы объединяют участников в единое целое, создавая атмосферу гармонии и взаимопонимания. В процессе танца участники двигаются синхронно, следя ритму музыки и ведущему, что способствует улучшению координации движений и укреплению межличностных связей.

Психологическое воздействие круговых танцев

Исследования показывают, что участие в круговых танцах оказывает положительное влияние на психоэмоциональное состояние участников. Например, А. М. Приходян отмечает, что «танцы способствуют снижению уровня стресса и тревоги, улучшают настроение и повышают самооценку» [3]. Это связано с тем, что движение под музыку активирует выработку эндорфинов — гормонов счастья, которые помогают справляться с негативными эмоциями.

Кроме того, круговые танцы создают условия для социального взаимодействия и поддержки. Как подчеркивает Н. В. Клюева, «групповая деятельность, такая как танцы, помогает людям чувствовать себя частью сообщества, что снижает чувство одиночества и изоляции» [2]. Это особенно важно для педагогов, чья работа зачастую связана с высоким уровнем ответственности и давления.

Иванов И. П. в своей работе «Коллективные творческие дела как средство воспитания и развития личности» акцентирует внимание на важности совместной деятельности для формирования гармоничной личности. Он утверждает, что коллективные формы творчества, такие как танцы, игры и другие виды искусства, способствуют созданию атмосферы доверия и сотрудничества между участниками. В контексте профилактики эмоционального выгорания педагогов, этот подход позволяет не только снизить уровень стресса, но и развить навыки командной работы, что является ключевым элементом успешной профессиональной деятельности.

Игорь Петрович также подчеркивает, что участие в коллективных творческих делах помогает развивать у педагогов способность к эмпатии и взаимопомощи, что особенно важно в условиях современного образовательного процесса. Эти качества позволяют педагогам лучше понимать потребности учеников и коллег, а также находить эффективные способы решения конфликтных ситуаций. [1]

Круговые танцы оказывают значительное влияние на психическое и психологическое здоровье педагогов, улучшая их общее самочувствие и повышая устойчивость к стрессовым ситуациям. Рассмотрим подробнее, как именно эти танцы воздействуют на здоровье педагогов:

Снижение уровня стресса. Круговые танцы являются эффективной формой физической активности, которая помогает снижать уровень стресса. Во время танцев тело вырабатывает эндорфины — гормоны счастья, которые улучшают настроение и уменьшают чувство тревоги.

Повышение эмоциональной стабильности. Участие в круговых танцах создает атмосферу единства и взаимоподдержки. Синхронные движения и взаимодействие с другими участниками группы усиливают чувство принадлежности и снижают риск эмоционального выгорания.

Укрепление социальных связей. Круговые танцы способствуют установлению и укреплению социальных связей. Взаимодействие с коллегами во время танцевальных сессий создает благоприятную среду для общения и обмена опытом. Поддержка со стороны коллег и единомышленников помогает педагогам ощущать себя частью команды, что снижает чувство одиночества и изоляции.

Развитие когнитивных функций. Активное участие в танцах стимулирует работу мозга, улучшая когнитивные функции, такие как память, внимание и координация. Танцы требуют запоминания последовательности движений, что тренирует память и способствует развитию новых нейронных связей. Это особенно полезно для педагогов, которым необходимо постоянно обновлять свои знания и адаптироваться к новым условиям.

Улучшение физического здоровья. Физическая активность, связанная с танцами, улучшает общее физическое состояние педагогов. Регулярные занятия танцами укрепляют мышцы, улучшают гибкость и выносливость, а также способствуют поддержанию здорового веса. Хорошее физическое здоровье напрямую связано с психическим благополучием, так как оно снижает риск развития хронических заболеваний и повышает общую энергию и бодрость.

Для внедрения круговых танцев в программу профилактики эмоционального выгорания педагогов можно использовать следующие подходы:

- *Регулярные занятия:* организация еженедельных или ежемесячных занятий круговыми танцами для педагогического состава образовательного учреждения. Это позволит участникам регулярно получать заряд положительных эмоций и поддерживать физическую активность.
- *Интеграция в корпоративную культуру:* включение круговых танцев в мероприятия, посвященные профессиональному развитию и отдыху педагогов. Такие мероприятия могут включать мастер-классы, семинары и тренинги, направленные на улучшение психологического состояния сотрудников.
- *Создание клубов по интересам:* формирование групп по интересам, где педагоги смогут встречаться вне рабочего времени для совместного участия в круговых танцах. Это поможет укрепить социальные связи внутри коллектива и создать дополнительную поддержку друг другу.
- *Использование в качестве релаксации после трудного дня:* проведение коротких сессий круговых танцев после напряженного рабочего дня. Даже 15–20 минут активного движения под музыку могут значительно улучшить настроение и снять напряжение.

Таким образом, внедрение круговых танцев в образовательный процесс может способствовать не только физическому и эмоциональному оздоровлению педагогов,

но и повышению их профессиональных компетенций. Это достигается через развитие креативности, улучшение навыков коммуникации и укрепление командного духа среди педагогического коллектива. Кроме того, такие практики способствуют созданию позитивной атмосферы в образовательной среде, что положительно сказывается на общем уровне мотивации и вовлеченности всех участников учебного процесса.

Библиографический список

1. Иванов И. П. Коллективные творческие дела как средство воспитания и развития личности // Народное образование. — 2000. — № 10. — С. 11–17.
2. Клюева Н. В. Групповая динамика и социальная поддержка в педагогическом коллективе // Психология в образовании. — 2019. — № 8. — С. 56–63.
3. Прихожан А. М. Эмоциональное выгорание у педагогов: причины и профилактика // Вестник образования. — 2017. — № 6. — С. 34–40.

Поддержка педагогов: эффективные стратегии борьбы с выгоранием и тревожностью

Елфимова А. Е., педагог-психолог
Копылова Д. А., педагог-психолог
Лесная А. В., педагог-психолог
МАОУ СШ № 19

Вопросы профессионального выгорания и тревожности среди педагогов становятся все более актуальными в современном образовательном процессе. Данная статья освещает основные причины этих явлений, а также эффективные стратегии их преодоления, что может значительно повысить качество образования и благополучие педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, тревожность, поддержка педагогов, стратегии борьбы.

Современные условия работы педагогов сопровождаются высоким уровнем стресса и эмоциональной нагрузки, что часто приводит к выгоранию и тревожности. Профессиональное выгорание определяется как состояние хронического стресса, которое возникает из-за длительного воздействия факторов, связанных с выполнением профессиональных обязанностей. Это явление негативно сказывается не только на самих педагогах, но и на их учениках и всей образовательной среде, а также на образовательном процессе.

Термин «burnout» — «выгорание», «сгорание» предложил Герберт Фрейденбергер в 1974 году для описания деморализации, разочарования и крайней усталости, наблюдавшихся у специалистов, работающих в системе профессий «человек — человек».

По мнению В. В. Бойко, эмоциональное выгорание — это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание представляет собой стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать и дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с субъектами [2].

Эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности и приобретается в жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая, напомним читателю, определяется органическими причинами — свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями.

Эмоциональное выгорание — динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса:

1) нервное (тревожное) напряжение — его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;

2) резистенция, то есть сопротивление, — человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

3) истощение — оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Соответственно каждому этапу, возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания.

Профессиональное выгорание среди педагогов может быть обусловлено множеством факторов, включая: высокие требования к профессиональной деятельности, нехватка ресурсов и поддержки со стороны руководства, негативная атмосфера в коллективе, отсутствие равновесия между работой и личной жизнью.

Тревожность может быть вызвана теми же факторами и дополнительно усугубляться личными проблемами, финансовыми трудностями или отсутствием карьерных перспектив [7].

Это все является причинами выгорания.

Е. И. Чердыкова, Е. Л. Чернышова, В. Я. Мачнев в своей работе «Синдром эмоционального выгорания специалиста» выделяют следующие причины: индивидуально-психологическая область, когда у человека возникает сильное желание отдаваться этому стрессу; социально-психологическая или общественная — это давление извне: различные модные течения, какие-то общественные нормы, требования на работе, дух времени; третья причина, которая связана с организацией систем. Если система предоставляетциальному человеку слишком мало свободы, слишком мало ответственности, если происходит моббинг (травля), тогда люди подвергаются очень большому стрессу [3].

Для борьбы с выгоранием и тревожностью необходимо внедрение комплексных стратегий поддержки.

Рассмотрим несколько из них:

- Создание поддержки на уровне школы (организация программ наставничества и профессиональной поддержки может помочь педагогам чувствовать себя более защищенными и способными справляться с трудностями) [5].
- Психологическая помощь и тренинги (проведение тренингов по психологической устойчивости и управлению стрессом. Участие в таких программах снижает уровень тревожности и повышает уверенность в себе) [6].
- Равновесие между работой и личной жизнью (внедрение гибкого рабочего графика и программ по учету рабочего времени может помочь педагогам находить время для отдыха и восстановления).
- Поддержка со стороны коллег (создание группы взаимопомощи среди педагогов позволяет делиться опытом и находить решения в сложных ситуациях) [4].
- Анализ и переосмысление рабочей нагрузки (регулярный анализ объема работы и психологическая поддержка могут способствовать снижению стресса).

Поддержка педагогов в процессе борьбы с выгоранием и тревожностью требует комплексного подхода и вовлечения всех участников образовательного процесса. Эффективные стратегии, основанные на психологической помощи, создание поддерживающей среды и улучшении условий труда, могут значительно повысить уровень жизни педагогов и качество образования в целом.

Библиографический список

1. Бойко В. В. Энергия Эмоций. М: Филинъ, 1996. 472.
2. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002.

3. Чердыкова Е. И., Чернышова Е. Л., Мачнев В. Я. Синдром эмоционального выгорания специалиста. Самара: Издательство Самарского университета. 19 с.
4. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. An emerging model of burnout and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 2006. 572–580.
5. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. 2017.
6. Gonzalez, K. A., et al. Effectiveness of stress management trainings on teachers' mental health: A systematic review. *International Journal of Stress Management*. 2019. 84–96.
7. Herman, K. C. Teacher stress and anxiety: The importance of positive relationships. *Journal of Educational Psychology*. 2018. 487–497.
8. Ingersoll, R. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*. 2011. 499–534.

Наставничество как инструмент для повышения профессионального уровня учителя-логопеда и качества логопедического сопровождения обучающихся с ОВЗ

Лузан С. В., учитель-логопед
Горкун Т. П., учитель-логопед
МАОУ СШ № 135

Наставническое сопровождение молодого специалиста — логопеда началось в 2022–2023 учебном году. Начало нашего взаимодействия было представлено на заседании РМО учителей-логопедов более двух лет назад. Особенность ситуации заключались в необходимости сопровождения молодого учителя-логопеда более опытным, пришедшим работать в ОО.

Подготовка к разработке программы наставничества потребовала изучения теоретических основ этого явления. Мы взяли за основу определение, где наставничество было обосновано, как универсальная технология передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [3].

Далее, нам необходимо было определить свою целевую модель наставничества как систему условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации программы наставничества [4]. Наша целевая модель включила в себя ряд компонентов. Определилась форма наставничества — «учитель — учитель» [2].

Цель наставнического взаимодействия была определена как повышение уровня профессионального потенциала специалиста, создание комфортной среды для развития и роста профессиональных компетентностей и реализации актуальных педагогических задач на высоком уровне [2].

В соответствии с выбранной целью наставничества нами были сформулированы задачи нашего взаимодействия: ускорение процесса профессионального становления педагога; устранение профессиональных дефицитов; расширение возможностей по освоению и творческому использованию передового педагогического опыта; развитие интереса к методике построения и организации результативного учебного процесса; обретение уверенности в своих профессиональных возможностях, повышение уровня удовлетворенности своей работой.

Следующим нашим шагом было определение методов нашего взаимодействия: консультирование; информирование; личный пример; организация обсуждения, в процессе которого осуществляется оценка и осмысление опыта; создание специальных ситуаций, расширяющих опыт наставляемого; организация деятельности наставляемого, выступающей фактором его развития; методы диагностико-развивающего и контролирующего оценивания; методы актуализации индивидуальной мотивации [1].

Предполагаемыми результатами нашего взаимодействия должны были стать:

- повышение уровня удовлетворенности собственной работой и улучшение психоэмоционального состояния наставляемого педагога;
- развитие предметной, методической, психолого-педагогической и др. компетенций по проведению диагностики развития обучающегося, по оптимальному

подбору диагностических методик, по адаптации готовых коррекционно-развивающих программ в соответствии с выделенной проблемой, гипотезой и целью диагностики;

- использование разнообразных форм, приемов, методов и средств обучения, современных образовательных технологий;
- расширение возможностей по освоению и творческому использованию передового педагогического опыта, рост числа собственных профессиональных работ: статей, исследований, методических практик;
- положительная динамика и устойчивость результата коррекции и развития обучающихся.

Важнейшей частью нашей модели наставнического сопровождения стала программа наставничества, рассчитанная на 3 года. В основу оценки профессионального развития наставляемого педагога мы взяли компетентностный подход.

Наше профессиональное взаимодействие мы начали в сентябре 2022 года. Первочередное внимание мы уделяли развитию предметной компетенции. Первое направление, по которому молодому педагогу была оказана наставническая поддержка, было совершенствование логопедической диагностики. На основе современных диагностических материалов, соответствующих речевым нарушениям обучающихся ОО, нами были определены общие диагностические подходы и формы диагностических документов. Далее мы взаимодействовали при проведении речевого обследования обучающихся с различными нозологиями, работали над формированием логопедического заключения, определением направлений логопедического воздействия.

Далее в рамках мини-консилиума нами оценивался прошлогодний опыт сопровождения детей, определялись подходы к адаптации готовых коррекционно-развивающих программ к конкретным условиям образовательного процесса с учетом психофизических особенностей обучающихся текущего года обучения. Ежегодно мы вместе определяем организационные походы к сопровождению детей в течение учебного года. При взаимодействии нами использовались методы консультирования, информирования, организации обсуждения, в процессе которого осуществлялась оценка и осмысление опыта. Образовательная компетенция молодого педагога получила поддержку при изучении содержания и внедрении новых ФГОС ОВЗ.

Мы активно взаимодействуем в процессе подготовки и проведения Психолого-педагогического консилиума ОО, активно обсуждаем содержание и формулировку логопедических заключений. Оказывается методическая поддержка специалисту при определении содержания психолого-педагогического сопровождения, при консультировании родителей и педагогов в процессе логопедического сопровождения обучающихся.

В процессе проведения логопедических занятий наставник оказывал помощь в подборе форм, приемов, методов и средств обучения, современных образовательных технологий. Использовался личный пример как при показе отдельных методов и приемов, так и демонстрации собственных методических разработок мероприятий. Из года в год, вместе с повышением качества занятий наставляемый педагог улучшает результаты коррекционно-развивающей работы с детьми.

Совместное проведение мероприятий в рамках районного декадника специалистов сопровождения «Мы вместе», «Недели логопеда» помогло молодому специалисту в развитии предметной, методической и рефлексивной компетенции по обобщению и распространению собственного педагогического опыта и мастерства.

Традицией нашего города стало ежегодное проведение логопедической олимпиады для детей с ОВЗ. При этом у наставляемого педагога развивается экспертная ком-

петенция. В 2023–2024 учебном году мы не только участвовали, но и организовывали и проводили муниципальный этап логопедической Олимпиады на площадке нашей школы. Организация этого мероприятия получила хорошие отзывы участников. Это говорит о росте гражданской компетенции молодого педагога. Кроме этого, ученик наставляемого в составе команды третьих классов занял второе место в районной логопедической Олимпиаде «Буквознайкин».

В 2023–2024 учебном году мы осуществили совместную публикацию в СМИ. В 2024–2025 учебном году наставляемый педагог был аттестован на более высокую профессиональную категорию.

В процессе взаимодействия у нас сложились прочные отношения профессиональной поддержки и взаимопомощи, а также теплые дружеские отношения. Надеемся на продолжение нашего взаимодействия в будущем, расширения возможностей для педагогического творчества и достижения новых профессиональных вершин.

Библиографический список

1. Вакуленкова М. В. Педагогическое наставничество в профессиональном развитии студентов педагогических вузов и молодых специалистов. <https://www.rektor.ru/articles/pedagogicheskoe-nastavnichestvo.html>
2. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. Распоряжение Министерства Просвещения РФ (№ 3-145, от 29.12.2019). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/564232795>
3. Региональный центр наставничества. Педагогическое наставничество. Понятие. Задачи. Субъекты наставничества. <https://rcn24.kpk1.ru/mentorship/edu>
4. Учитель будущего. Педагогическое наставничество. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях, 2021 год. <https://mp.uspu.ru/neformalnoe-obrazovanie/nastavnichestvo/>

Профилактика эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации

**Лысенко К. Д., педагог-психолог
МБДОУ № 204**

В современном мире вопрос эмоционального выгорания становится все более актуальным, особенно для педагогов, работающих в дошкольных образовательных организациях. Педагог играет ключевую роль в образовательном процессе, а также оказывает непосредственное влияние на развитие ребенка. Работа воспитателей связана с нервно-психическими перегрузками, так как педагоги постоянно несут ответственность за здоровье и безопасность одновременно большого количества детей. Педагоги постоянно контактируют с эмоциями и проблемами детей, что может привести к истощению их собственных ресурсов. Это проявляется в раздражительности, повышенной тревожности, мышечном напряжении, утомляемости, снижении интереса к работе и соматических заболеваниях. Учитывая высокие требования к профессионализму и эмоциональной отдаче, важно разобраться в причинах, последствиях и методах профилактики эмоционального выгорания у педагогов.

Так, что же такое эмоциональное выгорание? Современными исследователями, такими как Н. Е. Водопьяновой, эмоциональное выгорание рассматривается как «неблагоприятная реакция на профессиональные стрессы, включающие в себя психофизиологические, психологические и поведенческие составляющие» [2]. В общем представлении эмоциональное выгорание — это совокупность симптомов, содержащих как психологические, так и физиологические составляющие, или как реакция на психотравмирующую, чаще профессиональную ситуацию [3].

Эмоциональное выгорание включает в себя три основные составляющие:

- 1) Эмоциональное истощение — проявляется в сниженном эмоциональном фоне.
- 2) Деперсонализация — отражает деформации в отношениях с другими людьми.

3) Редукция личных достижений — проявляется в снижении самооценки, занижении своих профессиональных достижений, негативных установках по отношению к профессиональным возможностям или ограничении обязанностей по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

Педагоги дошкольных учреждений сталкиваются с различными стрессовыми факторами, которые могут способствовать развитию эмоционального выгорания. К основным причинам относятся: психологическая нагрузка, недостаток ресурсов, несоответствие ожиданий. Каждый день они сталкиваются с вызовами, которые требуют неимоверной эмоциональной отдачи и терпения. Усталость накапливается, когда ресурсы оказываются исчерпанными, а поддержка — недоступной. В поисках гармонии и удовлетворения в своей работе, педагоги часто сталкиваются с жестоким разрывом между идеалами и реальностью.

М. В. Борисова и Н. П. Ансимова выделяют пять факторов, способствующих эмоциональному выгоранию:

1. Индивидуальные факторы: особенности личности, такие как интроверсия, нейротизм, низкая самооценка, низкий уровень эмпатии, авторитаризм и эмоциональная возбудимость.

2. Факторы содержания и специфики труда: высокое психоэмоциональное напряжение, большое количество контактов, трудно ощущимые результаты, высокая интенсивность труда и принятие решений в неопределенных условиях.

3. Организационные факторы: недостатки в организации труда, включая рабочие перегрузки, дефицит времени, чрезмерную продолжительность рабочего дня и нечеткую организацию труда.

4. Социально-психологические факторы: сложные межличностные отношения с руководством, коллегами, учащимися и их родителями.

5. Факторы, обусловленные социально-экономической ситуацией: низкая оплата труда, чувство социальной незащищенности, неуверенность в стабильности и недостаток социальной поддержки.

Эмоциональное выгорание влечет за собой глубокие и далеко идущие последствия как для самих педагогов, так и для образовательного процесса в целом. У тех, кто сталкивается с этим состоянием, заметно снижается качество педагогической деятельности; утраченная энергия и мотивация приводят к уменьшению креативности и вовлеченности в учебный процесс. Физические проявления этого недуга также нередко дают о себе знать: усталость, головные боли, бессонница становятся верными спутниками. Вдобавок, эмоциональное выгорание может вскоре вызвать профессиональную деформацию, когда педагоги, некогда полные энтузиазма, теряют гуманистический подход к детям. В их сердцах поднимается волна негативизма, и они начинают относиться не только к ученикам, но и к коллегам с пренебрежением. Таким образом, это состояние становится не просто личной трагедией, но и опасной болезнью, подрывающей основы всей образовательной системы.

В роли средства для оценки синдрома эмоционального выгорания был выбран такой диагностический инструментарий: Maslach Burnout Inventory (MBI) адаптирован Н. Е. Водопьяновой [4]. Исследование проводилось на базе двух детских садов (МБДОУ) г. Красноярска. Нами было опрошено 32 педагога в возрасте от 22 до 60 лет, чей стаж варьируется от нескольких месяцев до 40 лет. В результате исследования мы получили следующие результаты: 56% педагогов имеют средний уровень выгорания, у 19 % педагогов мы можем наблюдать высокий уровень, у 25 % — низкий. При анализе данных мы отметили, что у большинства педагогов на высоких значениях находится такой компонент как «эмоциональное истощение», на низких значениях находится компонент «деперсонализация», на крайне низких — «редукция личных достижений».

Таким образом, существует необходимость в создании действенных способов предотвращения эмоционального выгорания. Для профилактики эмоционального выгорания мы разработали и начали реализовывать проект «Педагогический апгрейд», целью которого является профилактика эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций. Проект «Педагогический апгрейд» ориентирован на поддержку педагогов в их профессиональной деятельности, обеспечивая сохранение их эмоционального и психического здоровья. Один из основных компонентов данного проекта — это проведение психологических тренингов, которые помогают развивать стойкость к стрессовым ситуациям. В рамках программы также предусматривается практика саморефлексии, позволяющая педагогам анализировать свои эмоциональные состояния и успешно ими управлять.

В рамках данного проекта запланировано проведение шести тренингов для педагогов. Эти тренинги нацелены на помочь педагогам в освоении позитивных коммуникативных установок, что позволит им более эффективно взаимодействовать с детьми и коллегами. В ходе занятий участники будут обучаться различным техникам и методам, которые помогут снизить уровень эмоционального напряжения, возникающего

в процессе работы. Это, в свою очередь, увеличит их способность оставаться спокойными и сосредоточенными даже в стрессовых ситуациях. Кроме того, педагоги смогут активизировать свои внутренние ресурсы, а также развить позитивные реакции на трудные жизненные обстоятельства. Это будет способствовать не только их личному развитию, но и созданию благоприятной атмосферы в образовательной среде. Таким образом, тренинги станут важной ступенью в профилактике эмоционального выгорания педагогов, способствуя их гибкости и устойчивости в профессиональной деятельности.

Для того, чтобы создать положительную мотивацию и активное вовлечение педагогов в проект, был разработан специальный блокнот для педагогов. В нем указаны запланированные тренинги и нормы работы. Педагоги фиксируют свое присутствие и отвечают на вопросы после каждого тренинга, что помогает им осмысливать полученные знания и эмоции, углубляя рефлексию о своих чувствах, целях и методах работы. Блокнот также включает разделы для записи идей, предложений и замечаний, что дает педагогам возможность активно участвовать и ощущать свою значимость в общем процессе. Таким образом, блокнот становится важным помощником в борьбе с эмоциональным выгоранием, поддерживая педагогов на пути к восстановлению и личностному росту.

Актуальность проблемы эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций нельзя недооценивать. Идентификация и понимание причин этого явления, а также внедрение адекватных средств профилактики помогут не только сохранить здоровье педагогов, но и улучшить качество образования детей.

Таким образом, проблема психологического благополучия педагога — одна из самых актуальных проблем современной педагогической психологии.

Библиографический список

1. Борисова, М. В. Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания / М. В. Борисова, Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 2. — С. 12–15.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса // СПб.: Питер, 2009.
3. Муфтахова Ф. С. Изучение проблемы синдрома эмоционального выгорания и поведение преодоления в стрессовых ситуациях // Вестник Башкирского университета. — 2009. — № 1.
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. С. 360–362.

Стабилизация эмоционального состояния родителей детей с особенностями развития

Федоренко О. В., учитель-дефектолог

Реймер Т. В., педагог-психолог

МАОУ СШ № 34

Одним из наиболее важных аспектов благополучия детей с особенностями развития является создание благоприятных условий вокруг них, не только в общественной жизни, но и главным образом в их семье. Ведь именно там концентрируется масса проблем и сложностей. Это связано с нагрузкой, испытываемой родителями воспитывающих таких детей.

Работа с родителями, воспитывающими ребенка с особенностями развития, является частью психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в школе.

Воспитание такого ребенка — это очень сложная во многих отношениях задача, связанная с разнообразными трудноразрешимыми жизненными обстоятельствами. Ситуация рождения детей с особенностями развития может стать причиной семейных конфликтов, которые дестабилизируют семейную систему, нередко приводят к распаду семьи, что значительно снижает ресурс для физического и психического развития ребенка. Нередко такие особенности ребенка воспринимается, как собственная неполноценность, ущербность, родительская несостоятельность, которые благодаря механизмам психологической защиты трансформируются в агрессию, неприятия собственного ребенка и переживается как острое чувство вины перед ребенком, супругом и миром в целом [3]. Преодоление этих проблем сопряжено с сильным стрессом для всей семьи, оказывает деформирующее воздействие на психику, что приводит к страданиям, вызывает страхи, истерики, депрессивное состояние, чувство одиночества, потерянности. В большинстве случаев повышенное нервно-психическое напряжение испытывают именно родители, а особенно женщины, так как матери постоянно находятся со своими особенными детьми [1].

Негативные чувства, которые испытывают родители, могут быть разными: злость, смущение, гнев, раздражение. Часто эти чувства не осознаются либо подавляются, что приводит к напряжению и истощению нервной системы, а, следовательно — к эмоциональному выгоранию.

Эмоциональное самочувствие родителей детей с особенностями развития, в котором много тревоги, аффектов, вины и стыда оказывают негативное влияние на развитие и возможности коррекции и компенсации нарушений, что в целом тормозит работу по адаптации учащихся с особыми потребностями [2].

Поэтому наиболее важным направлением в психолого-педагогическом сопровождении семьи ребенка с особенностями развития является коррекция эмоциональной сферы родителей.

Нами был выбран проектный метод — рисуночный тест «Моя Пиктограмма», в работе с родителями, воспитывающими детей с особенностями развития. Пиктограммы показывают свою неоспоримую эффективность, ведь родители этой категории избегают напрямую обсуждать свои возникшие проблемные ситуации, они блокируют свои эмоциональные переживания. Данный проектный метод помогает быстро

и наглядно выявлять многие внутренние конфликты, эмоциональные переживания, нереализованные потребности и многое другое, а также скорректировать эмоциональный фон, снизить влияние стресса, усилить позитивные жизненные сценарии и укрепить социальные связи [4].

«Моя Пиктограмма» — это специфический экран, поле, куда человек переносит и отпечатывает свой внутренний мир с его особенностями, нюансами, оттенками. Помогает увидеть отношения в семье и их порядки, эмоции и чувства, которые испытывает родитель, самооценку, позицию в этом мире и многое другое.

С помощью проективного метода родитель получает послание в сознание от своего подсознания. Может увидеть свое реальное состояние, причинно-следственные связи в жизни, свои «хочу» и «не хочу» на данный момент. Ведь часто так бывает, что вещи, которые его касаются напрямую, блокируются сознанием и он, порой, в упор не видит того, что разрушает или радует на самом деле, если видит, то не понимает, что с этим делать на уровне действий. Получает возможность не только прочитать это письмо, но осознанно и экологично повлиять на свою внутреннюю жизнь.

У рисуночного теста есть неоспоримое преимущество, в сравнении с другими диагностическими методами и техниками. При работе с тестом «Моя пиктограмма» используется тот материал, который предоставляет сам родитель. Заключения и выводы делаются по фактическим результатам.

С точки зрения терапевтической работы — это хороший арт-инструмент, при помощи которого можно скорректировать эмоциональный фон, снизить влияние травмы и стресса, усилить позитивные жизненные сценарии и укрепить социальные связи. Сильной стороной данного проективного метода является большая вовлеченность родителя в процесс. У родителя есть доверие и уважение к своему труду.

Используется психологический подход, который позволяет выявить ресурсы родителя, определить «теневые» аспекты, оценить его актуальное состояние и обозначит перспективные задачи психологической работы с ним.

Работа при помощи проективного метода «Моя пиктограмма» помогает определить:

- актуальное эмоционально-физическое состояние родителя в моменте;
- особенности его мышления и логику суждений;
- самые актуальные вопросы, которые в действительности беспокоят родителя;
- ресурсы для решения запроса;
- стратегии действий для достижения наилучших результатов;
- особенности сознательного и бессознательного отношения родителя к определенным аспектам его жизни;
- особенности сознательного и бессознательного паттерна во взаимоотношениях с близкими и значимыми людьми.

Во время выполнения проективного метода в психике запускаются механизмы оценки ситуации, актуального самочувствия и отношения к изучаемым параметрам. Собственные внутренние ощущения анализируются, систематизируются, ранжируются. Соответственно картинка жизни становится более реальной, соответствующей действительности. Иногда происходят удивительные вещи — уже во время рисуночного теста решаются проблемы, пришедшие озарения дают ответы на мучавшие вопросы [4].

По итогу, в большинстве случаев, происходит безусловное принятие своего ребенка, активное включение родителей в процесс реабилитации и становление личности ребенка, устанавливаются доброжелательные взаимоотношения между родителями и

детьми, ребенок с нарушениями развития больше не воспринимается родителями как объект постоянного ухода, а при приобретении необходимых навыков самообслуживания становится самостоятельным, тем самым активно участвует в жизни семьи.

Библиографический список

1. Барабанов Р. Е. Социально-психологические особенности семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / Р. Е. Барабанов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2014. — № 2 (14). — С. 118–123.
2. Бикметов Е. Ю. Социализация в семье детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы / Е. Ю. Бикметов, З. Л. Сизоненко, О. Н. Юлдашева. — Уфа: Аркаим, 2012. — 171 с.
3. Бурмистрова Е. В. Семья с особым ребенком: психологическая и социальная помощь / Е. В. Бурмистрова // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 1 (18). — С. 82–87.
4. Кудряшова О. М. Метод Пиктограмм. Как превратить рисунок в магию / О. М. Кудряшова. — СПб: Сезам-принт, 2021. — 236 с.

Семинар-практикум как способ формирования у родителей понимания и принятия ребенка с особенностями в развитии

Белова Т. В., учитель-логопед

Иванова О. В., педагог-психолог

Марусич Н. А., учитель-дефектолог

Шакирова Ю. В., учитель-логопед

МАОУ СШ № 55 СП «Территория детства»

В структурном подразделении МАОУ СШ № 55 функционирует 11 групп. Из них 10 групп являются группами компенсирующей направленности: 3 группы для детей с тяжелыми нарушениями речи, 6 групп для детей с задержкой психического развития, 1 группа для детей с интеллектуальными нарушениями. В связи с этим актуальным направлением работы в структурном подразделении является работа с родителями, направленная оказание психологической поддержки родителям детей с ОВЗ, на пропагандирование, формирование понимания и принятия особенностей своего ребенка. Многие родители не всегда адекватно оценивают возможности своего ребенка, не владеют приемами развивающей работы, нуждаются в дополнительной информации о том, какую помочь может оказать родитель своему ребенку в семье.

Предложенный практикум разработан творческой группой специалистов сопровождения МАОУ СШ № 55 — педагогом-психологом, педагогами-дефектологами, учительами-логопедами.

В ходе практической работы с родителями специалисты сопровождения представляют родителю возможность прожить роль ребенка с особенностями в развитии, прочувствовать и понять его трудности. Родитель так же сможет принять на себя роль воспитателя, переосмыслить его работу. Посредством рефлексивной беседы обсуждают результаты ролевого участия.

Родители воспитанников ОУ, в том числе родители детей с ОВЗ получат возможность использовать полученный опыт повседневном общении с ребенком, сформировать собственные педагогические компетенции по взаимодействию с ребенком, испытывающим трудности в обучении, общении, развитии.

При анализе обратной связи по итогам практикума «Пойми меня, мама» (см. приложение 1) родители отмечали, что приняв на себя роль ребенка, проживая реальные ситуации, они осознали трудности ребенка, взглянули на ситуацию его глазами. Результатом целенаправленной работы с родителями детей с ОВЗ стало снижение эмоциональной напряженности, повышение принимающего, поддерживающего отношения родителей к собственному ребенку. Кроме того, многие родители отмечают, что стали более доверительно относиться к педагогам, которые работают с их детьми, стали лучше понимать и уважать их труд.

В целом, результаты практикума подтвердили необходимость продолжения подобной работы, что, безусловно, сделает взаимодействие между педагогами, родителями и детьми более гармоничным и эффективным.

Конспект семинара-практикума «Пойми меня, мама»

Цель практикума: содействовать гармонизации детско-родительских отношений посредством формирования внутренней позиции родителей по пониманию особенностей и потребностей детей, эмоциональному принятию детей с особыми возможностями.

Задачи:

- Поддержать родителей в ситуации принятия ребенка с особенностями развития.
- Обучать приемам коммуникации с детьми, имеющими особенности в развитии.
- Способствовать установлению партнерских отношений между родителями и педагогами образовательного учреждения.

Используемые методы и приемы: проигрывание ситуаций, рефлексивная модель общения, вариативность форм взаимодействия.

Ход мероприятия

1. Вводная часть

Ведущий: Здравствуйте уважаемые родители, мы рады встрече. Сегодня специалисты сопровождения нашего образовательного учреждения хотели бы вас погрузить в игровую ситуацию: педагог — воспитанники.

2. Основная часть (практическая)

Встает вопрос: как нам преодолеть барьер по пониманию и принятию детей. Как помочь детям социализироваться в обществе сверстников. Решение данной проблемы мы видим в получении опыта через проживание ситуации. У нас несколько ситуаций. Для первой ситуации необходимы четверо добровольцев. (Для каждой ситуации назначается специалист сопровождения, который объясняет участникам их роли).

Ситуация 1

Воспитатель организует занятие по развитию речи. Воспитатель читает стихотворение, после которого задает вопросы по содержанию текста. Ребенок старается включиться в совместную деятельность с воспитателем.

Моделирование: вместе с ребенком пришла «Гиперактивность» (роль играет специалист сопровождения). Она стоит рядом с ребенком и отвлекает его — приглашает поиграть с мячиком. «Дефицит внимания» (роль играет специалист сопровождения) стоит (с другим ребенком) слева от ребенка и отвлекает разговорами об окружающих предметах, игрушках, детях: «Посмотри, какая интересная игрушка. А как в нее играть?...» Роль детей и педагога играют родители, затем делятся своими впечатлениями.

Ситуация 2

В группу пришел ребенок с моторными нарушениями. Воспитатель предлагает ребенку собрать бусы на веревочку, выложить узор по образцу из различного материала.

Моделирование: «Ребенок» в кожаных перчатках, в рукавицах, в толстых вязаных перчатках (нарушения различной тяжести).

Ситуация 3

В группу пришел ребенок с нарушением речи и фонематического слуха. Ребенок старается выполнить задание воспитателя. Воспитатель (прикрыв рот экраном) называет слова. Задание воспитателя: Я буду называть слова, если ты услышишь звук «Ш», то

хлопни в ладоши. Слова: нос, кукла, кошка, щука, весна, суббота, кубик, шашки, ложка, макинтош, шарик, ушанка, тетрадь.

Моделирование: у «1 Ребенка» в правом ухе беруша, у «2 ребенка» в левом вставлен микрофон с радио.

Вопросы для рефлексии: Легко ли выполнять ролевые действия в ситуации? Вы правильно их выполняли? В чем испытывали трудности, и какие? Что чувствовали, находясь в ситуации? Что помогало справиться с трудностями? Что увидели со стороны зрители, не участвующие в проигрывании ситуации?

Ведущий: Мы вам представили некоторые ситуации. Согласны, не самые сложные. Надеемся, вы поняли как порой нелегко самим детям, имеющим особенности в развитии. Для того, чтобы подойти к логическому концу в этом вопросе предлагаем совместно составить список принципов в организации деятельности с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья. Итак:

Принципы работы с «особыми» детьми
(выписываютя на листе бумаги или на доске)

Примерные принципы:

1. Инструкции должны быть краткими и четкими, доступными для понимания.
2. Темп предъявления инструкции медленный.
3. Инструкции должны подкрепляться наглядным и демонстрационным материалом.
4. Как пройденный, так и новый материал необходимо повторять в различных модификациях неоднократно. Особенно это касается количественных и порядковых категорий, временных понятий.
5. Взрослому важно научиться перенаправлять свои эмоции.
6. Четко распределять время, определенное на каждый вид деятельности ребенка.

3. Заключительная часть (рефлексивная)

Рефлексивная беседа по содержанию практикума. Заполнение бланков обратной связи, разработанных для данного мероприятия. Раздача информационных буклетов по теме.

Ведущий: В ходе нашего общения надеемся, у вас создалось определенное впечатление.

Обозначьте свое отношение в бланках обратной связи и примите от нас буклеты, в которых вы найдете интересную и полезную информацию по нашей теме.

Библиографический список

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком: как? М.: АСТ, 2007.
2. Свирская Л. Работа с семьей — необязательные инструкции. Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.
3. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб: Речь, 2000.

Ассоциативная техника как один из инструментов работы педагога-психолога на индивидуальных консультациях

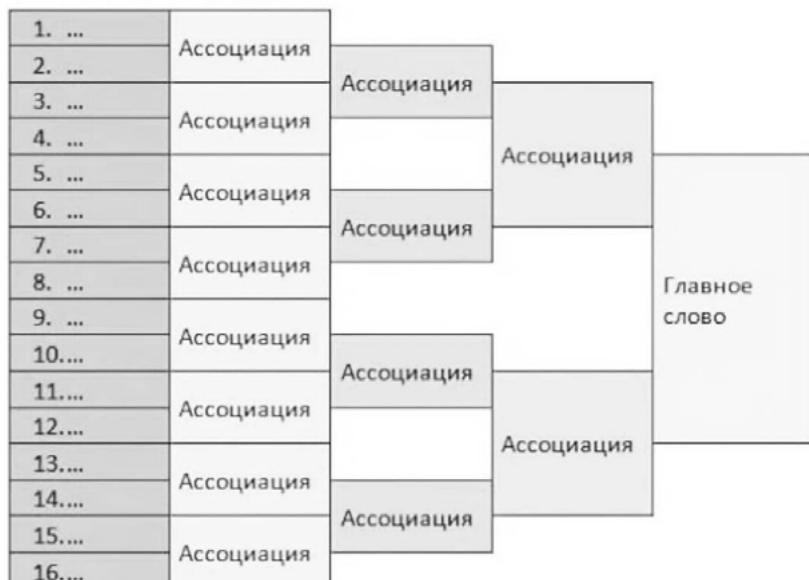
**Думрауф Т. Г., педагог-психолог
МАОУ СШ № 23**

Индивидуальное консультирование является частью процесса психологического сопровождения детей и родителей в общеобразовательном учреждении. В настоящее время педагоги-психологи встречаются с множеством проблем, касающихся индивидуальных особенностей детей, законных представителей, и требующих своевременной коррекции с целью получения позитивных изменений. Для личностного роста, развития и реализации творческого потенциала, необходимо знать особенности консультирования в общеобразовательном учреждении для дальнейшей разработки стратегий успешного преодоления возникающих трудностей [2]. Основными типами психологических методов консультирования являются беседа, собеседование, активное и эмпатическое слушание и наблюдение [3]. В дополнение к этим фундаментальным методам в рамках психологического консультирования могут использоваться и другие методы, которые являются профессиональными практиками отдельных психологических школ и основаны на конкретных «личных» теориях [1]. В своей практике работы с родителями и старшеклассниками я часто использую практику свободных ассоциаций. Метод свободных ассоциаций, также известный под названием «ассоциативный эксперимент», представляет собой психоаналитическую процедуру исследования бессознательного. Метод свободных ассоциаций считается одним из ключевых элементов психоанализа, направленного на изучение бессознательной составляющей психики человека. Работая с клиентами, педагог-психолог стремится обойти их рациональное мышление, идеи, и добраться до тайн, которые подсознание человека скрывает не только от окружающих, но и от него самого. В частности мной используется техника «16 ассоциаций» (авт. К. Г. Юнга), которая позволяет увидеть и осознать причины внутренних конфликтов, бессознательных страхов, чувств вины, отрицания и всего того, что не видно на поверхности. Техника простая и ее можно использовать для помощи человеку в рефлексии, для лучшего понимания происходящего внутри себя и вокруг.

Понадобится взять любую область, где есть проблема у клиента. Это может быть здоровье, любовь, дети, отдых, семья, учебная мотивация, призвание и многое другое. Так как техника считается универсальной, то удастся определить дисбаланс в любой области жизни. Нужно подумать об этом слове и выписать в столбик 16 ассоциаций. Необязательно, чтобы была очевидная связь с этим словом. Важно выписать все слова и фразы, которые первыми пришли на ум [4]. Потом можно перейти ко второй части теста. Потребуется соединить слова по парам. То есть, первое со вторым, третье с четвертым и т. д. Затем нужно в отдельный столбик выписать ассоциацию, связанную с каждой парой слов. Это не должно быть умозаключение, не стоит искать логическую связь. Главное, почувствовать, что именно это слово в глубине души оказывается наиболее подходящим. Оно отлично характеризует выделенную пару. В новом столбике должно появиться 8 слов. Следующий этап похож на предыдущий. Нужно снова соединить пары слов и написать ассоциации. Их должно получиться 4. Потребуется повторить действие еще раз, чтобы вышло 2 ассоциации. Их тоже нужно объединить в пару и получить одно слово. Именно оно и станет ключом [5].

Первый столбик — уровень реальности. Это то, что лежит на поверхности. Второй столбик — уровень разума, то, что человек на самом деле об этом думает. Третий столбик — уровень чувств, то, что личность ощущает на самом деле. Четвертый столбик — корень проблемы. Пятый столбик — ключ бессознательного.

Нередко результат оказывается неожиданным, большинство закон-



ных представителей или подростков даже не думали о том, какое слово останется в итоге. Чтобы определить проблему и понять, как ее решить, необходимо провести тщательный анализ. Нужно отдельно разобрать каждый столбик и сделать выводы. При желании можно повторить технику через несколько недель, месяцев или даже лет. Иногда я сохраняю лист с ассоциациями клиента. По нему можно проследить динамику изменения отношения к проблемной ситуации, проанализировать результат. Стоит оценить, где больше всего негативных ассоциаций и откуда они идут. Часто встречающиеся слова обычно наиболее значимы и травмирующие, с ними нужно работать в первую очередь. Негативные слова можно зачеркивать и сверху вписывать другие. Например, «лень» заменить на «возможность подумать». Важно зафиксировать позитивные изменения. Можно переписать таблицу заново, составить яркий коллаж или рисунок, который будет отражать эмоциональное состояние. Первоначальную таблицу и все последующие наработки следует оставить, чтобы через пару недель вернуться к исходному коду и сравнить изменения в своем внутреннем состоянии. С помощью данной техники приходит осознание того, что оказывает влияние на восприятие клиента и подсознательное отношение к ситуации/явлению/факту. Это работа подсознания — когда мысли и ассоциации излагаются на бумаге, человек в любом случае начинает их анализировать. С помощью данной техники я получаю готовую карту для дальнейшей работы с родителями и подростками. Становится ясно, что можно использовать как ресурс, а что следует поменять.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Психологическое консультирование / Г. С. Абрамова. — М., 2000.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М.: Совершенство, 1997.
3. Колпачников, В. В. Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование / В. В. Колпачников // Вопросы психологии. — 1998. — № 6.
4. Пахальян, В. Э. Каким должен, или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. — 2002. — № 6.
5. Юнг К. Г. Психология бессознательного; Пер. с нем. М.: ACT — ЛТД; Канон, 1998.

Тропинка в школу

Перова Н. А., учитель-дефектолог

Негер А. А., учитель-дефектолог

Рогова Н. А., учитель-логопед

Барель М. А., педагог-психолог

Трапезникова В. П., педагог-психолог

МАОУ СШ № 137

Семья — это первый социальный институт в жизни человека, где он осваивает первые социальные роли, приобретает опыт общественного поведения. Семья является неотъемлемым фактором развития, воспитания и социализации ребенка. С поступлением ребенка в школу семья начинает разделять свои функции с общеобразовательным учреждением. Школа становится для ребенка еще одним из важнейших социальных институтов после семьи. В свою очередь, родители обучающихся становятся субъектами образовательного процесса, непосредственно участвующими в ходе его проектирования и реализации.

Партнерство семьи и школы является важнейшим условием эффективного решения воспитательно-образовательных задач в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС).

Вместе с тем, достаточно часто родители ощущает недостаток знаний в области педагогики и психологии. Как следствие, они нуждаются в квалифицированной просветительно-профилактической и консультативной помощи. Своевременно оказывая родителям данного вида помощь, сотрудники образовательного учреждения готовят родителей-сопровождающих, способных руководствоваться в воспитании своих детей теми же принципами, на которые опирается педагогический коллектив [3].

Согласно ФГОС в модели социально-психологической службы МАОУ СШ № 137 выделены следующие направления деятельности:

- Психопрофилактическая работа — формирование у детей и их родителей, педагогов потребности в психолого-педагогических знаниях, желания использовать их в жизни и работе, в интересах собственного развития, создать условия для полноценного психологического развития ребенка на каждом возрастном этапе, своевременно предупреждать возможные нарушения в становлении личности и интеллекта.
- Консультативная и просветительская работа — оперативное оказание информационной и психолого-педагогической помощи для педагогов, родителей и детей по вопросам развития, обучения и воспитания [2].

В данной статье мы хотели поделиться опытом реализации данных направлений деятельности при работе с целевой группой — будущие первоклассники и их родители. Данная работа разделена на несколько этапов, представленных на рисунке 1.

Первый этап: поступление дошкольника на курс «Тропинка в школу». Более десяти лет в нашей школе реализуется подготовительный курс «Тропинка к школе» — это цикл занятий, направленных на выявление индивидуальных особенностей будущих первоклассников, формирование готовности к школьному обучению и профилактику дезадаптации. Курс рассчитан на детей 5,5–6,5 лет. Срок реализации — 6,5 месяцев.

Второй этап: диагностика дошкольника на готовность к школьному обучению. Специалисты социально-психологической службы (учитель-логопед, педагог-психо-

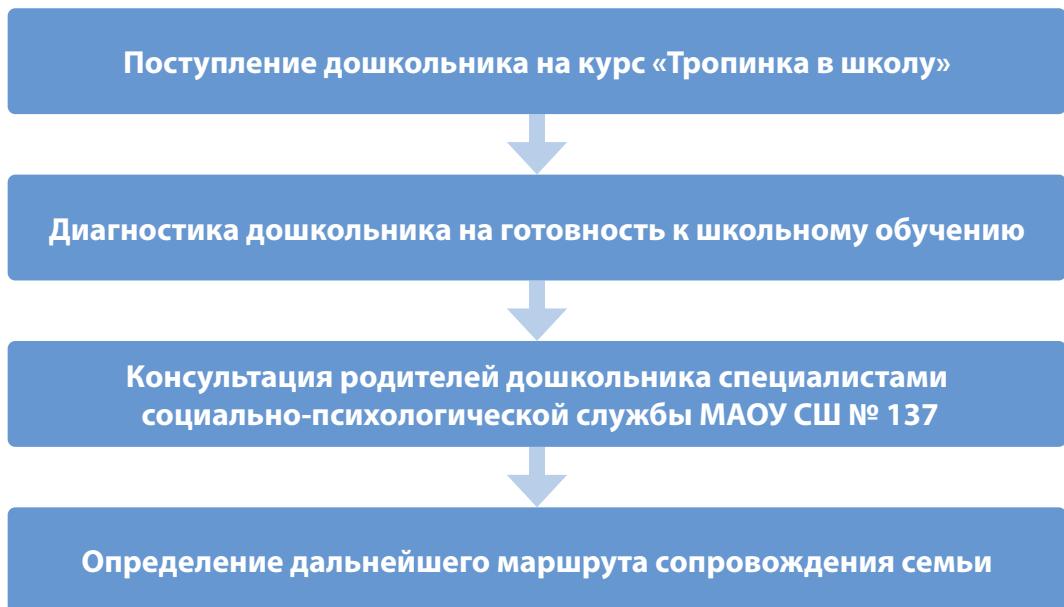


Рисунок 1

лог, учитель-дефектолог) проводят диагностическое обследование (Приложение 1), которое позволяет определить актуальный уровень готовности к школьному обучению, выявить нарушения эмоционально-волевой сферы, речевого и интеллектуального развития [1].

Третий этап: консультация родителей дошкольника специалистами социально-психологической службы МАОУ СШ № 137. В ходе консультации родители дошкольника получают подробную информацию о результатах диагностического обследования своего ребенка. Также на консультации родители получают информационные брошюры, в которых представлена информация о возрастных особенностях развития детей, даны рекомендации специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога) по развивающим занятиям дома. Дополнительно родители получают доступ к файлообменнику с каталогом развивающих мультфильмов по образовательной программе первого класса.

Четвертый этап: определение дальнейшего маршрута сопровождения семьи. Если по результатам диагностического обследования были выявлены нарушения психического развития, то специалисты разъясняют родителям влияние данных нарушений на освоение образовательной программы. Далее определяется необходимость в консультации врача-невролога, детского психиатра, прохождении медико-психологического-педагогической комиссии. В случае получения ребенком заключения ПМПк со статусом ОВЗ, он обучается по АОП НОО.

Библиографический список

1. Гуткина Н. Н. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению /Психологическое образование. — М., 1997.
2. Модель социально-психологической службы МАОУ СШ № 137, Красноярск, 2022.— 5 с.
3. Сидорова Т. В. Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения/ Т. В. Сидорова. — М.: Кнорус. — 2022. — 166 с.

Приложение 1

Фамилия, имя ребенка _____

План обследования	Протокол обследования	
	Методический материал	Особенности выполнения
Общая осведомленность	Ф. И.	сам с помощью не выполнил
	возраст	сам с помощью не выполнил
	домашний адрес (город, улица, № дома, № кв)	сам с помощью не выполнил
	семья (состав, имена)	сам с помощью не выполнил
	цвета	сам с помощью не выполнил
	основные классификации	устн. инструк. / нагл. матер сам с помощью не выполнил
Сформированность пространственно-временных представлений	лево — право, верх — низ	сам с помощью не выполнил
	времена года и их признаки	устн. инструк. / нагл. матер сам с помощью не выполнил
	дни недели	сам с помощью не выполнил
	части суток	сам с помощью не выполнил
Математика	прямой счет	сам с помощью не выполнил
	обратный счет	сам с помощью не выполнил
	сравнение чисел (<,>)	сам с помощью не выполнил
	геометрические фигуры	сам с помощью не выполнил
Мышление	четвертый лишний	устн. инструк. / нагл. матер сам с помощью не выполнил
	матрицы Равена	правильно выполнил с какой пробы № 6 № 7 № 8 № 9
	серия сюжетных картинок	правильно/неправильно разложил состав. разверн. /сжат. рассказ/ не состав.
Речь	в каком слове зашипело: жу́к, шапка, санки	сам с помощью не выполнил
	первый звук: дом, арбуз последний звук: рак, рама	сам с помощью не выполнил
	повтори слова	сам шуба лодка рама
Понимание инструкций	понимает сразу после упрощения инструкций после обучения не понимает	
Контакт	легко устанавл. постепенно устанавл. неполноценный, нестойкий	
Активность	работает сам незначительная стимуляция массивная стимуляция	
Внимание	без нарушений негрубые нарушения выраженные нарушения	
Эмоциональные реакции	адекватные неадекватные	

Пропедевтика речевых дефицитов детей дошкольного возраста при работе с родителями в условиях ДОУ

(в рамках реализации социально-логопедического проекта «Давайте учиться говорить»)

Воднева О. Ф., учитель-логопед
Тихонова В. Н., учитель-логопед
Графина Т. В., воспитатель
Вагнер Н. В., воспитатель
Фильшина Н. В., воспитатель
МБДОУ № 307

В последнее время дети с речевой патологией составляют наиболее многочисленную категорию среди контингента детей дошкольного возраста.

В процессе обследования уровня речевого развития детей дошкольного возраста, в МБДОУ № 307, логопедами были выявлены множественные нарушения звукопроизношения, лексико-грамматических категорий, связной речи. Психологическая диагностика сформированности психических функций и речевого развития детей показала у них низкий уровень развития психических процессов и несоответствие развития речи их возрастной норме. Ознакомив родителей с результатами обследования, специалисты МБДОУ выявили недостаточную осведомленность родителей в вопросах развития и коррекции речи. Недооценка ими раннего выявления речевых нарушений и своевременного воздействия на них, ложные, а порой и вредные установки в отношении речи детей, говорят о необходимости совместной работы на всех этапах коррекции. Помощь родителей обязательна и необходима. По причине того, что родительское мнение наиболее авторитетно для ребенка, и, только у родителей есть возможность ежедневно закреплять формируемые навыки в процессе непосредственного общения со своим ребенком. Поэтому так необходимо сознательное участие в этом процессе родителей.

На сегодняшний день, вопрос пропедевтики речевых дефицитов детей при работе с родителями в нашем детском саду, является актуальным.

Перед специалистами МБДОУ № 307 всталась проблема — недостаточная компетентность родителей в вопросах речевого развития детей дошкольного возраста. Для решения данной проблемы был разработан проект «Давайте учиться говорить».

Цель проекта: разработка, апробация и внедрение системы пропедевтической работы по предупреждению нарушений (логопедических и психологических) и развитию детей, которая основана на интеграции специалистов ДОУ и взаимодействие с семьей.

Задачи проекта:

- Повышение уровня компетентности родителей и привлечение их к сотрудничеству в вопросах развития детей.
- Обеспечение информационно-просветительской поддержки выбора родителями направлений в развитии и воспитании посредством выработки компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.
- Создание условий для развития способностей ребенка в различных видах образовательной деятельности.

- Индивидуальная работа с семьями воспитанников, дифференцированный подход к семьям разного типа.

Деятельность в рамках проекта включало в себя три этапа: подготовительный, содержательно-практический, итоговый.

Для реализации целей и задач проекта была выстроена система взаимодействия специалистов МБДОУ — педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателей.

Взаимодействие специалистов в рамках пропедевтики было направлено на:

- координированное планирование совместной деятельности,
- реализацию системы пропедевтической работы по предупреждению нарушений у детей.

Основная деятельность педагога-психолога заключалась в мотивировании родителей на участие в предлагаемых проектах и разнообразных мероприятиях. Педагог-психолог способствовал сближению родителей со своим ребенком, обеспечить воспитательно-образовательный эффект, через вовлечение родителей в совместную деятельность. Для этого мы использовали как традиционные формы работы с родителями (консультации, родительские собрания, круглые столы и т. д.), так и нетрадиционные.

Наиболее интересными и эффективными формами работы с родителями для реализации проекта стали:

- «Почта доверия» (анонимные вопросы родителей специалистам сопровождения).
- Анкетирование.
- «Живая стена» (информационное пространство для родителей).
- «Видеотека для родителей».
- «Семейные литературные гостиные».
- Игровые тренинги («Ярмарка речевых игр», «Поле чудес»).
- «Школа опытных родителей».
- Лаундж-зона «Уголок собеседника» (пространство психологической разгрузки для родителей).
- Студия «Светлячок» (создание аудио и видео сказок для детей, совместно с родителями).
- Психологическая акция «Лестница» (заменяемые развивающие игровые задания).

У родителей, после включения в работу по пропедевтике речевых нарушений у детей, повысилась:

- мотивация родителей к взаимодействию с педагогами образовательного учреждения;
- компетентность в рамках заявленной темы (знают речевую возрастную норму, приобрели практические навыки по коррекции психо-речевых дефицитов детей в условиях семьи).

Данный проект продолжает развиваться в МБДОУ № 307.

Библиографический список

1. О. И. Крупенчук. Научите меня говорить правильно. «Литера», 2001.
2. Е. М. Косинова. Уроки логопеда. Игры для развития речи. ОЛИСС, 2011.
3. Н. В. Нищева. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи» СПб ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005.
4. Н. В. Нищева. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи СПб ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.

Нейроигры как средство коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ

Прилукова Ю. А., старший воспитатель

Девятко Н. Н., учитель-логопед

Хачатрян И. А., педагог-психолог

МБДОУ № 132

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагогов и специалистов сопровождения МБДОУ № 132 г. Красноярска по применению нейроигр в работе с детьми ОВЗ посредством взаимодействия с семьями воспитанников. Обоснованы организационно-методические условия проведения нейроигр с целью формирования синхронного межполушарного взаимодействия коры головного мозга детей дошкольного возраста.

В связи с возросшим влиянием гаджетов на современное поколение, дети становятся с каждым годом ослаблены физически, психически, соматически. В образовательной деятельности можно наблюдать, что ребенок гиперактивный, не слышит взрослых, не реагирует на замечания или, наоборот, чересчур медлительный и пассивный. Достаточно часто у таких детей имеются нарушения речи, проблемы с координацией, с крупной и мелкой моторикой, моторная неловкость [4]. В связи с этим, у специалистов сопровождения совместно с педагогами ДОУ возникла необходимость включить в свою работу инструменты, которые смогут помочь ребенку отрегулировать координацию, внимание, двигательную активность и речь. При этом важным условием является вовлеченность родителей воспитанников ОВЗ в коррекционно-образовательный процесс.

Ведущей деятельностью дошкольника является игра. Учитывая данный факт, специалистами ДОУ был разработан и апробирован целый комплекс нейроигр и упражнений, способствующих налаженной координации работы головного мозга. Почему мы остановились на нейроигре как эффективном методе развития ребенка?

Теоретический анализ исследований различных ученых (У. В. Ульянкова, В. И. Лубовский, И. А. Коробейникова и др.) позволяет отметить специфические особенности психического развития детей дошкольного возраста с нарушением речи [3].

Главным преимуществом нейроигр для нас, как специалистов сопровождения, стала многофункциональность: несложные упражнения и игры, минимальные финансовые затраты на наглядность, позволяют использовать нейроигры широкому кругу лиц, не только имеющих специализированное образование, но и родителям ребенка. Все это способствует активизации работы с родителями, повышению компетентности родителей в коррекционно-развивающем процессе.

Также мы исходили из комплексного подхода, благодаря которому нейроигры может использовать на своих занятиях учитель-логопед для автоматизации звуков в сочетании с двигательной активностью. Педагог-психолог с помощью нейроигр формирует стойкую мотивацию и развивает произвольные познавательные процессы. Воспитатель, в свою очередь, работает над формированием партнерского взаимодействия между ребенком и педагогом, между сверстниками. Важным фактором является осознанное вовлечение родителей: использование нейроигр в домашних условиях. Данный подход способствует формированию единого коррекционно-образовательного пространства «ДОУ — семья».

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), около 20 % детей страдают нарушениями когнитивных функций, и их количество продолжает

увеличиваться [1]. Проблемы с речью, памятью, вниманием негативно влияют на адаптацию ребенка к детскому саду и школе, выстраивание взаимоотношений с окружающими, достаточную успеваемость.

Чтобы понять степень нарушения восприятия и воспроизведения ритма, выстроить комплексную коррекционную работу по преодолению речевых, психофизиологических, моторных нарушений, проводилась диагностика.

В рамках проведения коррекционно-развивающей деятельности специалистами сопровождения МБДОУ № 132 с воспитанниками ОВЗ, были разработаны и реализованы этапы по внедрению нейроигр в образовательный процесс.

1. Проведенная **диагностика** воспитанников ОВЗ на выявление особенностей межполушарных связей, показала недостаточную сформированность межполушарного взаимодействия, что отражалось не только в отсутствии компетенций у дошкольников в различных сферах, но и в их дисгармоничном развитии.

В рамках нейропсихологической диагностике воспитанников ОВЗ старшего дошкольного возраста использовались следующие методы:

- наблюдение — метод, позволяющий оценить естественное поведение ребенка в различных ситуациях;
- психометрические тесты — методики для количественной оценки речевых способностей, памяти, внимания, мышления и других когнитивных функций;
- нейропсихологические пробы — специфические задания, которые помогают выявить нарушения в развитии высших психических функций;
- игровые методики — кукольные спектакли или игры с сюжетными заданиями помогают оценить эмоциональное состояние и социальные навыки ребенка [2].

2. Разработка **коррекционных занятий** (индивидуальных и подгрупповых). В процессе реализации некоторых областей образовательной деятельности применялся бинарный подход, в рамках которого два специалиста одновременно взаимодействовали с воспитанниками для решения поставленных задач.

Данный подход был представлен родителям в рамках мастер-класса и получил положительный отзыв.

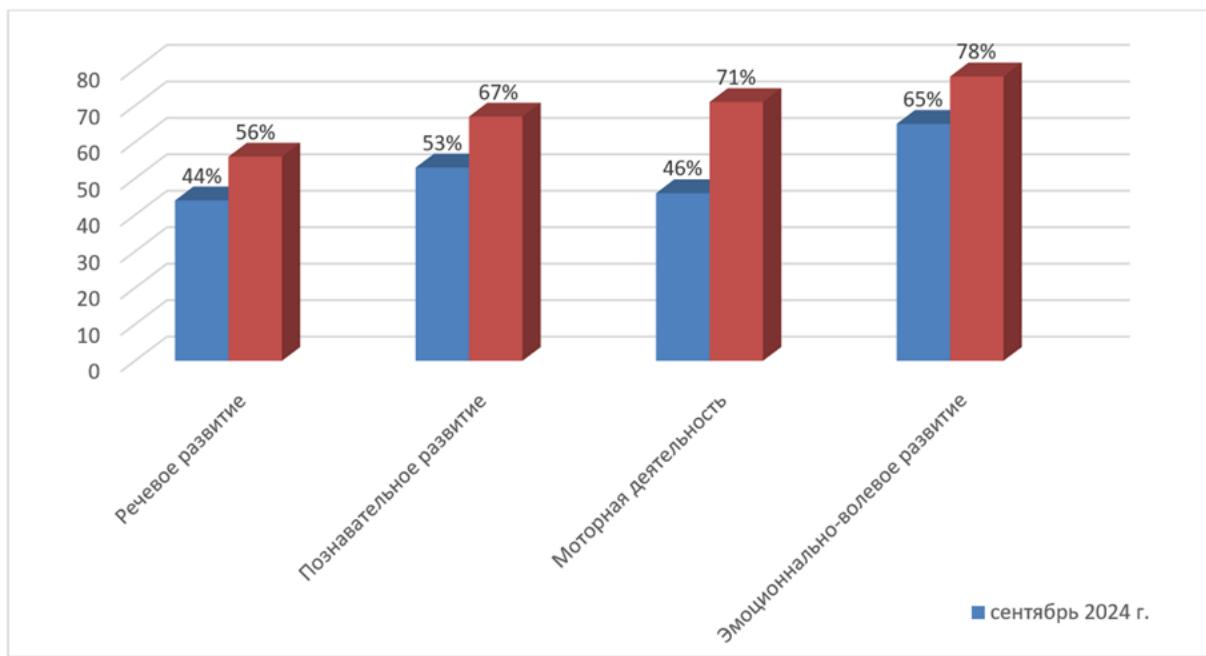
3. Специалистами ДОУ в рамках реализации нейроигр, были разработаны методические и дидактические пособия, картотеки нейроигр.

4. Практические разработки по внедрению нейроигр в образовательный процесс были представлены:

- Для родителей ДОУ:
 - проведена квест-игра для родителей ДОУ «Делай, как мы»;
 - разработаны памятки, буклеты с нейроиграми;
 - видеоролики для реализации нейроигр в условиях дома.
- Для педагогов ДОУ представлены:
 - семинары, мастер-классы, тренинги по теме «Нейроигры в образовательном процессе ДОУ».

Анализ развития воспитанников МБДОУ № 132 с ОВЗ на период сентябрь — декабрь 2024 года

Данные анализа говорят о положительной динамике в развитии воспитанников ОВЗ в процессе применения нейроигр: улучшились показатели развития психических функций; повысилась речевая активность воспитанников; активизировалась моторная деятельность речевого аппарата и общей моторики детей: повысились показатели эмоционально-волевой сферы.



Разработанные картотеки по нейроиграм, дидактические пособия с успехом применяют педагоги ДОУ.

Абсолютно у любой нейроигры есть развивающий потенциал. А значит, ежедневное применение нейропсихологического комплекса или отдельных игр или упражнений дает основу для развития и коррекции высших психических функций, речи, моторики ребенка.

Примечательно, что все игры, нейротренажеры, очень просто изготавливаются в домашних условиях и не требуют специальных умений для их создания.

За счет тесного внедрения нейроигр в образовательное пространство ДОУ и семьи повысилось сотрудничество педагогов и родителей в рамках реализации коррекционно-образовательных задач, что положительным образом сказалось на развитии и образовании воспитанник с ОВЗ.

Библиографический список

1. Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю., Румянцева М. В. Трудности школьного обучения: гиперактивное расстройство с дефицитом внимания и дислексия. Педиатрия (приложение к Consilium medicum). 2022.
2. Кушнир И. С., Цветков А. В. Нейрологопедия: диагностика и коррекция тяжелых нарушений речи у дошкольников. — М.: «Издание книг ком», 2021 г.
3. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2008, с. 51.
4. Сиротюк А. Л. Нейропсихологические и психофизиологические сопровождения обучения. — М.: ТЦ «Сфера», 2019.

Совместные детско-родительские проекты — эффективная форма сотрудничества семьи и школы

Сунтеева Ж. В., учитель-дефектолог
МБОУ Лицей № 8

Для формирования инклюзивной культуры в пространстве любой образовательной организации важно создать условия, обеспечивающие ситуацию развития всех обучающихся и особо уделить внимание обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивная практика в МБОУ Лицей № 8 выстраивается на социальной модели понимания инвалидности, при которой ребенок с ОВЗ или инвалидностью не является «носителем проблемы», требующим специального обучения, напротив, проблемы и барьеры в обучении такого ребенка можно преодолеть в условиях общей школы.

В целях развития именно такой практики, административная команда лицея вводит в стратегическое планирование разработку и реализацию системы просветительской деятельности, направленной на изменение мнения сообществ учителей и родителей о том, где и чему должны учиться дети с проблемами в развитии. Руководство лицея принимает управленические решения, стимулирующие проектную деятельность по развитию инклюзивной культуры; уделяет большое внимание созданию и улучшению материально-технических условий, необходимых для работы инклюзивной школы; разрабатывает вариативный учебно-методический аппарат, предназначенный для обучения детей с ОВЗ; налаживает систему подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования и др.

Важной составляющей развития инклюзивной практики лицея является работа с родительской общественностью, а одна из эффективных форм сотрудничества семьи и школы — организация совместных детско-родительских проектов.

Цель организации совместных детско-родительских проектов — укрепление эмоционально-позитивных отношений детей и родителей в процессе общей продуктивной деятельности.

Задачи организации детско-родительской событийности:

1. Стимулировать интерес и мотивацию обучающихся с ОВЗ к продуктивной познавательной деятельности.
2. Формировать у детей с ОВЗ любовь и уважение к родителям и педагогам, через совместную деятельность, гармоничные детско-родительские взаимоотношения.

Проблематика вопроса

Основная сложность заключается в первоначальном привлечении родителей детей с ОВЗ в совместную деятельность. Многие родители после установления ребенку статуса ОВЗ «застревают» в одной из стадий принятия неизбежного и не принимают своего особенного ребенка и отклонения в его развитии.

Родители, узнавшие, что их ребенок имеет отклонения интеллектуального характера, часто переживают стадию отрицания. В попытках доказать себе и всем окружающим, что ребенок абсолютно нормальный, родители отказываются от помощи специалистов и избегают сотрудничества.

Чем больше родители отрицают наличие проблем у ребенка, тем больше «застревают» и есть опасность перехода в стадию гнева. В стадию гнева иногда попадают ро-

дители, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, как физическом, так и интеллектуальном плане. Гнев в равной степени может доставаться, как специалисту или учителю, так и самому ребенку.

Родители могут переходить в стадию «торга», а если «Высшие силы» не помогли, а у специалиста не оказалось «волшебной таблетки», после разочарования все начинается сначала. В стадии депрессии, когда ребенку ничего не помогло и заболевание осталось или начало прогрессировать, родители «опускают руки».

Решение вопроса

Кроме обязательной индивидуальной консультативной работы с родителями в решении данных проблем особо эффективным является включение родителей в специально организованное совместное с детьми общее дело, а первым шагом — создание безопасных доверительных отношений с родителями и детьми с ОВЗ.

Основную ценность в создании безопасных доверительных отношений представляет мировоззрение, которое удерживается в любом формате работы с родителями: все ученики обладают какими-то ресурсами — это навыки, способности, таланты, достойные одобрения черты характера. Трудности возникают у детей, которых эти ресурсы не найдены. Общение с родителем должно выстраиваться так, чтобы, рассмотрев все сферы жизнедеятельности ребенка, обозначить наиболее успешные и в дальнейшем поощрять их развитие. Такая стратегия взаимодействия привлекает родителей к сотрудничеству, повышает их мотивацию к ответственному, активному выстраиванию пути развития их ребенка.

Пирамида Абрахама Маслоу показывает, что удовлетворенная потребность в психологической безопасности, приводит к появлению потребности в принадлежности к общей группе, к общему делу, к принятию, уважению, желанию узнавать новое. Такой морально развитый человек стремится к развитию эстетического культурного уровня, к самопознанию и самоактуализации. Этому человеку не мешают даже проблемы в физическом или интеллектуальном развитии, и мы знаем массу примеров великих достижений людей с ограниченными возможностями здоровья.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения и педагоги лицея активно взаимодействуют с родителями учащихся с ОВЗ на основе выше представленной установки и обучают их так же мыслить позитивно. Для работы с родителями созданы родительские чаты, систематически проводятся индивидуальные беседы-консультации (в том числе дистанционно) и ознакомление родителей с динамикой результатов обучения их детей. Сложные случаи рассматриваются на психолого-педагогическом консилиуме с приглашением родителей. Родители включаются в тематические родительские собрания, дни открытых дверей, совместную организацию и подготовку выставок учебных и творческих работ, совместные детско-родительские конкурсы, проекты и фестивали и др.

Примером может служить конкурс проектов «Самый толерантный класс», под девизом «Не оценивайте людей, а цените их!». Дети при участии родителей заранее подготовили проекты в виде рисунков, презентаций, плакатов с фотографиями, которые отражают, как они относятся к людям другой национальности, детям с ограниченными возможностями здоровья, старшему поколению. На защите проектов с презентацией от каждого класса выступила творческая группа. По результатам выступлений жюри присудило звание «Самый толерантный класс лицея». Особый приз получил «Талисман» конкурса — ученик с ДЦП, на конкурсе он участвовал в своем таджикском национальном костюме. В настоящее время этот выпускник работает инструктором по лечебной физкультуре для детей с инвалидностью. Сила духа этого человека помогает

не только ему добиваться успехов в спорте (он чемпион всероссийских соревнований по Пара Пауэрлифтингу), но и помогать другим детям, находить свою дорогу в жизни.

Еще одним примером может служить совместный творческий проект «Детство, дружба, доброта!», организованный с целью включения в класс обучающегося с ТМНР. На первом этапе учитель-дефектолог, владеющий поведенческим подходом, заранее настраивал класс, в который включался ребенок со сложными сочетанными дефектами, имеющий возможность присутствовать только во внеурочной деятельности и в сопровождении мамы и бабушки.

Ученики класса подготовили при участии своих родителей и при первой встрече дарили свои «горячие сердца» и искренние пожелания ученику с ОВЗ. Мама и бабушка, совместно с учеником с ОВЗ после первой встречи создали ответный проект, фото и видео со словами благодарности прислали классу. В настоящее время данный ученик, обучаясь на дому, частично, но систематически включается во внеурочную жизнь класса на все общие праздники и важные события. Ученики класса встречают его доброжелательно, с поддержкой и пониманием, давая ему ощущение принадлежности к классу.

16 ноября 2024 года в международный день толерантности педагоги и специалисты психолого-педагогического сопровождения лицея организовали знаменательное событие — Семейный фестиваль «Счастливы вместе!» для детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей. На фестивале совместные детско-родительские команды прошли квест, посещая поочередно станции «Дефектологическая», «Педагогическая», «Логопедическая», «Психологическая». На каждой станции интересные развивающие задания дети выполняли в парах со своими родителями. Специалисты показали эффективные подходы, помогающие детям в их развитии и обучении дома. Мероприятие закончил дружный совместный Флэш-моб.

Стратегия командного сотрудничества семьи и школы дает возможность применять методы, формы и способы работы по формированию гуманистического типа мышления; создавать безопасное, терпимое сообщество, разделяющее идеи сотрудничества, стимулирующее развитие всех своих участников; сообщество, в котором ценность каждого является основой общих достижений.

Библиографический список

1. Ахола Т., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия. (Терапия, фокусированная на решении). СПб.: Питер, 1996.
2. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт. Москва, 1993.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
4. Самойленко И. В. Сотрудничество педагога-психолога с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, в том числе с инвалидностью [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2016. Том 13. № 3. С. 80–84.

Нестандартные игровые приемы работы с родителями детей с тяжелыми нарушениями речи

**Игнатовская Е. В., учитель-логопед
Рогова С. А., педагог-психолог
МБДОУ № 321**

В основе коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) часто встает вопрос о поиске всеми участниками коррекционного процесса новых, более действующих приемов, которые позволяют быстрее достичь нужных результатов. Для детей с ТНР необходима комплексная помощь различных специалистов, так как дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений [1]. ТНР имеют под собой физиологическую основу — это поражение или дисфункция определенных мозговых областей. Следовательно, возникают нарушения высших психических функций, к которым относятся: память, внимание, мышление, восприятие, воображение и речь [3]. Эти данные показывают важность интегративной работы учителя-логопеда и педагога-психолога.

Исходя из наблюдений, хотелось бы отметить важную роль родителей как участников коррекционного процесса. Для закрепления поставленных звуков в самостоятельной речи, формирования грамотной связной речи, просто необходима обратная связь с родителями воспитанников.

Кроме традиционных форм взаимодействия специалистов с родителями, таких как индивидуальные и подгрупповые консультации, родительские собрания, папки-передвижки и т. д., в своей практике мы, учитель-логопед и педагог-психолог, проводим совместные практикумы для детей и их родителей, с применением нестандартных игровых приемов.

Приведем несколько примеров наших практикумов.

Практикум «Сказки с элементами кинезиологии»

Первую часть проводит педагог-психолог, главная задача которого — снятие психоэмоционального напряжения, развитие эмоционального интеллекта, создание позитивного настроя у детей и родителей на дальнейшую совместную деятельность.

Детям предлагается по очереди достать из контейнера с гидрогелиевыми шарами картинки с лициками, на которых изображены различные эмоции (радость, злость, грусть, удивление и т. д.). Ребенок своей мимикой показывает родителю ту эмоцию, которую он достал из контейнера, а родителю предлагается эту эмоцию угадать.

Может быть интересным! В зависимости от возраста и эмоционального интеллекта детей, могут быть разные варианты этого игрового приема: разнообразный наполнитель для контейнеров, использование различных карточек с эмоциями, с детьми старшего дошкольного возраста проговаривание сложноподчиненных предложений (например, «Я злюсь, потому что...», «Я радуюсь, потому что...»).

Во второй части, когда все участники практикума позитивно настроены на совместную деятельность, учитель-логопед предлагает родителям вместе с детьми обыграть сказку с элементами кинезиологии. Такие сказки направлены на активизацию и синхронизацию работы полушарий мозга, а также развитие у детей связной речи.

Авторская сказка с элементами кинезиологии «Козлята». (Е. В. Игнатовская) [2].

Жили два козленка: острые рожки, резвые рожки.

Ярко светит солнышко, журчит ручеек,

Выбежали козлики на лужок.

В небе большие птицы летят и садятся на козлят.
Стали козлики бодаться, по траве клубком кататься.

Перед участками располагается магнитная доска с визуальным алгоритмом последовательно расположенных картинок, на которых изображены упражнения-позы для пальцев рук. Пальчиковые позы необходимо удерживать и переключать в соответствии с текстом сказки.

Может быть интересным! В зависимости от настроения участников практикума, возрастных, индивидуальных, речевых особенностей и возможностей детей, можно обыграть сказку под веселую музыку.

Дома родителям предлагается придумать и обыграть уже свои авторские сказки.

Практикум «Волшебный мешочек»

Первую часть практикума проводит учитель-логопед, основная задача игры — развитие у детей грамматического строя речи.

Игровой атрибут «Волшебный мешочек», который наполнен самошитыми яркими игрушками. Дети вместе с родителями поочередно вытягивают из мешочка игрушку и подбирают к предмету-существительному уменьшительно-ласкательные формы.

Этот прием подходит для закрепления речевого материала в домашних условиях. Родителям предлагается дома наполнить свой «Волшебный мешочек» и играть в зависимости от поставленных коррекционных задач.

Может быть интересным! С помощью «Волшебного мешочка» можно реализовать ряд задач, таких как: диагностика, пополнение, активизация номинативного и предикативного словаря (ребенок называет у предмета части, цвет, форму, подбирает слова-признаки); диагностика звукопроизношения, автоматизация поставленных звуков (ребенок называет игрушку и педагог (или родитель) сразу определяет нарушенные у ребенка звуки); диагностика, развитие грамматического строя и связной речи (с игрушками можно составлять предложения, рассказы, образовывать существительные множественного числа и т. д.); диагностика и формирование фонематического слуха (например, ребенок определяет у игрушки из мешочка первый/последний звук). Условия игры могут меняться в соответствии с возрастными и речевыми возможностями детей.

Во второй части практикума педагог-психолог реализует свои задачи — создание доверительных отношений между родителем и ребенком, с помощью творческой деятельности.

Детям предлагается вспомнить одну из игрушек, которая была в «Волшебном мешочке», и нарисовать ее. Далее родителям предлагается дополнить рисунки своих детей. Этот игровой прием позволяет улучшить качество детско-родительских отношений, выстроить более благоприятное взаимодействие, умение договариваться родителю с ребенком и находить компромисс.

Такие совместные практикумы и мероприятия для родителей детей с ТНР с применением нестандартных игровых приемов, мотивирует родителей и помогает выполнять рекомендации педагогов в домашних условиях.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — СПб.: Издательство «Лань», 2003.
2. Игнатовская Е. В. «Кинезиологические сказки — импровизация в движении». Авторская рукопись. Красноярска, 2021.
3. Князева И. И., Петрова О. В. Нейропсихологический подход в интегрированной работе педагога-психолога и учителя логопеда с детьми с нарушениями речи, материалы научно-практической интернет-конференции «Психология образования», 2024. <https://stoppav.ru/conference/2024/>

Мобильная помощь центра «Сознание» — проект комплексного психолого-педагогического сопровождения родителей Октябрьского района города Красноярска

**Зубарева Т. В., учитель-логопед
МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание»**

Почти 10 лет в Октябрьском районе успешно развивается проект «Мобильная помощь», инициированный и разработанный МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание». Основная миссия проекта была и остается — сделать шаг навстречу родителям, оказать содействие в своевременности обращения к специалистам.

Часто родители не могут определить, насколько соответствует возрасту развитие ребенка, есть ли какие-либо нарушения. Иногда задержка развития обнаруживается слишком поздно, когда упущен наиболее благоприятный для коррекции сензитивный период. Не редко родители приводят в школу совершенно не подготовленного к учебе ребенка, что безусловно влияет на школьную успеваемость. Лишь в школе выявляются дефициты развития ребенка, и определяется дальнейшая образовательная программа с посещением занятий логопеда, дефектолога, психолога.

С целью просвещения родителей в вопросах развития, образования и воспитания ребенка команда специалистов Центра проводит бесплатные мобильные консультации семьям, проживающим на территории Октябрьского района.

В зимнее время года выездные консультации проходят в детских поликлиниках, в летнее время — в парках, скверах, на детских площадках.

В состав междисциплинарной мобильной команды входят учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог. Такая совместная работа специалистов Центра дает возможность провести комплексную экспресс-диагностику за короткое время в одном месте и выявить необходимость полноценного обследования ребенка с дальнейшим прохождением ПМПК для определения образовательной программы.

С 2015 по 2025 гг. Центром «Сознание» было проведено более 300 мобильных выездов, проконсультировано около 2000 родителей.

Основные темы консультаций следующие:

- соответствует ли развитие ребенка возрасту;
- ребенок не говорит: что делать;
- нужны ли ребенку занятия с логопедом;
- как попасть в логопедический детский сад;
- негативные эмоциональные проявления у ребенка: как с этим бороться;
- трудности взаимоотношений в семье;
- сложности адаптации ребенка в детском саду, в школе;
- готов ли ребенок к школе, как подготовить ребенка к школе;
- ребенок не делает уроки: как воздействовать на ребенка.

После общения со специалистами мобильного выезда часть родителей записывается на углубленное обследование к специалистам Центра, некоторые походят ПМПК, многие родители приводят детей на занятия.

Проект «Мобильная помощь Центра «Сознание» актуален до сих пор: родители ждут команду специалистов Центра в поликлинике, чтобы задать интересующие их вопросы.

Библиографический список

1. Лукашевич, В. А. Сотрудничество логопеда и семьи в современных условиях // Теория и практика образования в современном мире: мат-лы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — СПб.: Сатисъ, 2014. — С. 201–204.
2. Насибуллина А. Д., Шаукенова Э. Ш. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья как актуальное направление инклюзивной практики // Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования: Мат-лы Межд. науч.-практ. конф.: Республика Казахстан, Уральск.: Издательство Западно-Казахстанского универ-та им. М. Утемисова, 2016 — С. 135–137.
3. Ткачева, В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. — М.: Изд-во «Книголюб», 2007. — 144 с.

Повышение психологической компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в рамках реализации проекта «Принимай, помогая»

Леонтьева Т. Л., заместитель директора, педагог-психолог
МБУ ЦППМиСП № 7 «Способный ребенок»

Дошкольное детство — важнейший период становления личности. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удается реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с задержкой психического развития (ЗПР). Дошкольники с ЗПР имеют определенные особенности познавательной, произвольной сферы, незрелость эмоционально-волевой сферы обуславливает своеобразие их поведения. Повышенная возбудимость, неустойчивость внимания, быстрая утомляемость сначала проявляются на поведенческом уровне и лишь впоследствии — при выполнении задания учебного типа. Отклонения от нормы у таких детей проявляется на занятиях, в игровой, бытовой и прочей деятельности. К старшему дошкольному возрасту становятся очевидными трудности в усвоении программы детского сада: дети плохо запоминают материал, малоактивны на занятиях, легко отвлекаются. Уровень развития познавательной деятельности и речи оказывается более низким по сравнению с нормой. Указанные особенности в развитии старших дошкольников требует специальной работы по их коррекции, учитывая их сильные и слабые стороны развития. Родители не знают закономерностей психического развития детей и не могут объективно оценить проблемы своего ребенка; их пугает термин «Задержка психического развития», они не видят разницы между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Неприятие поставленного диагноза может проявляться в том, что родители неоднократно прибегают к его независимой перепроверке, обращаются к разным специалистам, обвиняя педагогов, переходят из одного детского сада в другой. Много времени уходит на выяснение причин «диагноза» ребенка, принятия самой ситуации, при этом процесс воспитания ребенка подменяется простым физическим уходом, ибо родители не представляют, какие воспитательные меры к ребенку применимы. В результате необратимо теряется много времени, которое могло бы быть потрачено более эффективно на процесс воспитания ребенка, что дополнительно осложняет процесс психического развития ребенка.

Современные условия жизни диктуют необходимость изменения воспитательных и образовательных приоритетов. Появляется необходимость в формировании психологической компетентности родителя, способного сопровождать развитие своего ребенка.

Психологическую компетентность родителя мы рассматриваем как совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, которые касаются отношения к ребенку и необходимы для качественного осуществления воспитательного воздействия на него.

Для повышения психологической компетентности родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, мною разработан проект «Принимай, помогая».

Психолого-педагогическими условиями реализации проекта определены следующие: расширение знаний родителей об особенностях психического и личностного развития детей с ЗПР; формирование позиции принятия по отношению к ребенку, рефлексия собственной воспитательной стратегии; освоение эффективных техник общения и взаимодействия с ребенком, обеспечивающих его полноценное психическое и личностное развитие.

Задачи проекта:

1. Оказать информационную поддержку родителям, воспитывающим детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в вопросах обучения и воспитания.
2. Ознакомить родителей с разнообразными способами, формами и приемами взаимодействия со своим ребенком.
3. Привлекать родителей к процессу обучения, воспитания ребенка и к коррекционной работе.
4. Научить родителей анализировать собственный опыт и опыт других родителей через решение психологических и педагогических проблемных ситуаций, связанных с воспитанием и развитием ребенка.

Основные направления реализации проекта: организация просветительской работы (мини лекции, индивидуальные и групповые консультации); проведение практических занятий (практикумы, проигрывание ситуаций, занятия с элементами тренинга, интерактивные семинары); разработка методических рекомендаций для родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Проект включает в себя 3 блока психологической компетентности родителя:

- Информационный блок (мероприятия, направленные на обогащение знаний родителей о закономерностях развития ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР, его индивидуальных особенностях развития (через такие формы работы, как индивидуальные и групповые беседы, лекции, консультации по запросам родителей, буклеты, рекомендации).
- Практический блок (мероприятия, направленные на обучение родителей навыкам принятия решений и решения проблем), в процессе практических занятий родители анализируют информацию, выявляют ключевые проблемы, выбирают альтернативные пути решения. При анализе конкретных ситуаций — сочетается индивидуальная работа с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым родителем.
- Блок совместной деятельности (совместное участие в мероприятиях родителей и детей) позволяют взрослым расширить возможности понимания своего ребенка, научиться новым способам взаимодействия с ребенком через совместные практические занятия, квесты, мастер-классы (таблица 1).

Таблица 1

Тематическое планирование мероприятий проекта

№	Тема	Форма	Срок
Диагностика входная Мониторинг Август — сентябрь			
Информационный блок			
1	«Особенности развития ребенка 6–7 лет с ЗПР»	Мини лекция	Сентябрь
2	«Кризис 7 лет»	Лекция	Октябрь

№	Тема	Форма	Срок
3	«Роль саморазвития родителя в воспитании ребенка	Лекция	Декабрь
Практический блок			
4	«Учимся слышать и слушать ребенка»	Серия занятий для родителей (3)	Ноябрь — Декабрь
5	«Поощрение и наказание»	Семинар-практикум	Ноябрь
6	«Эффективное и неэффективное родительское отношение к ребенку»	Практикум	Сентябрь
7	«Счастливая семья глазами ребенка»	Квест для родителей	Декабрь
Блок совместной деятельности			
8	Школа «Букваренок»	Серия практических занятий с детьми и родителями (6)	Ноябрь — Декабрь
9	«Сенсорный день»	Мастер-классы	Декабрь
Ежедневная индивидуальная консультативная помощь родителям (по запросу)			
Диагностика по завершению программы Мониторинг Декабрь — январь			

Для анализа динамики выраженности компонентов психологической компетентности родителей на различных этапах реализации проекта мною применялся диагностический комплекс, разработанный О. И. Ворониной, В. В. Ткачевой, А. Я. Варга, В. В. Столиным, с помощью которого выявлялись: особенности информационной культуры родителей в семейном воспитании, сформированность их воспитательских умений, характер эмоционального взаимодействия с ребенком, преобладающий тип родительского отношения (таблица 2).

Таблица 2

**Диагностические показатели, характеризующие компоненты
психологической компетентности родителей**

Компоненты	Диагностические показатели	Методики диагностики
Когнитивный	Наличие знаний и представлений: - о себе как о родителе; - о своем ребенке (его возрастные особенности); - о способах взаимодействия с ребенком; - понимание проблем и особенностей своего ребенка; - знания о формах взаимодействия с детьми	Анкета для родителей «Семейное воспитание» (автор И. А. Хоменко, модификация О. И. Ворониной)
Эмоциональный	Субъективное восприятие себя как родителя. Способность поддерживать атмосферу доброжелательности, эмоционального контакта, положительного взаимодействия. Эмоциональное принятие ребенка. Концентрация на ребенке	Социограмма «Моя семья» (В. В. Ткачева)

Компоненты	Диагностические показатели	Методики диагностики
Поведенческий	Способы и формы взаимодействия с ребенком	1. «Тест-опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин). 2. Анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В. В. Ткачева)

Таким образом, данный проект «Принимай, помогая» позволяет оказать просветительскую, практическую помощь родителям в вопросах воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, эффективен, для повышения психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Библиографический список

1. Арамачева Л. В., Дубовик Е. Ю. Образ родительства в контексте представлений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста. Мир науки, 2018. Т 6. № 4. С. 36.
2. Бабкина Н. В. Этапы становления системы образования детей с ЗПР и перспективы ее развития // Дефектология. 2020. № 1. С. 3–17.
3. Баринова Г. В. Феномен материнства: Проблема принятия и неприятия ребенка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки 2019. № 1 С. 33–42.
4. Инденбаум Е. Л., Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2019. 47 с.
5. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. М.: МПСИ, 2010. С. 496.