

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

Кафедра логопедии

ЧОУ «Центр диагностики, консультирования и игровой поддержки
развития детей профессора Л. Б. Баряевой»

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ: МОЙ ОПЫТ

*Сборник материалов заочной научно-практической конференции
с международным участием*

1 октября 2016 года

Санкт-Петербург
2016

ББК 74.3,438

С 71

С о с т а в и т е л и

д-р пед. наук, проф. **Л. Б. Баряева**,
д-р пед. наук, проф. **Л. В. Лопатина**

Р е ц е н з е н т :

д-р пед. наук, проф. **Т. Н. Симонова**
(Астраханский государственный университет, г. Астрахань)

С 71 Специальное и инклюзивное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: Мой опыт: Сборник материалов заочной научно-практической конференции с международным участием. 1 октября 2016 г. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2016. — 120 с.
ISBN 978-5-904123-48-2

В сборнике представлены материалы конференции, на которой обсуждались современные аспекты воспитания и обучения дошкольников и школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования, а также технологии работы с детьми с ОВЗ в различных образовательных средах.

Сборник адресован специалистам в области общей и коррекционной педагогики.

ББК 74.3,438

ISBN 978-5-904123-48-2

© Коллектив авторов, 2016

© ЦДК профессора Л. Б. Баряевой, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Баль Н. Н.</i> Использование приема опосредованного запоминания в логопедической работе с детьми с нарушением речи	5
<i>Баряева Л. Б., Галлямова Ю. С.</i> Образовательная деятельность с детьми с ОВЗ в полифункциональной интерактивной среде в условиях инклюзивного образования	8
<i>Баряева Н. С., Воронкина К. А., Прищепова П. А., Талавера Ю. А.</i> Арт-технологии в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.....	13
<i>Васильева Т. В.</i> Нарушение слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.....	17
<i>Вечканова И. Г., Грызлова Л. Н., Линецкая А. Д.</i> Модель совместного образования здоровых детей и детей с ОВЗ в группах различной направленности образовательных учреждений	21
<i>Вокина И. П., Кузнецова Р. В.</i> Логопедическая работа в классах для детей с легкой степенью умственной отсталости	27
<i>Генералова Р. Н., Силиванова Л. В.</i> Направления диагностики особенностей знаний младших школьников с ОВЗ о правилах безопасности в различных ситуациях	32
<i>Гомина Н. Г., Назарова Н. И.</i> Событийное образование — эффективная форма организации образовательного процесса дошкольников с ЗПР	36
<i>Гостева Е. В.</i> Мой взгляд на инклюзивное и специальное образование детей с ОВЗ	40
<i>Гроссман М. В.</i> Использование ТРИЗ в работе с детьми с нарушением зрения в условиях реализации ФГОС ДО.....	42
<i>Дамм О. М.</i> Развитие координации движений и концентрации зрительного внимания у дошкольников со зрительной патологией средствами сенсомоторики	47
<i>Жадан Е. А.</i> Создание условий для развития потенциала воспитанников с ОВЗ при подготовке их к самостоятельной жизни	51
<i>Ильдеркина С. Н.</i> Из опыта организации работы с детьми с ОВЗ	55
<i>Кильдибекова Л. И., Зиннатуллина А. К.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с синдромом Дауна.....	58
<i>Киреева Л. С., Кульбацкая Л. В.</i> Формирование целостной картины мира у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	61
<i>Котина А. Ю.</i> Особенности развития предикативного словаря у детей с ОНР и ЗПР	63
<i>Короленко Е. В.</i> Создание условий для психологической поддержки обучающихся с ОВЗ при реализации программы студии детского творчества «Вдохновение»	65
<i>Костюк Ю. В.</i> Занимательные игровые технологии для профилактики нарушений чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы	68
<i>Лебедева Е. В.</i> Использование коврика-разноцветика в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи	70
<i>Лебедь Е. Н.</i> Развитие зрительного восприятия и внимания ребенка младшего дошкольного возраста с ОВЗ.....	73
<i>Лопатина Л. В.</i> Направления и содержание логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи	75

<i>Мовкебаева З. А.</i> Формирование школьной готовности детей с ОНР в условиях специальных дошкольных организаций.....	80
<i>Мусатова Е. В., Мичри Е. Б.</i> Роль внеклассной работы в формировании знаний младших школьников с ОВЗ о безопасном поведении	83
<i>Пурина Ю. Е.</i> Уважение и доверие как путь к принятию своего ребенка (опыт взаимодействия педагогов с семьями воспитанников с ОВЗ).....	87
<i>Творогова А. В.</i> Коррекционно-развивающая работа по познавательному развитию детей раннего возраста с использованием элементов системы М. Монтессори	90
<i>Харламова Е. Ф.</i> Логопедическая работа по развитию речи у детей с ринолалией.....	94
<i>Хозяинова О. В.</i> Развитие речи детей дошкольного возраста с ОВЗ через ознакомление с художественной литературой.....	98
<i>Чевжик Н. Б.</i> Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи средствами театрализованных игр.....	101
<i>Чумакова Е. В.</i> Модель инклюзивного образования в детском саду общеразвивающей направленности	106
<i>Шаманова Ю. А.</i> Формирование межличностного взаимодействия у детей с интеллектуальной недостаточностью средствами игровой деятельности.....	110
<i>Шикарева О. С.</i> Использование элементов ритмики в коррекции тяжелого нарушения речи дошкольников с ОВЗ.....	112
<i>Юркова О. В.</i> Игровая обучающая ситуация как средство развития и коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей с двигательной патологией.....	116

Использование приема опосредованного запоминания в логопедической работе с детьми с нарушением речи

Н. Н. Баль

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

Эффективность коррекционной работы обеспечивается «психологизацией» логопедических занятий, насыщением их общеразвивающим материалом. Традиционные приемы работы по коррекции нарушений устной и письменной речи модифицируются учителем-логопедом для решения задач развития познавательных способностей ребенка. У детей с речевыми расстройствами довольно часто отмечается своеобразие эмоционально-волевой сферы. Они характеризуются повышенной возбудимостью, раздражительностью, негативизмом, агрессией и т. д. Именно поэтому в логопедической работе должны быть реализованы два взаимосвязанных направления: коррекция собственно речевого расстройства и профилактика, преодоление вторичных отклонений познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Известно, что комплексный характер логопедического воздействия достигается путем применения многообразия методов, методик, приемов и средств из арсенала общей и специальной педагогики, педагогической и специальной психологии, нейропсихологии и т. д. Одним из таких приемов является опосредствованное запоминание (в отличие от непосредственного — запоминание посредством чего-либо, использование опосредующего символа, в данном случае использование предметных картинок для запоминания слов). Рассмотрим некоторые примеры применения этого приема на логопедических занятиях.

На занятиях, посвященных автоматизации и дифференциации звуков, можно использовать наборы предметных картинок, в названиях которых встречается изучаемый звук (или звуки), а также наборы слов для заучивания (данные слова также необходимо подобрать таким образом, чтобы в них был изучаемый звук). Например, при дифференциации звуков [с] и [ш] используются картинки *вишня, шмель, шляпка, носки, сосны, шапка (ушанка), старушка* и слова для запоминания *сладкая, толстый, соломенная, шерстяные, высокие, пушистая, усталая*. Учитель-логопед предлагает ребенку назвать картинки и сообщает, что эти картинки помогут запомнить другие слова. Дается инструкция: «Тебе нужно запомнить слова.

Я буду называть слово, а ты выбирай картинку, которая поможет запомнить это слово». Затем называется слово, например *соломенная*, и объясняется, что к этому слову можно взять из предложенных картинок *шляпку*. Все отобранные ребенком картинки откладываются в сторону. После называния учителем-логопедом всех слов для заучивания и отбора картинок ребенком, картинки перемешиваются и по одной предъявляются ребенку с просьбой вспомнить, для запоминания какого слова была отобрана данная картинка. Аналогичное воспроизведение заученных с помощью картинок слов можно повторить в конце данного занятия (или в начале следующего). Таким образом, использование приема опосредствованного запоминания дает возможность создавать на занятии условия для многократного называния слов с изучаемыми звуками (при назывании картинок и слов для заучивания), составления словосочетаний с этими словами (*соломенная шляпка, сладкая вишня* и т. д.), развития продуктивности преднамеренного логического запоминания, активизации речемыслительной деятельности ребенка. Например, учитель-логопед может попросить ребенка объяснить, почему он отобрал ту или иную картинку, т. е. в вербальной форме установить связи между словом и опосредующим символом — предметной картинкой.

Логопед может использовать различные варианты данного приема в работе над звуками. Например, можно упростить задание, если изучаемый звук будет присутствовать только в названии слов для заучивания, а в названиях слов из набора картинок его не будет. Для развития умения ребенка устанавливать различные связи между словом и опосредующим символом рекомендуется выбирать такие наборы, в которых число картинок будет больше, чем количество запоминаемых слов.

В работе со школьниками вместо предметных картинок можно использовать карточки с написанными на них словами: *блюдец, чеснок, курица, цыплята, бабочки, кузнечики, кольцо, младенец, заяц, автоматчик* (занятия по дифференциации звуков [ч] и [ц]). Ученику предлагается прочитать данные слова (можно усложнить задание, если буквы Ч и Ц в словах на карточках будут пропущены, а ребенку предлагается определить, какая буква отсутствует, и затем прочитать слово). Слова на карточках могут использоваться для запоминания других слов (*чашка, огурец, черная, чужие, разноцветные, стрекоцут, золоченое, плачет, скачет, целится*). Дается инструкция: «Тебе нужно запомнить слова. Я буду называть слово, а ты выбирай карточку со словом, которое поможет запомнить тебе то слово, которое я называю». Например, к слову *чашка* подбирается карточка со словом *блюдец* и т. д. В данном случае в наборе слов для заучивания представлены разные части речи (существительные, прилагательные, глаголы), что дает возможность логопеду организовать работу по формированию умений соотносить разные слова (*черная курица, золоченое кольцо, младенец плачет, заяц скачет*) с изучаемыми звуками.

Работая с дошкольниками, логопед также может составлять наборы для опосредствованного запоминания на материале разнообразных лексических тем. Так, при изучении темы «Овощи. Фрукты» возможно использование набора, который состоит из шести слов-прилагательных для запоминания, обозначающих вкус овощей и фруктов (*кислый, горький, соленый, сладкий, острый, сочное*), и шести предметных картинок (*лимон, лук, огурец, персик, перец, яблоко*). Учитель-логопед предъявляет ребенку картинки и просит его сказать, что на них изображено. Если ребенок затрудняется, проводится уточняющая работа. Затем предлагается запомнить слово (прилагательное). Логопед может предложить ребенку выбрать подходящую к запоминаемому слову картинку, либо предлагает ее сам, а ребенок должен только правильно проговорить словосочетание. После того как он запомнит все слова, картинки предъявляются в произвольном порядке. Когда ребенок по картинке назовет заученное слово (например, *лимон — кислый*), логопед предлагает дополнительные задания: «Скажи, какие еще овощи и фрукты кислые?», «А какой сладкий фрукт ты любишь больше всего? Опиши его». Использование данного набора дает возможность совершенствовать умение согласовывать прилагательные с существительными в именительном падеже единственном числе, а также развивать умение запоминать материал, используя мнемотехнический прием опосредствования.

Для отработки умения согласовывать глаголы с существительными (на материале вышеназванной лексической темы) можно использовать набор, состоящий из шести глаголов для запоминания (*срезать, выкапывать, выдергивать, срывать, сушить, натирать*) и шести предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*капуста, картошка, редиска, помидор, укроп, морковь*). При использовании данного набора важно уточнить значения глаголов. После того как ребенок назвал заученные слова, можно предложить ему ответить на вопросы: «Какие овощи мы можем сорвать с грядки?», «Какие еще овощи можно натирать?»

Таким образом, очевидна целесообразность применения приема опосредствованного запоминания в структуре логопедических занятий различной направленности:

- по коррекции нарушений звукопроизношения и развитию фонематического восприятия;
- по формированию лексико-грамматических средств языка.

Использование этого приема:

- позволяет развивать умения ребенка анализировать языковой материал и синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка;
- помогает ребенку осознать звучание и значение слова, позволяет поупражняться в употреблении грамматических форм, уточнить и обобщить понятия о роде предметов;

- способствует расширению словарного запаса, формированию языкового чутья.

В то же время использование приема опосредствованного запоминания способствует интенсивной активации процессов произвольной памяти и логического мышления.

Образовательная деятельность с детьми с ОВЗ в полифункциональной интерактивной среде в условиях инклюзивного образования

Л. Б. Баряева, Ю. С. Галлямова

РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Федеральные государственные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) нацеливают специалистов на создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности. Для нас стало аксиомой то, что эта среда должна соответствовать требованиям стандарта и санитарно-эпидемиологическим требованиям. Если бегло проанализировать классические и современные педагогические системы, то обратим внимание на то, что в них среда рассматривается как условие оптимального саморазвития личности. Например, французский педагог С. Френе главным в воспитании считал здоровье ребенка, развитие его творческих возможностей, стремление к познанию, создание благоприятной среды, оборудование и технические средства. Только при грамотном использовании полифункциональная интерактивная среда будет способствовать созданию в образовательных, реабилитационных и других организациях благоприятных условий для целостного развития детей с интеллектуальными нарушениями.

Использование полифункциональной пространственно-развивающей среды в условиях гибкого, опирающегося на непрерывный поиск новых путей и методов совершенствования образовательной деятельности с детьми с ОВЗ за счет уточнения средств и технологий и согласования их друг с другом, выявления дополнительных возможностей, условий и факторов определяет успешность достижения целей образования детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Полифункциональная среда — это среда, которая предполагает использование современного модульного оборудования и традиционного игрового, учебного оборудования на основе интеграции его во все виды образовательной деятельности. Условно эту среду можно определить как «сенсорные комнаты».

Обратим внимание на некоторые действенные ориентиры образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в полифункциональной интерактивной среде в условиях инклюзивного образования:

- осознанное принятие детьми с ОВЗ и нормально развивающимися детьми друг друга в пространстве, гармонизирующем отношения детей;
- осознание детьми с различным уровнем интеллектуального и физического развития ценностей здорового образа жизни и основ безопасности собственной жизнедеятельности и окружающих людей (сверстников, взрослых) в игровом модульном пространстве, приближенном к реальной ситуации окружающего мира в различных образовательных средах;
- развитие коммуникативных и других специальных способностей, формируемых с учетом особенностей жизнедеятельности детей с ОВЗ, условий их образования и поведения на психокоррекционных занятиях в специально созданной интерактивной среде — «сенсорных комнатах», которые используются в урочной и внеурочной деятельности;
- формирование соответствующих особенностям школьного возраста интеллектуальных, эмоционально-волевых и других качеств личности (доброжелательность, отзывчивость, инициативность, адекватность самооценки и др.) в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ в полифункциональной интерактивной среде в условиях инклюзивного образования;
- формирование основных учебных умений и навыков (определяющих «способность учиться» и традиционно рассматриваемых в отечественной педагогике в качестве результатов умственного воспитания в школе с целью подготовки школьника к образовательной деятельности в основной школе), которые уточняются и закрепляются в процессе проектной деятельности в полифункциональной интерактивной среде — гармоничной среде для взаимодействия детей в условиях инклюзивного образования;
- формирование умений толерантно относиться к позиции собеседника, навыков совместной предметно-практической, игровой, трудовой, учебной деятельности и других навыков, умений и знаний, имеющих общественное значение. Они осваиваются в естественной жизнедеятельности детей, в ходе учебных, воспитательных мероприятий и т. п.;
- формирование знаний, умений и навыков владения различными средствами коммуникации, в том числе и современными, интерактивными, в качестве средства взаимодействия детей с ОВЗ и нормально развивающихся школьников в условиях инклюзивного образования.

Полифункциональная интерактивная среда позволяет обучающимся с ОВЗ в неформальной обстановке взаимодействовать с нормально развивающимися учащимися, реализовывать свои возможности, исходя из своих индивидуально типологических особенностей.

Итак, современную ситуацию в образовании отличают многообразие программ и психолого-педагогических технологий, явно выраженная тенденция к значительному изменению содержания образовательной деятельности с учащимися с различным уровнем здоровья.

Рассмотрим понятие «полифункциональная интерактивная среда» для совместной внеурочной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями.

Для реализации задач формирования социальной компетентности учащихся, в том числе и учащихся с ОВЗ, в образовательной деятельности используется среда «темной сенсорной комнаты», ее элементы.

Использование темной сенсорной комнаты возможно педагогами в рамках предметов в школе «Математика», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Краеведение», «Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)», «География», «Информатика», «Физика», «Астрономия», «Мировая художественная культура», во внеучебной деятельности по направлению «Научно-познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Проектная деятельность», а также в рамках психокоррекционной работы, которую проводит педагог-психолог.

Темная сенсорная комната — это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различного рода стимуляторами. Они воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и др. Мягкая мебель спокойной цветовой гаммы, приглушенный свет, приятные ароматы, успокаивающая музыка — вот те характеристики сенсорной комнаты, которые помогают ребенку (подростку) развить свои сенсорно-перцептивные способности, ощутить уют, комфорт, настроиться на позитивное восприятие и общение с окружающими его людьми.

Среда темной сенсорной комнаты определяется как *интерактивная среда*. *Интерактивность* (от англ. *interaction* — взаимодействие) — одна из значимых категорий психологии, информатики, социологии и других наук. Интерактивность — понятие, описывающее характер взаимодействия между объектами. Оно отражает многообразие взаимодействий, возникающих в различных сферах бытия (взаимодействие человека с окружающим природным и социальным миром на разных уровнях отношений). Как социальное и природное взаимодействие оно структурируется в нескольких полях: обмена информацией на вербальном и невербальном уровне, объектами, чувствами; типизации/стандартизации сообщений (языка, позиций взаимодействия). Интерактивность рассматривается и с позиций социальных коммуникаций. В качестве одного из определений этого термина в контексте использования его для темной сенсорной комнаты важным является понимание интерактивности как технологии виртуальной реальности.

Рассматривая среду темной сенсорной комнаты, необходимо определить два ее назначения. Первое связано с возможностью использования ее для решения задач целостного, прежде всего познавательного, развития. Практически все оборудование этой комнаты в той или иной мере является автодидактическим, позволяющим формировать познавательные функции, обогащать представления детей, подростков и взрослых об окружающем предметном и природном мире. Автодидактический эффект от использования этого оборудования достигается при комплексном его применении в пространственной среде темной сенсорной комнаты, причем как каждого отдельно, так и всех вместе. Этот процесс не менее познавателен, чем дидактические игры с предметами и игрушками, столь активно используемые в образовании. Здесь мы хотели бы отметить тот факт, что культура дидактического взаимодействия со средой темной сенсорной комнаты, т. е. с интерактивным оборудованием, еще только формируется.

Второе назначение темной сенсорной комнаты связано с самопознанием человека. При этом задачи самопознания, самосовершенствования и психологической коррекции отклонений в эмоционально-личностной сфере детей, подростков с различным уровнем развития, в том числе детей с ОВЗ, в условиях интерактивной среды соотносятся с ролью цвета, звука и слова в гармонизации отношений человека с другими членами сообщества, с миром природы и прежде всего с собственным «Я».

Определяя *задачи* общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической и психотерапевтической работы с детьми (подростками) в темной сенсорной комнате, необходимо ориентироваться на культурологическую и знаниево-компетентностную парадигмы. Выбор задач, которые решает специалист в интерактивной среде, зависит от состава группы, формируемой в условиях внеучебной деятельности в образовательной организации.

Практические задачи по реализации содержания занятий решаются специалистами, работающими с адресными группами в данной среде, исходя из личностно-ориентированной модели взаимоотношений (субъект-субъектной) на комплексной основе. Все направления общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической работы в полифункциональной интерактивной среде темной сенсорной комнаты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

В сенсорной комнате можно эффективно работать с детьми и подростками, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы. По разным причинам (нарушения развития, безнадзорность, ситуация гипер- и гипопеки, невозможность проявить собственный гнев и пр.) у детей возникает склонность к разрушительным действиям, агрессивность, резкие немотивированные колебания настроения, чрезмерная робость, застенчивость, ранимость,

повышенная обидчивость. У таких детей и подростков появляется эмоциональное перенапряжение. Снизить это эмоциональное перенапряжение помогают занятия в темной сенсорной комнате, поскольку ее среда вызывает у человека чувство защищенности, покоя, уверенности в себе, так как он попадает в благоприятное эмоциональное поле.

Для эффективного проведения занятий с использованием полифункциональной интерактивной среды темной сенсорной комнаты необходимо комплексное изучение особенностей развития, жизнедеятельности детей. Такое изучение, прежде всего, направлено на:

- выявление того, каким образом можно наиболее полно задействовать личностные факторы при организации внеурочной деятельности в интерактивной среде: за счет высокой мотивации, дисциплинированности, волевой мобилизации, ценностной ориентации на эту деятельность;
- определение возможных путей повышения уровня саморегуляции поведения; выявление иерархической последовательности в управлении поведением от произвольного к непроизвольному, от неосознанного контроля за своими действиями к осознанному, от подражания к речевым механизмам саморегуляции и, наконец, от частных параметров к многомерности саморегуляции действий и поведения;
- поиск путей повышения многомерности саморегуляции за счет перехода от мономодальной к полимодальной ориентировочной основе действий (например, от преобладающего зрительного самоконтроля движений к зрительно-слухокинестетическому самоконтролю и т. д.), перехода от саморегуляции сенсорно-перцептивных действий по одному параметру к комплексу параметров самоконтроля и управления сенсомоторными действиями.

Таким образом, суть занятий в интерактивной среде темной сенсорной комнаты с детьми (подростками) в условиях внеурочной деятельности заключается в том, чтобы усилить влияние психологических факторов на повышение эффективности сенсомоторной деятельности и гармонизацию личности на всех этапах непрерывного образования, что также необходимо и для решения задач психологического консультирования детей и подростков, выявления эмоциональных и личностных проблем, связанных со школьной дезадаптацией, межличностными конфликтами, возникающими в детском социуме, и т. п.

Программа образовательной, психокоррекционной работы с детьми с ОВЗ в полифункциональной среде темной сенсорной комнаты в условиях инклюзивного образования определяется целями и задачами образовательной деятельности, возрастом занимающихся в ней, особенностями их сенсомоторного, интеллектуального развития, потребностями в психологической коррекции.

Арт-технологии в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи

*Н. С. Баряева, К. А. Воронкина, П. А. Прищепова, Ю. А. Талавера
РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

В ходе обучения в магистратуре по кафедре логопедии факультета коррекционной педагогики (ныне институт дефектологического образования и реабилитации) РГПУ им. А. И. Герцена мы прослушали дисциплину «Арт-терапия и музыкотерапия в преодолении речевых нарушений», с которой нас знакомила профессор кафедры логопедии Л. Б. Баряева. Этот курс вдохновил нас на поиск путей использования арт-технологий в нашей практической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Наша научно-практическая деятельность позволила нам представить свои материалы на различных смотрах и конкурсах и разработать учебно-методическое пособие [1].

Эти материалы были представлены:

- на XVIII межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель» (научный доклад «Арт-терапевтические технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи») — диплом I степени;
- на конкурсе социально-значимых студенческих проектов «Моя инициатива в образовании» в номинации «Веер инициатив» (проект «Желание творить вместе») — грамота за II место.

Мы решили поделиться своим опытом работы в этом направлении.

Общепризнанным является тот факт, что искусство играет ведущую роль в воспитании, развитии и обучении каждого ребенка. На это указывают исследователи отечественной и зарубежной педагогики и психологии. Искусство положительно влияет на сенсорное развитие, формирование мотивационной стороны деятельности. Занятие разными видами художественной деятельности способствует интеграции перцептивных, мнестических и мыслительных процессов, развивает тонкую моторику рук и в целом положительно сказывается на становлении речевой деятельности и воображения.

Арт-технологии — это творческое конструирование средствами искусства эмоционально значимых для человека творческих действий (взаимодействий), система педагогических методов, реализация которых способствует развитию познавательных процессов, активному формированию личности, развитию духовно-нравственной культуры и потребности в самосовершенствовании [2, 3].

Арт-технологии позволяют формировать и совершенствовать программирующую, регулирующую, сигнификативную, коммуникативную функции речи.

Особое внимание хотелось бы обратить на возможности предлагаемой технологии для коррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми и интеллектуальными нарушениями (дети с тяжелыми нарушениями речи и нормальным интеллектуальным развитием; дети с задержкой психического развития и с системным нарушением речи; дети с интеллектуальным недоразвитием и с системным нарушением речи).

Рассмотрим цели, задачи и приемы арт-терапевтического воздействия на детей дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР [4].

Цели:

- развитие познавательных процессов и активное формирование личностных качеств ребенка, развитие его духовно-нравственной культуры, потребности в самосовершенствовании;
- развитие и совершенствование у детей с ТНР программирующей, регулирующей, сигнификативной, коммуникативной функций речи.

Задачи:

- интеграция арт-технологий с логопедической работой и образовательными областями «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Речевое развитие»;
- организация взаимодействия педагогов образовательной организации: педагогов-психологов, учителей-логопедов, воспитателей и других специалистов, работающих с детьми, — направленного на творческое конструирование средствами искусства эмоционально значимых для ребенка творческих действий (взаимодействий), совместной реализации системы педагогических методов, способствующих развитию познавательных процессов, активное формирование личности, развитие духовно-нравственной культуры и потребности в самосовершенствовании;
- создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их индивидуальными особенностями;
- обеспечение развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой и со сверстниками, взрослыми и миром.

Для реализации указанных целей и задач арт-терапевтические технологии работы с детьми с ОВЗ строятся последовательно-параллельно, и в их структуре выделяются четыре блока.

Первый блок — коррекционная работа с использованием технологии песочной терапии.

Второй блок — коррекционная работа с использованием технологии изотерапии.

Третий блок — коррекционная работа с использованием технологии сказкотерапии.

Четвертый блок — коррекционная работа с использованием технологии театральной терапии.

Хотелось бы обратить особое внимание на такое направление арт-терапии, как книтингтерапия. Этот термин мы ввели впервые. Для второго — четвертого блока могут использоваться материалы, которые получаются в процессе книтингтерапии. Этой технологией овладевают взрослые — участники творческого образовательного процесса, привлекая к нему детей. В ряде заданий они совместно с детьми могут изготавливать изделия, выкладывая рисунок из ниток, пробовать вязать крючком. Кто-то будет смотреть, как погружается в творческий процесс, в процесс вязания взрослый и слушать его рассказ об игрушке, которая должна получиться.

Взрослый может заранее подготовить картинку с изображением изделия, которое он собирается создать, например игрушку-пирамидку или улитку, разрезать картинку на несколько частей и предложить ребенку сложить ее: «Я буду вязать игрушку, а ты, чтобы мне было легче вязать, собери из частей картинку, на которой она нарисована. Покажи на картинке, какую часть игрушки я сейчас вяжу. Какого цвета нитки мне нужны сейчас?» И т. п.

Продукты творческой деятельности (вязаные изделия: игрушки, неструктурированные изделия, нитки для вязания и т. п.) активно используются в процессе коррекционной работы с применением технологии изотерапии, сказкотерапии и театральной терапии.

Все блоки арт-терапевтической работы могут быть использованы отдельно, последовательно, т. е. один за другим, а могут интегрироваться друг с другом, т. е. использоваться одновременно.

В ходе реализации каждого блока предлагается строить работу последовательно, проводя ее по трем стадиям.

1. Мотивационная стадия.
2. Творческая стадия, или стадия развития перцептивных действий.
3. Стадия коммуникативного взаимодействия.

1-я стадия — подготовительная, или мотивационная. Ее цель — знакомство ребенка с материалом и обучение действиям с ним, создание «безопасного пространства». Ребенку предлагаются природные и рукотворные материалы, в том числе бытовые предметы и игрушки. Взаимодействие с ними предлагается осуществлять в наиболее комфортных для ребенка условиях, в которых он выполняет действия с предлагаемыми материалами, знакомится с их возможностями. Важно стимулировать желание ребенка эмоционально откликнуться на действия с этими материалами.

2-я стадия — творческая стадия. Цель — на основе созданного творческого продукта (продукта совместной деятельности ребенка и взрослого, только ребенка) вербализация своих действий, которые выполняются, выполнены и будут выполняться. Это позволит сформировать у детей программу действий во внешнем плане, что дает возможность перенести уже сформированную программу действий во внутренний план.

3-я стадия — стадия коммуникативного взаимодействия. Цель — направить приобретенный индивидуальный опыт ребенка на достижение коллективного результата, тем самым расширяя его опыт коммуникативного взаимодействия и совершенствования навыков общения.

Практика нашей работы показала необходимость линейных связей в ходе использования техник арт-терапии различными специалистами (учителями-логопедами, воспитателями, музыкальным руководителем, педагогом-психологом и др.), а также родителями. Эти связи основаны на общей тематике занятий, единообразных приемах взаимодействия взрослого и ребенка, тщательном анализе особенностей включения ребенка в игровую терапию, общности замыслов и задач.

Указанные приемы могут быть использованы не только в арт-терапевтической работе с детьми с ТНР, но и с детьми других категорий.

В период подготовки детей к творческой деятельности с использованием средств искусства основное внимание уделяется стимулированию их желания выполнять доступные им творческие действия (взаимодействия), а также обучению их выражать эти желания и потребности.

Рассмотрим это на примере первого блока *«Коррекционная работа с использованием технологии песочной терапии»*. В рамках этого блока создаются условия для дальнейшей совместной творческой работы взрослых с детьми. Сроки его реализации различны (нет жестких временных рамок) и определяются возрастом детей, уровнем их речевого и интеллектуального развития, механизмами нарушения, интересом к тем или иным арт-терапевтическим техникам, с которыми их знакомят взрослые, и др.

Коррекционно-развивающее воздействие в рамках первого блока направлено на:

- формирование представлений о сенсорных эталонах;
- создание положительного отношения к логопедической работе, к овладению образовательными областями и его результатам;
- формирование высших психических функций (восприятие, внимание, память, наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление);
- обогащение и систематизацию лексикона ребенка, закрепление усвоенных морфолого-синтаксических моделей.

Работа в структуре этого блока позволяет детям с различными стартовыми возможностями практически действовать и творчески мыслить при положительном отношении их к процессу созидания. Важно, чтобы дети с ТНР преодолевали неречевой и речевой негативизм, включаясь в арт-терапевтическую деятельность.

Структура занятий в этом блоке складывается из игр, заданий и игровых упражнений, направленных, прежде всего, на развитие у детей общеречевых умений и навыков, способствующих устранению речевого и двигательного негативизма и т. д.

Список литературы

1. Баряева Н. С., Воронкина К. А., Прищепова П. А., Талавера Ю. А. Арт-терапевтические технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Под общ. ред. Л. Б. Баряевой. — СПб., 2016.
2. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. — М., 2014.
3. Крамер Э. Арт-терапия с детьми / Ред. Е. Макарова, С. Макарова. — М., 2013.
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014.

Нарушение слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста

Т. В. Васильева

ГБОУ «Школа № 1005 «Алые паруса»», Россия, г. Москва

Понятие «слоговая структура» слова обозначает взаиморасположение и связь слогов в слове.

Если в речи дошкольника имеются перестановки звуков и/или слогов, пропуски, замены, добавление новых, частые неправильные ударения в словах, застревание на одном слоге, соединение частей двух слов, это означает, что структура слов воспроизводится неверно.

С одной стороны, нарушение слоговой структуры слова является проблемой произносительной (фонетической) стороны речи, т. е. ребенок чисто механически не может произнести правильную комбинацию слогов и звуков (правильно в нужный момент открыть или закрыть рот, поставить язык в нужную позицию, затем быстро переключить артикуляционный аппарат в другое положение для произнесения следующего звука) [2, 4, 8, 9 и др.].

С другой стороны, существует связь между нарушением слоговой структуры и смысловой недостаточностью у дошкольников (слова с мало-знакомым или незнакомым значением чаще подвергаются изменениям на слоговом уровне), т. е. наблюдается бедность словарного запаса [5, 6].

Установлено, что овладение грамматическим строем речи (правильное сочетание существительных, глаголов, прилагательных по падежам, склонениям, числам; уместное употребление предлогов; правильная расстановка приставок, суффиксов, окончаний) зависит от ориентировки ребенка в звуковой системе родного языка. При улучшении воспроизведения слоговой структуры слова создается основа для усвоения детьми разнообразных грамматических конструкций и грамматики в целом [4, 5, 6]. Экспериментально доказано, что овладение слоговой структурой слова связано с мотивационной стороной деятельности ребенка [6].

Несформированность слоговой структуры слова является ключевым симптомом наличия общего недоразвития речи ребенка. Искажение слоговой структуры слова является очень стойким нарушением и очень сложно исправляется (трудности сохраняются на протяжении дошкольного детства и могут проявляться в школьном возрасте) [6].

Для обследования сформированности слоговой структуры слов подбираются слова с определенными звуками, но с разным количеством и разными типами слогов.

Детям 3–4 лет предлагается воспроизвести вслед за взрослым слова, состоящие из одного-трех слогов. При этом отмечается общее количество правильно воспроизведенных слогов.

Детям 4–5 лет предлагаются различные типы слов: простые — из открытых слогов без стечения согласных; более сложные — из 4–5 слогов со стечением согласных в начале, середине, конце слова (такие слова наиболее трудные для произношения). Речевой материал может быть следующим: *снег, капуста, крыша, кошка, мостик, пуговица, скворечник, простокваша, лекарство, помидоры, сквозняк, телевизор, сковорода, свисток, милиционер, аквариум, парикмахерская, строительство* [2, 4, 7, 8].

Виды работ могут варьироваться: назвать предметные картинки; повторить слова за взрослым; ответить на вопросы.

К 4-м годам ребенок овладевает такими понятиями, как *далеко, близко, высоко, низко, впереди, позади, наверху, внизу, около, рядом, между*. Дошкольники 5–6 лет могут ориентироваться в перечисленных понятиях с позиции другого человека. В 6–7 лет ребенок активно пользуется словами *рядом, около, напротив, между, справа, слева*.

После 5 лет детям дается задание повторить за взрослым предложения с большой концентрацией сложных слов.

Среди возможных причин нарушения слоговой структуры слова выделяют следующие:

- трудности мыслительных операций анализа, синтеза и прогнозирования своей речевой деятельности (как правило, нужна поддержка психолога и невролога);
- нарушение пространственных представлений (понятия *впереди, позади, наверху, внизу, дальше, ближе, за, перед, над, под, около, между*; ориентировки в собственном теле);
 - неразвитое чувство ритма;
 - педагогическую запущенность;
 - двуязычие;
 - нарушение физиологического и фонематического слуха;
 - отсутствие у детей мотивации к речи;
 - нарушение звукопроизношения;
 - отсутствие языкового чутья.

Данные исследований и наш практический опыт показал, что нарушения слоговой структуры слова с трудом преодолеваются в ходе логопедической работы с детьми. В то же время, если не ведется систематическая работа с детьми по коррекции описанного нарушения, то на этапе школьного обучения у них возможны значительные дисграфические нарушения, а также возникают вторичные психические наслоения, связанные с переживанием этих нарушений [5, 9].

Мы наблюдали, как дети уже школьного возраста стремятся осознанно избегать употребления в речи наиболее труднодоступных для них слов, пытаясь скрыть свой дефект от окружающих. У детей возникает замкнутость, стеснительность, они с трудом общаются со сверстниками и со взрослыми.

В этой статье мы представляем ряд игр и игровых упражнений, направленных на формирование слоговой структуры слова у детей. Их мы активно используем в своей практической работе, разнообразя тематику игр, дидактический материал и пр.

Для развития фонематического слуха используются игры и упражнения на развитие неречевого слуха. Среди них игры на шумовых инструментах за ширмой, игры на восприятие звуков и др.

В работе активно используем игры на различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе и тембру, а также упражнения для формирования темпа и ритма речи. Например, «Угадай, кто говорит» (три медведя), «Произнеси слоги плавно/отрывисто, громко/тихо/поочередно, разные по высоте, быстро/медленно, со сменой ударения» и т. п.

Особое внимание мы уделяем играм и упражнениям на различение на слух отдельных звуков и слогов, определение одинаковых звуков, слогов в ряду и т. п.

Работа со словами ведется последовательно (сначала с простыми односложными, затем двусложными и трехсложными). Например, «Одинаково или нет» (предлагаются слова *сова — софа, Ваня — Маня, пушка — пушка, мушка — пушка*); «Назови правильно» (предлагаются слова *навук, котфа, гирбы, крекоза*).

Большое внимание уделяем работе над звуковым анализом и синтезом слова. Детям предлагается придумывать слова на заданный звук, определять место звука в слове, различать на слух слова, отличающиеся одним звуком. Например:

- «Найди одинаковый звук в словах» (предлагаются слова *поясок — осока — фасоль — колесо*).
- «Назови слово правильно».

Взрослый показывает картинку, а затем медленно и четко произносит звукосочетания. Ребенок, услышав правильное название предмета, изображенного на картинке, должен хлопнуть в ладоши и повторить слово:

тонема монета покыто копыто
номета топыко
монета копыто

беледи *лебеди* номидо *домино*
лебеди мидано
дебели домино
тупехи *петухи* габума *бумага*
хетупи магабу
петухи бумага

- «Узнай слово».

Взрослый раскладывает перед ребенком 5—6 картинок и говорит: «Я буду произносить часть слова. Догадайся, какое это слово, выбери подходящую картинку и назови предмет, который я загадала»:

хок — хоккей	фин — дельфин
фут — футбол	тюм — костюм
ин — индюк	кон — балкон
ком — компас	лук — каблук
маг — магнит	ведь — медведь
пав — павлин	тух — пастух

В итоге хотелось бы отметить, что:

- нарушение слоговой структуры, как правило, свидетельствует о наличии общего недоразвития речи;
- самым распространенным дефектом произношения слов является нарушение воспроизведения стечений согласных звуков, преодолению которого необходимо отвести ведущее место в системе коррекционных упражнений;
- работа над слоговой структурой слова должна проходить параллельно с уточнением и закреплением его значения;
- непереносимое условие для начала работы — развитие фонематического слуха и произносительных навыков;
- в начале обучения ребенку предлагаются упражнения со словами, содержащими только правильно произносимые звуки;
- на начальном этапе формирования слоговой структуры весь речевой материал ребенок проговаривает отраженно, вслед за взрослым (взрослый говорит, ребенок повторяет). На этапе закрепления навыков ребенок уже самостоятельно воспроизводит заученные стихи, скороговорки, рассказы. На заключительном этапе навыки точного воспроизведения слоговой структуры слова окончательно автоматизируются в самостоятельной речи (составление предложений, рассказов, диалог на заданную тему);
- значение слова уточняется до начала его послогового проговаривания. При многократном повторении в ходе отработки слогового состава слова параллельно происходит закрепление его значения.

Список литературы

1. *Агранович З. Е.* Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.

2. *Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю.* Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. — М.: Парадигма, 2014.
3. *Большакова С. Е.* Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. — М.: Сфера, 2007.
4. *Голубева Г. Г.* Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010.
5. *Левина Р. Е.* Нарушение слоговой структуры у детей // Р. Е. Левина. Нарушения речи и письма у детей: Избр. труды. — М.: АРКТИ, 2005.
6. *Маркова А. К.* Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педвузов / Под ред. Л. С. Волковой. — М.: Владос, 2003. — Кн. 3: Системные нарушения речи: алалия, афазия.
7. *Ткаченко Т. А.* Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет. — М.: ГНОМ и Д, 2001.
8. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М.: ДРОФА, 2009.
9. *Четверушкина Н. С.* Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений. — М.: Национальный книжный центр, 2011.

Модель совместного образования здоровых детей и детей с ОВЗ в группах различной направленности образовательных учреждений

И. Г. Вечканова, Л. Н. Грызлова, А. Д. Линецкая
ГБДОУ д/с № 5 комбинированного вида,
Невский район, Санкт-Петербург, Россия

В предлагаемой нами модели совместного образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в группах различной направленности в качестве приоритетной мы выделяем культурологическую парадигму. Обосновывая свое мнение, обращаем внимание на то, что *культурологическая парадигма* на первый план выдвигает задачу формирования личности ребенка. Культурологическая парадигма предполагает ценностный взгляд на качество образования и ставит задачу воспитания духовного человека [2]. Для нашей работы в качестве городской экспериментальной площадки 2012–2015 гг. было значимо то, что в ее основе лежит понимание современной педагогики как науки, призванной «преодолеть власть» единого универсального дискурса, задающего строго определенные рамки подхода к постановке и решению проблем образования. Она все более тяготеет к тому, чтобы стать индивидуальной, а коррекционная и реабилитационная педагогика — персонифицированной, видеть образовательный процесс (его субъекты, цели, средства, результаты, детерминанты) с возможно большего числа позиций и признавать различные подходы взаимодополняющими друг друга.

Модель соответствует требованиям ФГОС ДО к развивающей предметно-пространственной среде, к кадрам, к материально-техническому обеспечению, к психолого-педагогическим условиям, к организационным условиям.

Цели и задачи совместного образования детей здоровых и с ОВЗ в группах различной направленности исходят из идеи интеграции педагогического процесса, установления межпредметных (междисциплинарных) и внутрипредметных связей с обязательным включением дистанционной формы сопровождения родителей, желающих активно участвовать в коррекционно-образовательной работе с детьми [1, 4]. Особое внимание в этом направлении работы обращается нами на взаимодействие с родителями, чьи дети находятся на длительном лечении и по различным причинам не могут посещать образовательное учреждение систематически.

На основе теоретико-методологических подходов к развитию детей построена интегративная модель совместного образования дошкольников (нормативно развивающихся и с ОВЗ). В ее рамках реализуется педагогическая система совместного образования указанной категории детей.

Мы определили микро- мезо- и макрофакторы, воздействующие на развитие дошкольников, их стиль жизни и на возможность реабилитации детей с ОВЗ.

Модель предполагает осуществление консультирования родителей по вопросам образовательной деятельности с детьми по различным образовательным областям, знакомство их с формами и приемами занятий с детьми в системе очного и дистанционного сопровождения.

Расширение и обогащение первичного социального опыта детей происходит в процессе его общения со сверстниками, с другими детьми, при посещении дошкольного учреждения. Благодаря микросреде ребенок получает первые сенсорные, социально-коммуникативные представления, знания, приобретает первый практический социальный опыт. Исходя из этого, мы придаем большое значение овладению дошкольниками с ОВЗ действиями с предметами бытового и игрового назначения. Навыки взаимодействия с ними позволяют ребенку приобрести элементарный чувственный опыт. Без него процесс развития детей с ОВЗ качественно отличается от того, как он протекает у детей в норме.

Факторный анализ подтверждает необходимость систематической работы по обогащению бытового опыта детей в специально созданной предметно-развивающей среде. Данное направление работы особенно значимо в отношении детей с ОВЗ, воспитывающихся в условиях социальной депривации, т. е. тех, кто по различным причинам не может систематически посещать образовательное учреждение, находится на длительном лечении и лишен необходимых социальных контактов с другими участниками образовательного процесса.

Результативный уровень интеграции реабилитационно-образовательных технологий выражается для педагогов в освоении и формировании специфических методов и приемов взаимодействия с детьми с разными стартовыми возможностями. В ГБДОУ № 5 были апробированы методические приемы при совместном образовании, позволяющие учитывать возможности и функциональное состояние каждого ребенка: выполнение различных ролевых функций (фотокорреспондент, фоторегистратор, вратарь, комментатор, волонтер, судья, регулировщик) в зависимости от индивидуальных проектов; дифференцированные задания (разный уровень, разный инвентарь); при соревновательном методе выполнение здоровыми детьми упражнений с форой (по времени, по расстоянию, с отягощением, из разных исходных положений); дистанционная форма сопровождения проектов с использованием ИКТ.

В ГБДОУ организуются и проводятся интерактивные детско-родительские события: квесты, викторины, родительские клубы, совместные праздники (Масленица, День города); общие родительские собрания — интерактивные мероприятия различных форм (конференции, телемарафон, кинофестиваль экологических фильмов и мультфильмов, флешмоб в поддержку здоровьесозидающего поведения. Все это способствует сплочению родителей в понимании проблем друг друга и принятии идей инклюзии.

При построении интегративной модели совместного образования дошкольников мы исходим из того, что начальные представления ребенка о социуме, об игре формируются на основе системных знаний, которые он получает в процессе взаимодействия с окружающим миром, взрослыми, сверстниками. В дошкольной организации признание ценности равенства, сопричастности, сотрудничества напрямую соотносится с основными принципами инклюзивного образования как социального и образовательного инновационного процесса, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию детей, в том числе с ОВЗ, а их индивидуальные особенности воспринимаются не как проблема, а как возможность обогащения процесса познания.

В методическом пособии «Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности» рассматривается проблема включения детей с разными стартовыми возможностями в образовательный процесс с позиций того, что различия между детьми — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать [3].

В ходе экспериментальной работы было установлено, что вариативность осуществления в дошкольном образовании инклюзии и интеграции, а также специального образования в компенсирующих группах как 12-часового, так и 5-часового пребывания реализует возможность «запуска» семейно-центрированной модели совместного образования, тем самым повышается «качество жизни» семей, имеющих детей с ОВЗ.

В ФГОС ДО (п. 1.3.1.) учитываются «индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее — особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья». В соответствии с п. 1.6.2. стандарта дошкольное образование должно быть направлено на решение задачи по обеспечению «равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)». В то же время в стандарте указано, что «коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих программу в группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей».

Таким образом, в стандарте описывается и возможность интеграции в одной группе детей, имеющих разные по типу нарушения, где они могут находиться «под одной крышей» и получать коррекционную помощь в соответствии со своими специфическими образовательными потребностями. Исходя из опыта нашей организации, мы отмечаем, что такая возможность выбора варианта пространственного «соприсутствия» — инклюзии или интеграции — в одном учреждении или в одной группе отвечает потребностям в совместном образовании семей, имеющих два и более детей с ОВЗ [3, 4].

Стержневым элементом модели организации воспитания и обучения дошкольников с ОВЗ в условиях совместного образования в нашей дошкольной организации стала ориентация на создание доступной образовательной среды, способствующей индивидуальному развитию каждого ребенка, и изменение смысла специального дошкольного образования: переход от идеи «адаптации» ребенка к условиям обучения к идее «приспособления образовательной среды» к образовательным потребностям детей: безбарьерность, разные режимы функционирования групп, в том числе кратковременного пребывания вместе с родителями, социальное партнерство с участниками образовательных отношений в проектной деятельности (очные и дистанционные).

Мы предположили, что проблему нехватки знаний у родителей в вопросах воспитания и обучения детей, часто проходящих реабилитацию и находящихся дома в послеоперационный период, т. е. не имеющих возможности посещать дошкольную организацию, можно решить путем функционирования интерактивной группы в образовательной организации, где родители получают не только квалифицированную консультацию, но и обретут практический опыт, узнают, как и чему можно обучить ребенка с пробле-

мами в условиях семейного воспитания. Дети с разными стартовыми возможностями совместно с родителями могут интерактивно участвовать в занятиях, досугах, общаться со сверстниками и осваивать современные образовательные технологии. Наряду с этим дистанционная форма сопровождения проектной деятельности — это современная форма повышения квалификации специалистов с целью внедрения инновационных технологий, использование которых будет способствовать повышению педагогической компетентности специалистов, работающих с дошкольниками с разными стартовыми возможностями. Таким образом, мы раскрыли элемент модели, вытекающий, с одной стороны, из задач совместного образования — обеспечения нового качества и доступности образования для дошкольников с ОВЗ, находящихся на реабилитационном лечении, и часто длительно болеющих детей с учетом их особых образовательных потребностей. С другой стороны, цели определяют более крупный структурный элемент модели — создание единого коррекционно-образовательного пространства, способствующего преодолению нарушений развития у детей при взаимодействии и активном участии членов их семей с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Работа с детьми в обогащенной развивающей предметно-пространственной полифункциональной среде ГБДОУ № 5 позволяет нам решать физкультурно-оздоровительные задачи, задачи повышения двигательной активности детей, развития их предметно-практических, игровых навыков в проектной деятельности.

Цель такой коррекционно-развивающей работы в условиях проектной деятельности — расширение инновационных форм совместной деятельности участников образовательных отношений (дети с разными стартовыми возможностями, родители, педагоги) для достижения максимального социального эффекта по реализации образовательной программы дошкольного образования.

Анализ процесса и результатов работы с детьми-инвалидами в дистанционной форме сопровождения позволяет утверждать, что это перспективное направление для коррекционной практики. Выстраивание систематической не только формально консультативной, но и максимально приближенной к практике коррекционно-консультативной работы с родителями, осуществляющими непосредственный контакт с детьми, в дистанте повышает результативность коррекции.

Этапы внедрения программы совместного образования:

подготовительный — освоение и принятие идей функционирования модели совместного образования в условиях проектной деятельности;

диагностический — оценка готовности педагогов, администрации образовательного учреждения и родителей детей с ОВЗ к использованию инновационного продукта;

результативный — обучение субъектов образовательных отношений в организации проектной деятельности и применению образовательных технологий. Введение в практику технологий проектной деятельности и очно-дистанционной модели сопровождения обучения детей с ОВЗ;

заключительный этап — создание, апробация и распространение программы дистанционного сопровождения на сайте (<http://5.dou.spb.ru/about-us-1/innovatsionnaya-deyatelnost/model-sovmestno-go-obrazovaniya-detej-v-gbdou>) и консультирование родителей, воспитывающих детей «группы риска», исходя из персонифицированного подхода: виртуальная игротека, виртуальный родительский клуб, интерактивная мастерская, реатека, арт-картотека, рубрика виртуального музея «Пойдем, дружок, со мной в музей». На сайте родители детей с ОВЗ могут получить рекомендации по использованию игровых технологий дома.

В ходе распространения программы и создания инклюзивной культуры мы включали социальных партнеров в актуальные для города и района инновационные проекты, процессы на основе использования методического и управленческого опыта образовательной организации — ядра инновационной сети.

В результате многолетнего исследования технологий инклюзии и интеграции детей с ОВЗ в ГБДОУ № 5 были определены приоритетные направления взаимодействия всех участников реабилитационно-образовательного процесса на макро-, мезо-, микроуровне:

- профессиональная подготовка кадров, способных осуществлять инклюзивный подход;
- «безбарьерная» среда и мотивирующая развивающая предметно-пространственная среда;
- научно-методическое обеспечение сопровождения в инклюзивной культуре: культура ухода, культура обучения, культура сверстников;
- дистанционное сопровождение;
- семейно-центрированный подход к взаимодействию с семьей;
- междисциплинарное взаимодействие в инклюзивной практике, политике, культуре.

Успешность социально-культурной интеграции в рамках совместного образования во многом зависит от реализации ресурсов и потенциалов культурно-досуговой деятельности, использования в полной мере ее форм, методов и средств. Такие методы, как театральное искусство, клубные технологии, арт-терапия, музыкотерапия, игровые технологии сказкокоррекции, посещение театров, музеев, выставок, различные спортивные (в том числе танцы на колясках, лечебно-верховая езда) и культурно-просветительные мероприятия становятся эффективными средствами для социальной адаптации семей детей с ОВЗ.

Таким образом, образовательный потенциал нормативно развивающихся детей и реабилитационный потенциал детей с ОВЗ в условиях совместного образования повышается и достигает уровня самостоятельности, инициативности и толерантного взаимодействия в поликультурном обществе.

Список литературы

1. Инклюзивное образование лиц с нарушениями зрительной, слуховой, интеллектуальной и двигательной сферы: Программа повышения квалификации. — СПб., 2010.
2. *Баряева Л. Б.* Математическое образование дошкольников с задержкой психического развития: диагностика и коррекция: Монография. — СПб., 2013.
3. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности (Деятельность образовательной организации в условиях ФГОС ДО): Метод. пособие / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, В. Е. Демина и др., Под общ. ред. И. Г. Вечкановой. — СПб., 2014.
4. Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях / Под общ. ред. Е. П. Микшиной, Л. А. Зигле. — СПб., 2011.

Логопедическая работа в классах для детей с легкой степенью умственной отсталости

И. П. Вокина, Р. В. Кузнецова

*МКОУ «Школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»,
городской округ Королёв, Московская область, Россия*

Специфика логопедической работы в нашей школе-интернате обусловлена, с одной стороны, характером нарушений высшей нервной деятельности, психопатологическими особенностями умственно отсталого ребенка, прежде всего снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой — особенностями речевого развития и структурой речевого дефекта. Умственная отсталость вызывает у ребенка нарушения формирования интеллектуального компонента всех звеньев речевой деятельности. Особенности речевого развития препятствуют усвоению учебного материала ребенком, снижают и без того невысокую продуктивность обучения. Умственно отсталые учащиеся с речевыми нарушениями особенно нуждаются в логопедической помощи. Своевременная и систематическая помощь позволяет преодолевать данные нарушения и в определенной мере предотвратить обусловленные ими отрицательные последствия.

Предлагаем разработку программы коррекционно-логопедических мероприятий, которые осуществляются с учащимися с легкой умственной отсталостью на протяжении многих лет нашей практической деятельности. Она основывается на материалах исследований ряда ученых, на методических рекомендациях, представленных в литературе [1, 2, 3, 4, 5].

Программа логопедических занятий для учащихся 1–4 классов строится на основе *принципов*, определяющих ее структуру, реализацию и организацию работы по ней. Это принципы:

- гуманизма — вера в возможности ребенка, позитивный подход к работе с ним;
- системности — восприятие ребенка как целостного, качественно своеобразного, динамично развивающегося субъекта; рассмотрение его речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития;
- реалистичности — учет реальных возможностей ребенка и ситуации, единство диагностики и коррекционно-развивающей работы;
- индивидуально-дифференцированного подхода — изменение содержания, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, целей работы;
- системного подхода — взаимосвязь коррекционно-развивающих воздействий на звукопроизношение, фонематические процессы, лексику и грамматический строй речи.

Целью программы является коррекция дефектов устной и письменной речи учащихся, способствующая успешной адаптации в учебной деятельности и дальнейшей социализации детей-логопатов.

Задачи: создать условия для формирования правильного звукопроизношения, исходя из индивидуальных особенностей учащихся; развивать артикуляционную моторику, фонематические процессы, грамматический строй речи через коррекцию дефектов устной и письменной речи; обогащать и активизировать словарный запас детей, развивать коммуникативные навыки посредством повышения уровня общего речевого развития учащихся; создать условия для коррекции и развития познавательной деятельности учащихся, общей координации движений и мелкой моторики.

В *структуру* занятий входят:

- упражнения для развития артикуляционной моторики;
- упражнения для развития общей координации движений и мелкой моторики пальцев рук;
- дыхательная гимнастика;
- коррекция произношения, автоматизация и дифференциация звуков;
- формирование фонематических процессов;
- работа со словами, звукослоговой анализ слов;
- работа над предложением;
- обогащение и активизация словарного запаса.

К концу работы по программе учащиеся должны уметь:

- писать под диктовку текст, с минимальными погрешностями применять правила проверки написания слов;
- разбирать слова по составу;
- образовывать слова с помощью приставок и суффиксов;
- различать части речи;
- строить простое распространенное предложение, простое предложение с однородными членами, сложное предложение;
- оформлять деловые бумаги;
- пользоваться школьным орфографическим словарем.

Учащиеся должны знать:

- способ проверки написания гласных и согласных (путем изменения формы слова);
- главные и второстепенные (без конкретизации) члены предложения;
- названия частей речи, их значение;
- наиболее распространенные правила правописания слов.

Коррекционная логопедическая работа проводится в 3 этапа.

I. Первый (диагностический) этап начинается со всестороннего обследования речи ребенка.

На данном этапе анализируются письменные работы, процесс чтения, состояние звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, сформированность представлений, фонематического восприятия (дифференциация фонем), проверяется состояние лексико-грамматического строя, связной речи; выявляются индивидуальные особенности сформированности таких психических процессов, как мышление, внимание, память; выявляется наличие мотивации к коррекционной работе по устранению дефекта. При проведении диагностики следует подключать школьного психолога. Все полученные данные обследования анализируются, сопоставляются и фиксируются в протоколах обследования, на основании которых оформляются речевые карты на каждого ребенка. Краткий анализ данных обследования позволяет сделать прогноз и наметить пути дальнейшего логопедического сопровождения.

Общая характеристика коррекционной работы.

1. Проведение фронтальных диктантов с помощью учителей русского языка, проверка, анализ ошибок.

2. Повторная письменная работа с группой детей, допустивших специфические ошибки в диктантах, включающая в себя списывание и диктант слогов, слов, предложений и текстов; рассказ по опорным словам, серии сюжетных картинок.

3. Обследование состояния лексико-грамматической стороны речи с использованием групповой текстовой методики (письменно).

4. Обследование связной речи (проводится индивидуально с каждым учеником в форме беседы).

5. Анализ результатов обследования. Комплектование групп.

II. Второй (коррекционный) этап. Этот этап самый объемный и значимый. В зависимости от диагноза строится дальнейшая коррекционная работа, которая осуществляется на индивидуальных или подгрупповых занятиях.

На подготовительной стадии уточняются сформированные в процессе обучения в начальной школе простые предпосылки овладения орфографией (зрительный гнозис, мнезис, оптико-пространственные представления); проводится работа по развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление. Выполняется работа по развитию свойств внимания, памяти; проводятся мероприятия по коррекции почерка (с возможным использованием адаптированных для данного возраста упражнений, направленных на развитие мелкой ручной моторики).

При возможности параллельного ведения ребенка психологом часть заданий и упражнений направляются на снятие «страха письма», неуверенности, тревожности, склонности к негативным реакциям.

Общая характеристика коррекционной работы.

1. Развитие общей и мелкой ручной моторики.
2. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений.
3. Развитие внимания важно для нахождения «ошибкоопасных» мест в слове, собственных ошибок (корректирующие пробы).
4. Развитие памяти. Запоминание при помощи ассоциативных рядов, эмоциональной близости запоминаемого, с помощью графической зашифровки объектов запоминания.
5. Развитие мышления.

В течение коррекционного этапа осуществляется преодоление дисграфических нарушений. Работа проводится по направлениям, соответствующим основным видам ошибок, и реализуется на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Комплексный подход данной методики по коррекции дисграфии предполагает при необходимости параллельную работу, направленную на устранение нарушений звукопроизношения, пробелов в лексико-грамматическом отношении, связной речи и чтения.

Структура программы на коррекционном этапе.

Алфавит. Гласные и согласные буквы и звуки. Заглавная буква в начале предложения и в именах собственных.

Работа над ударением. Родственные и однокоренные слова. Безударная гласная.

Словарные слова. Непроизносимые согласные. Звонкие и глухие согласные в конце слова и в словах со стечением согласных. Правила переноса.

Гласные после шипящих. Мягкий знак. Разделительные Ъ и Ь.

Омонимы. Синонимы. Антонимы. Многозначные слова. Устойчивые словосочетания. Фразеологические обороты.

Словоизменение и словообразование. Состав слова: корень, суффикс, приставка, окончание, основа.

Части речи. Имя существительное. Мягкий знак после шипящих. Грамматические категории имени существительного.

Имя прилагательное. Грамматические категории имени прилагательного.

Глагол. Начальная форма глагола. Времена глагола.

Дифференциация приставок и предлогов.

Предложение. Главные и второстепенные члены предложения. Предложение с однородными членами предложения. Сложное предложение. Знаки препинания в предложении с однородными членами и в сложном предложении.

Работа над просодическим компонентом речи. Интонация. Темп. Ритм. Логическое ударение. Фонетическая ритмика. Логоритмика.

Диалог. Монолог. Рассказ. Пересказ.

III. Третий (оценочный) этап. На данном этапе отслеживается динамика речевого развития детей (конкретного ребенка). Повторная диагностика речевого развития по тем же методикам, которые были использованы на первом этапе логопедического сопровождения. Определяются результаты коррекционной работы, делается вывод об эффективности применяемых методик.

Общая характеристика коррекционной работы.

Оценка осуществляется в виде контрольной работы, включающей в себя диктант с грамматическим заданием, тестовое задание, по которому оценивается усвоение учебной терминологии и состояние лексико-грамматической стороны речи, устный опрос, позволяющий оценить состояние связной речи и наличие в ней аграмматизмов.

При наличии у учеников нарушений звукопроизношения проводится индивидуальная работа по общепринятой схеме на адаптированном для каждого возраста и подобранном с учетом интеллектуального уровня учащихся речевом материале.

Список литературы

1. Логопедия / Под. ред. Л. С. Волковой — М., 1989.
2. Правдина О. В. Логопедия. — М., 1973.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М., 2001.
4. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М., 1997.
5. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М., 2001.

Направления диагностики особенностей знаний младших школьников с ОВЗ о правилах безопасности в различных ситуациях

Р. Н. Генералова, Л. В. Силиванова

ГБУ Центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения Родителей, «Центр содействия семейному воспитанию № 6», Санкт-Петербург, Россия

Исходя из цели опытно-экспериментальной работы (ОЭР), которая проводилась в нашем центре значимо было разработать и апробировать модель безопасного поведения младших школьников во внеурочной деятельности.

Одним из направлений нашей ОЭР является мониторинг представлений детей о безопасности (опасности контактов с незнакомыми людьми, опасности на улице, опасности в природе, опасности в быту).

В рамках внеурочной работы в центре проводилось обучение детей правилам безопасной жизнедеятельности. Важно не просто оградить детей от опасностей, а подготовить их к возможной встрече с ними, научить правильным действиям в экстремальной ситуации [2, 3]. Перед началом целенаправленной внеклассной работы с детьми с ОВЗ по обучению их правилам безопасного поведения в быту, на улице, в природе, в общении с незнакомыми людьми мы определили основные задачи:

- выявить особенности представлений о правилах безопасности в различных ситуациях у младших школьников с различным уровнем развития, воспитывающихся в различных социальных условиях;
- разработать технологии внеурочной образовательной деятельности в специально сконструированной обогащенной развивающей среде, обеспечивающие овладение младшими школьниками с ОВЗ правилами безопасного поведения;
- выявить педагогические условия эффективности внеурочной образовательной деятельности на основе использования специально сконструированной обогащенной среды;
- разработать методы и приемы методического сопровождения младших школьников с разным уровнем интеллектуального и сенсомоторного развития, позволяющие формировать мотивацию школьников с ОВЗ к выработке собственной жизнеутверждающей позиции безопасного поведения как ценности, к умению выбирать алгоритм поведения в экстремальных ситуациях в природном и социальном мире;
- апробировать разработанные методы и приемы формирования безопасного поведения младших школьников с ОВЗ во внеурочной деятельности по темам «Правила дорожного движения», «Правила пожарной безопасности (дома, в лесу)», «Опасности контактов с незнакомыми людьми»,

«Опасности в природе», «Опасности на улице», «Опасности в быту» с использованием учебно-методических игровых комплексов «Азбука пожарной безопасности», «Азбука дорожного движения»;

- организовать мониторинг успешности образовательной деятельности во внеурочное время по вышеуказанным темам.

Основным методом диагностики особенностей знаний младших школьников о правилах безопасности в различных ситуациях является беседа, в процессе которой уточняются представления об опасных ситуациях в доме, на улице, в природе, при контактах с незнакомыми людьми, об источниках опасности, о мерах предосторожности, о возможных действиях в опасных ситуациях.

Педагоги нашего центра при проведении мониторинга использовали, исходя из особенностей воспитанников, несколько измененные четыре блока вопросов из научно-методического пособия «Мониторинг в детском саду» [1].

Блок 1. «Опасности контактов с незнакомыми людьми»:

1. Представь, что ты остался дома один и в квартиру позвонили незнакомые тебе люди. Что ты будешь делать?

2. Представь, что тебе позвонил по телефону незнакомый человек и сказал, что тебя ждут у магазина для передачи посылки. Что ты будешь делать?

3. Представь, что ты пошел с воспитателем в магазин, в театр и потерялся. Что ты будешь делать?

4. Знаешь ли ты свой домашний адрес? Назови его.

5. Представь, что ты гуляешь один, подходит незнакомый человек, угощает тебя конфетами и предлагает пойти с ним погулять. Что ты будешь делать?

6. Представь, что ты гуляешь один, с тобой заговаривает незнакомый человек, спрашивает твое имя, где и с кем живешь, как учишься, что любишь делать, во что играть и приглашает поиграть в новый компьютер у него дома. Что ты будешь делать?

7. Представь, что ты гуляешь один, к тебе подходит пожилой человек и просит помочь донести сумку до дома. Что ты будешь делать?

8. Как ты думаешь, можно ли заходить в подъезд с незнакомым человеком?

9. Как ты думаешь, можно ли заходить в лифт с незнакомым человеком?

10. Как ты думаешь, нужно ли рассказывать воспитателю, что с тобой случилось? Почему?

11. Можно ли детям одним уходить гулять за ворота? Почему?

12. Как ты думаешь, можно ли детям одним гулять далеко от дома: в лесу, парке?

Блок 2. «Опасности на улице»:

1. Для чего нужна улица?

2. Где люди могут переходить проезжую часть?

3. Какие правила нужно соблюдать при переходе проезжей части?
4. Что означают цвета светофора?
5. Кто следит за порядком на дороге?
6. Какие дорожные знаки ты знаешь? Что они обозначают?
7. Где можно играть, кататься на велосипеде, роликах?
8. Где нельзя играть, кататься на велосипеде, роликах?
9. Какие правила нужно соблюдать в общественном транспорте?
10. Для чего в салонах автобусов, троллейбусов, трамваев висят плакаты о правилах поведения на транспорте?

11. Что будешь делать, если потеряешься на улице? К кому обращаться на улице?

12. Что будешь делать, если увидишь бездомную собаку или «потеряшку», собаку без хозяина?

Блок 3. «Опасности в природе»:

1. Ты был в лесу?
2. Какие опасности могут быть в лесу?
3. Что нельзя делать в лесу, в парке?
4. Почему нельзя собирать незнакомые ягоды?
5. Почему нельзя собирать незнакомые грибы?
6. Умеешь ли ты плавать?
7. Где можно купаться?
8. Когда можно купаться?
9. Для чего у водоемов установлены щиты, на которых написаны правила поведения на воде и на солнце?
10. Для чего на пляжах есть спасательная станция?
11. Можно ли детям зимой или весной ходить по льду реки? Почему?
12. Что ты будешь делать, если ты получил травму (порезался, обжегся, ударился, тебя укусила собака или оцарапала кошка)?
13. Можно ли дразнить животных (на улице или дома)?
14. Можно ли трогать незнакомых животных?

Блок 4. «Опасности в быту»:

1. Какие электрические приборы ты знаешь?
2. Какие правила нужно соблюдать при пользовании электроприборами?
3. Можно ли мокрыми руками включать электроприборы? Почему?
4. Для чего пишут правила использования разных бытовых приборов?
5. Чем опасна разбитая посуда?
6. Почему детям запрещают играть со спичками, зажигалками?
7. Что ты будешь делать, если ударишься, порежешься, обожжешься? К кому ты обратишься за помощью?
8. Как ты думаешь, можно ли есть незнакомые таблетки или витамины?
9. Один мальчик съел чужие таблетки. У него заболел живот. Что он должен сделать?

10. На земле валяются (лежат на скамейке) конфеты и печенье. Что ты будешь делать?

В случае затруднений ребенка в понимании ситуации беседы рекомендуется проводить с использованием иллюстраций, на которых изображены дети в конкретной опасной ситуации: «Собака лает на котенка», «Ребенок тонет в воде», «Дети собирают мухоморы», «Дети разбили вазу», «Дети играют со спичками», «Ребенок порезал пальчик», «Дети провалились под лед», «Мальчик играет с мячом на дороге» и т. п.

Ответы на следующие вопросы свидетельствуют о знании способов безопасного обращения с бытовыми приборами и понимании детьми необходимости соблюдения правил их использования:

Почему это случилось с ребенком?

Что он делал неправильно?

Как надо было поступить?

Для выявления знаний детей о приемах первой помощи и действиях в некоторых опасных ситуациях в быту им задают следующие вопросы:

Что теперь делать этому ребенку?

Что он может сделать сам?

Кто ему может помочь?

Обработка результатов диагностики проводится по следующим критериям:

- объем знаний;
- знания об источниках опасности;
- знания о мерах предосторожности и действиях в опасных ситуациях;
- точность и аргументированность суждений о способах безопасного поведения.

По итогам обработки результатов выделяются три уровня знаний младших школьников о безопасных правилах поведения.

Высокий уровень: дети знают правила поведения в экстремальных ситуациях, могут обосновать то или иное действие, правильно и быстро отвечают на вопросы, имеют полные, точные представления об источниках опасности и мерах предосторожности, понимают и аргументируют значимость их соблюдения.

Средний уровень: дети знают правила поведения в экстремальных ситуациях, но сомневаются при их практическом применении, называют не все объекты опасности и не всегда объясняют необходимость соблюдения мер предосторожности (свое поведение они соотносят с соблюдением запретов).

Низкий уровень: дети затрудняются при ответе на вопросы или отвечают односложно, не различают опасности, не знают мер предосторожности и действий в случае опасности.

Безопасное поведение — адекватное поведение в разных ситуациях.

Список литературы

1. Бабаева Т. И., Гогоберидзе А. Г., Озерский Н. О., Гуревич Н. И. Мониторинг в детском саду. — СПб., 2011.

2. Генералова Р. Н., Силиванова Л. В. Технологии формирования безопасного поведения младших школьников с ОВЗ во внеурочной деятельности / Специальное и инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: Мой опыт. — М., 2014.

3. Гостюшин А. В. Основы безопасности жизнедеятельности. — М., 2001.

Событийное образование — эффективная форма организации образовательного процесса дошкольников с ЗПР

Н. Г. Гомина, Н. И. Назарова

МБДОУ д/с компенсирующего вида № 61, г. Иваново, Россия

Задержка психического развития (ЗПР) в значительной мере связана с социальным фактором, а темп и качество реабилитации во многом зависят от влияния общества. Недостаток контактов с социумом лишает детей возможности ориентироваться на нормальное развитие, затрудняет познание, формирование их готовности к преодолению жизненных трудностей, что, впоследствии нарушает социальную адаптацию и реабилитацию. Для успешного решения проблемы воспитания и обучения детей с ЗПР необходимо осуществлять их социальную адаптацию в условиях событийного образования.

Идея событийного подхода заимствована из педагогической системы А. С. Макаренко, который отмечал, что большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события. Событийность в современном мире характеризует образование, в котором преодолеваются обыденность и повседневность дошкольной жизни [2, 3]. Так, с наибольшим рвением и интересом дети учатся не во время ежедневных и рутинных походов в детский сад, а во время каких-то увлекательных событий и праздников.

Рассмотрим направленность и целевые составляющие образовательного события:

- формирует эффективное образовательное пространство, направленное на формирование целостной, разносторонне развитой личности;
- учит поведению в обществе;
- имеет полидеятельную структуру с включением коммуникации;
- носит гибкий, дифференцированный характер;
- предполагает возможность и уместность импровизации;
- укреплено во времени;
- требует наличия ряда профессиональных умений и навыков [1, 4].

В дошкольном образовании можно выделить следующие типы образовательных событий: событие-праздник, событие-конкурс, событие-экскурсия.

В 2015/16 уч. г. в подготовительной группе детей с ЗПР нами был запланирован и реализован проект «Хочу все знать», в который вошли такие образовательные события:

- совместный праздник с родителями «День матери»;
- экскурсия в зоопарк;
- посещение кукольного театра;
- экскурсия в областную детско-юношескую библиотеку;
- возложение цветов к мемориалу героям фронта и тыла;
- КВН для детей совместно с родителями;
- занятие в природоведческом зале краеведческого музея;
- экскурсия по улице Ермака.

Образовательное событие предполагает очень серьезную работу и переживание. Если детям с особенностями в развитии в жизни не хватает событийности, то они обычно стремятся к «сильным» переживаниям, не всегда нормативным, и тогда события могут носить критический характер. Поэтому педагогам в работе с дошкольниками с ЗПР необходимо владеть технологией организации и осуществления образовательных событий. Условно организацию образовательного события подразделяют на несколько этапов.

1-й этап (диагностика). Исследуется социальная ситуация, выявляется влияние факторов среды, определяющих развитие личности и группы. Определяются события, которые находятся в «зоне ближайшего развития» детей группы.

Так, при изучении темы «В мире животных» у детей обнаружили пробелы в представлениях о внешнем виде и образе жизни животных разных континентов, что навело на мысль о посещении зоопарка.

2-й этап (прогнозирование). Определяется тематика образовательного события, цели и задачи его организации. Осуществляется разработка сценария проведения события, намечаются пути развития личности и группы в зависимости от влияния факторов среды, функционирование которых приводится в действие событием [2, 4].

Перед посещением различных организаций мы предполагали не только ознакомление с новыми объектами, но и ознакомление с правилами поведения в музее, зоопарке, общественном транспорте и пр. Вопрос о том, стоит ли нам оставаться после просмотра спектакля «Госпожа Метелица» на новогоднее представление в фойе кукольного театра зависел от степени утомления и эмоционального состояния после просмотра спектакля, от поведения детей среди большого скопления людей.

3-й этап (планирование). Разрабатывается модель достижения цели, определяются средства, необходимые для ее достижения, детализируется деятельность на каждом шаге с учетом индивидуальных особенностей детей, отношений в группе и готовности к событию. Определяются возможные варианты взаимодействия с разными участниками образовательного события в целях оптимизации воспитательного воздействия [1, 2].

При организации КВН мы готовили необходимый наглядный и дидактический материал, продумывали способы поощрения; при посещении театра определяли способы передвижения и т. д. В преддверии Дня Победы

мы возлагали цветы к могиле неизвестного солдата не только с детьми и родителями своей группы, но и с ребятами другой подготовительной группы нашего сада и других специалистов ДООУ.

4-й этап (подготовка). В процессе подготовки к образовательному событию воспитанники получают знания и умения, которые будут необходимы при его проведении. Просмотр тематических материалов, яркая наглядность (оформление выставки детских работ, оформление места проведения события согласно тематике), творческое игровое действие, неожиданность и сюрпризность — обязательные критерии подготовки образовательного события.

Перед посещением библиотеки дети готовили рисунки для выставки по прочитанным произведениям, инсценировку сказки Маршака, учили стихи. Перед «Днем матери» делали мамам подарки своими руками, разучивали песни, танцы.

5-й этап (проведение (свершение)). Осуществляется непосредственная реализация пика события согласно разработанному сценарию. Проведение образовательного события — самый замечательный и долгожданный момент. Событие на данном этапе связывает всех участников образовательного процесса в единое целое. Роль педагога здесь заключается в управлении событийностью как инструментом воздействия.

6-й этап (рефлексия, оценка). По итогам образовательного события проводится обмен мнениями об участии в событии, дети и педагоги делятся впечатлениями, анализируются полученные результаты, определяется эффективность коррекционно-развивающего и воспитательного воздействия, учитывается положительный и негативный опыт организации и осуществления события, с учетом проведенного анализа вносятся коррективы в педагогический процесс. Для того чтобы детям было легче высказывать мнения о событии, чтобы оно надолго оставалось в памяти, каждое событие сопровождаем фотосессией, на основе которой затем делаем газету-фотоотчет для родителей, а позже из этих фотографий создается фотоальбом для уголка эмоциональной разгрузки, организованного в группе. Таким образом, дети «возвращаются» в прошедшие события, вспоминают яркие моменты, вновь переживают положительные эмоции.

В ходе образовательной деятельности с детьми мы определили основные показатели эффективности событийного образования для дошкольников с ОВЗ.

Образовательные события способствуют повышению мотивации педагога к педагогической деятельности, а ребенка к обучению. Например, посетив первый раз зоопарк, дети загорелись идеей посетить другие учреждения нашего города и каждый раз проявляли себя более организованными и заинтересованными.

Организация и подготовка события выступают в роли привлекательной перспективы для детей, они его ждут, к нему готовятся.

Любой из участников образовательного события это действительно участник, а не зритель: у каждого свои смыслы, своя деятельность, свои переживания. Приведем один из примеров экскурсии в зоопарк. Дети по пути шутили, просили педагогов загадывать им загадки, хитрые задачки, обращали внимание на безопасность дорожного движения, интересные объекты (утки в реке Уводь, мужской монастырь по пути к зоопарку и т. д.).

Событие является вариантом сообщения информации, однако его эмоциональное влияние на наших воспитанников высоко, так как увиденное и лично пережитое ими оказывает более сильное воздействие, нежели услышанная информация, а полученный опыт может в дальнейшем стать основой для совместной деятельности педагога, детей и родителей. Например, по прошествии пяти месяцев наши дети (у которых страдает память!) помнят фразы, произнесенные актерами-куклами в кукольном театре, помнят предметы, находившиеся в разных залах библиотеки, и даже то, что они шептали на ухо «библиотечному носорогу».

Образовательное событие — способ интеграции образовательного пространства для успешного развития и социализации воспитанников. Характер этого воздействия усиливается, так как событие осуществляется в жизни коллектива, членом которого является наш ребенок, и связано с групповым переживанием.

Образовательное событие позволяет систематизировать, обобщить и свести знания в единую гармоничную картину окружающего мира. Например, посещение зоопарка и занятие в краеведческом музее дополнили представления детей о фауне, полученные на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, позволили представить условия жизни животных в приближенных к реалиям условиях.

Событие соединяет теоретические знания с повседневным существованием и является открытием. Так, для некоторых детей поездка на троллейбусе оказалась в новинку и была сравнима с каруселью. Вот так незапланированно в ходе одного события получилось организовать для этих детей сразу два ярких момента.

Таким образом, событийный подход как технология организации и управления событиями занимает важное место в системе форм и методов воспитания дошкольников с ЗПР, позволяет организовать совместное значимое действие, сделать познание-открытие, приобрести новое видение знакомых явлений и дарит радость общения.

Список литературы

1. Волкова Н. В. Место «событийного» (инновационного) опыта в становлении педагогической деятельности // Электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири «Magister Dixit». — 2012. — № 1 (03).

2. Волкова Н. В. Образовательное событие как форма инновационного опыта // Мир науки, культуры, образования. — 2011. — № 3 (28).

3. Неборский Е. В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». — 2015. — Том 7. — № 2. <http://naukovedenie.ru/PDF/166PVN215.pdf>

4. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. — М.: Новые ценности образования. — 2010. — Вып. 1 (43).

Мой взгляд на инклюзивное и специальное образование детей с ОВЗ

Е. В. Гостева

*ГБДОУ д/с № 11, Красногвардейский район,
Санкт-Петербург, Россия*

Инклюзивное (франц. *inclusif* — включающий в себя, от лат. *include* — заключаю, включаю), или включенное, образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) учебных заведениях. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, тем не менее создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. В настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно ограничен, в селах и малых городах дети-инвалиды часто остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам. Традиционной формой обучения детей-инвалидов остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Для обучения детей с ограниченными возможностями на современном уровне требуется решение ряда проблем, в том числе совершенствование системы образования. Сегодня существуют явные пробелы в законодательной базе, а также в системе социальной поддержки. Значительная часть трудностей в обучении и воспитании детей-инвалидов связана с острым дефицитом квалифицированных кадров — коррекционных педагогов (педагогов-дефектологов), воспитателей, психологов, и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки. Очень многие выпускники дефектологических факультетов (специальной психологии и коррекционной педагогики) не идут работать в специальные (коррекционные) образовательные учреждения из-за непрестижности профессии учителя-дефектолога и низкой зарплаты, хотя еще в недавнем прошлом эти специалисты считались элитой педагогического сообщества. Развитию инклюзивного образования также препятствует отсутствие необходимого материально-технического обеспечения дошкольных учреждений.

Что же нужно изменить в образовании, чтобы оно стало инклюзивным? Интегрированное (инклюзивное) обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки педагогических кадров как в

массовых, так и в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Как учителя и воспитатели массовых учреждений должны быть готовы к новой для них деятельности — обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями, так и учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, в условиях массовой школы. Для этого потребуются денежные затраты на техническое переоснащение дошкольных учреждений:

- обучение (переобучение) педагогических кадров;
- специальные технические средства и средства реабилитации (слуховые аппараты индивидуального и коллективного пользования и другие технические средства для детей с нарушением слуха, учебники с крупным шрифтом для детей с нарушением зрения и т. д.);
- обеспечение доступа к образовательным учреждениям и оборудование самих образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья, в особенности с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата: пандусы, ограждающий бортик, который предупреждает соскальзывание коляски, двери, открывающиеся в противоположную сторону от пандуса во избежание скатывания коляски вниз.

Для детей с нарушением зрения: контрастные цвета на лестнице и при окраске дверей. Коридоры по всему периметру образовательного учреждения необходимо оснастить поручнями. Ширина дверных проемов должна быть увеличена, для того чтобы человек на коляске смог подняться на верхние этажи, в школьном здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт, а также подъемники на лестницах. Для детей с нарушением зрения названия классных кабинетов должны быть написаны на табличках крупным шрифтом контрастных цветов. Необходимо дублировать названия шрифтом Брайля. В приемных и раздевалках нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т. д. В столовой ширина прохода между столами должна позволять свободно передвигаться на инвалидной коляске. В туалетах надо предусмотреть одну специализированную туалетную кабинку для инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата. Кабина должна быть оборудована поручнями, штангами и т. д. Все эти элементы должны быть прочно закреплены. Раковина, зеркало и электросушилка, полотенце и туалетная бумага должны быть расположены ниже. В читальном зале школьной библиотеки часть кафедры для выдачи книг и столы для чтения необходимо понизить. Книги, находящиеся в открытом доступе, и карточке рекомендуется располагать в пределах зоны досягаемости (вытянутой руки). В учебных классах ребенку-инвалиду необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения (с учетом разворота инвалидной коляски). Для детей-инвалидов по зрению необходимо дополнительное

освещение рабочего стола. Пособия, которые используются на разных уроках, должны быть не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ученик смог ими пользоваться.

Детям с нарушением слуха необходимо оборудовать ученические места электроакустическими приборами и индивидуальными наушниками. Для того чтобы слабослышащие дети лучше ориентировались, в классе следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце урока. Территория образовательных учреждений также подлежит переустройству. Это лишь часть затрат, необходимых для перехода к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями.

Сегодня ни дети, ни родители, ни педагоги, ни общество в целом не готовы принять в свое сообщество ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Эта неготовность имеет морально-этическую, психологическую и материально-техническую основу. Сегодняшнее массовое образование ориентировано не на личность, а на успешный результат. Партнерство в детском саду, школе подменено конкуренцией, где побеждают самые сильные, красивые, здоровые и умные. Устоявшаяся система ценностей массового образования находится сегодня в глубоком противоречии с идеей инклюзивного образования. Отсюда следует, что необходимо формировать в обществе правильное (не просто терпимое, толерантное) отношение к детям (к людям) с недостатками в физическом и (или) психическом развитии. Только это позволит не просто существовать рядом или параллельно, а жить вместе. Для этого нужны годы, чтобы создать многоуровневую правовую базу, определенные условия в учебных заведениях, позволяющие сделать пребывание ребенка-инвалида комфортным, а также принять населением, каждым человеком людей с ОВЗ. Это длительный процесс воспитания всего общества, выращивание с раннего детства нового поколения (а возможно, и не одного поколения), для которого совместное равное проживание с людьми с ОВЗ станет частью мировоззрения.

Использование ТРИЗ в работе с детьми с нарушением зрения в условиях реализации ФГОС ДО

М. В. Гроссман

*МБДОУ д/с № 60 компенсирующего вида,
г. Сыктывкар, Россия*

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют в соответствии с Конституцией РФ и Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) равные со всеми другими детьми права на образование и творческое развитие. Основная задача, стоящая перед государством и обществом в отношении детей «группы

риска» и с ОВЗ, заключается в создании надлежащих условий для получения качественного образования, оказания ранней коррекционной помощи в их социальной реабилитации и адаптации, реализации творческих возможностей, подготовке к полноценной жизни в обществе.

В ФГОС ДО ставятся важные задачи, одними из которых являются:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоционального благополучия);
- сохранение и поддержка индивидуальности, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой [1].

Воображение и творчество, самостоятельность и инициативность — залог готовности ребенка к школьному обучению. Воображение и творческое мышление рассматриваются как универсальные способности, обладая которыми дети реже бывают эгоцентричными, стеснительными, закомплексованными, они легче включаются в учебную ситуацию, социализируются. Дети жизнерадостны и открыты миру, но вместе с тем избирательны и критичны, прежде всего, к самим себе.

Наше дошкольное образовательное учреждение посещают дети с нарушением зрения. Наиболее распространенной формой детской глазной патологии в дошкольном возрасте является амблиопия и косоглазие (характеризующиеся разной степенью нарушения остроты зрения, нарушения поля зрения, бинокулярного зрения, фиксации взора, цветоразличения и других функций зрительной системы). Большинство детей, имеют сложную сочетанную структуру зрительного диагноза, различные зрительные патологии: нарушение зрительной рефракции, атрофию зрительных нервов, афакию, глаукому, катаракту и др.

Полная или частичная утрата зрения, сужая сенсорную сферу, затрудняя и обедняя чувственное познание, тем самым отрицательно влияет на развитие познавательной активности, воображение, творческое мышление, инициативность детей. Происходит замедление усвоения социального опыта [3].

При правильно организованной коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога мыслительная деятельность слабовидящих детей совершенствуется при постоянном взаимодействии сенсорных (чувственных) и логических компонентов. Мышление обогащается за счет чувственных образов и способствует дальнейшему формированию мыслительных операций, творческих способностей.

В своей работе вот уже более 20 лет я активно использую элементы ТРИЗ-педагогике (автор Г. С. Альтшуллер). Одна из основных целей, которую ставит ТРИЗ, — формирование творческого, системного, логического мышления детей; умение решать нестандартные задачи, разрешать противоречия, которые нас окружают. ТРИЗ дает не только рекомендации по раз-

витию мыслительных процессов, но и технологии работы с детьми, возможность почувствовать детям собственную значимость и удовлетворение от самостоятельно выполненной работы [2, 4]. ТРИЗ в моей деятельности — это система игр, занятий, призванная не изменять основную программу, а максимально увеличивать ее эффективность.

Игры и задания ТРИЗ адаптированы мною к работе с детьми, имеющими нарушения зрения: учитываются особенности психофизического развития детей их возможности, офтальмологический диагноз, особенности проведения коррекционно-развивающей работы, осуществляется индивидуально-дифференцированный подход.

Игры ТРИЗ включаю как часть (одно из заданий) коррекционно-развивающего занятия, проводимого с подгруппой детей или как индивидуальное занятие.

Исходным положением ТРИЗ-концепции по отношению к дошкольнику является *принцип природосообразности* обучения. Развивая и обучая ребенка, педагог должен идти от его природы.

В работе с играми ТРИЗ я придерживаюсь определенных принципов:

1. Принцип согласования: согласование учебного материала с потребностями, интересами детей; согласование темпа проведения данной игры с восприятием детей и особенностями учебного материала.

2. Принцип самостоятельности и свободы выбора: учебное задание (игра) должно быть построено таким образом, чтобы оно требовало самостоятельного (по возможности) решения задачи, или выявления закономерностей; у детей должна быть свобода выбора игровой задачи.

3. Принцип равенства — учитель-дефектолог находится в равных условиях с детьми: предлагает свое решение задачи, выполняет домашнее задание.

Для того чтобы дети чувствовали себя свободно, раскованно, удобно, формы организации детей могут быть самыми разнообразными: сидя в свободной позе на ковре на полу, на подушках (специально сшитых) за столами (рядом, «круглый стол», по одному), просто стоя и т. д.

Каждая из игр вводится постепенно и усложняется по мере освоения детьми:

1. *Игры на систематизацию свойств предметов, функций* (назвать, показать, выбрать картинки, нарисовать как можно больше предметов):

- по цвету (белого, красного цвета и т. д.; назвать все предметы в окружающем заданного цвета и т. д.);
- по форме (круглое, треугольное, похожее на куб, цилиндр и т. д.);
- по размеру (длинное или короткое, толстое — тонкое...; все, что выше стула, но ниже шкафа и т. д.);
- по веществу (железное, деревянное, стеклянное и т. д.);
- по звучанию (все, что пищит, свистит, гудит и т. д.);
- по запаху (все, что приятно пахнет, зловонно и т. д.);

- на ощупь (острое, мягкое, теплое и т. д.);
- по вкусу (сладкое, соленое, кислое, горькое и т. д.);
- по способу передвижения (летает, ползает, течет и т. д.);
- по агрегатному состоянию (твердое, жидкое, газообразное);
- по функции — действию (рисует, держит, крепит и т. д.).

В игре выделяются коррекционные задачи, которые решаются параллельно с задачами на развитие творческого мышления, это развитие ощущений, зрительного восприятия, слухового восприятия, развитие предметных представлений и др.

Усложнение игры «Найти как можно больше предметов и объектов окружающего мира, обладающих сразу тремя признаками»:

- маленький, светлый, пушистый (зайчик, коврик, шарф и т. д.);
- красный, круглый, твердый (обруч, камень, руль и т. д.);
- ароматный, живой, разноцветный (цветок, человек и т. д.).

2. Игры «Разные человечки».

Из характерных особенностей придуманного персонажа можно логически вывести его приключения, пофантазировать. Детям предлагаются различные герои. Это может быть стеклянный, снежный, шоколадный, пластилиновый, металлический, масляный и т. д. человечек. Этот человечек должен двигаться, действовать, заводить друзей, подвергаться разного рода случайностям, быть причиной разных событий. В игре используется прием «эмпатия», т. е. предлагается детям поставить себя на место этих человечков, представить, что они живут в стране, где, например, все стеклянное: все прозрачное — и дома, и вещи, и люди. Чем они питаются? Как живут? Какая у них одежда?

В таких играх проводится анализ материала (опытно-экспериментальная деятельность), из которого сделан человечек, абстрагируются свойства этого материала, выводятся определенные умозаключения, аналогии. Например, стекло — прозрачное, хрупкое, холодное, но оно может быть цветным, его можно мыть, следовательно, в этой стране все сверкающее и светлое, там, наверное, очень холодно и т. д.

Некоторые ситуации (истории) зарисовываются и обыгрываются.

3. Игра «Город загадочных дел»: отгадывание и загадывание загадок.

В этом «городе» название предмета заменяется его функцией. Например, батарея — согревалка, лампочка — освещалка, карандаш — рисовалка и т. д. Загадывание и отгадывание загадок проходит по-разному:

- иногда ребенок называет функцию, а остальные дети определяют, о каком предмете идет речь, например, прыгалка — мяч, скакалка и др.;
- иногда ребенок называет несколько функций предметов, по которым надо определить, о чем идет речь, например, в домике живет предмет, с помощью которого можно рисовать, доставать, строить, протыкать. Что это за предмет? (Карандаш);

- водящий называет одну функцию, а остальные находят предметы, которые выполняют ее, например, в этом домике живут предметы, которые могут протыкать. Что это за предметы? (Гвоздь, вилка, палка, шило и др.). Задание: подбери картинки с изображением этих предметов или нарисуй их в домике (использование трафаретов и т. д.)

Сравнивая, сопоставляя, анализируя внешний вид, функции и используя принцип «наоборот», можно составлять разные загадки.

Например, придумаем загадку про мяч. Какой мяч? Круглый, резиновый, умеет прыгать.

Найдем эти качества в других предметах или объектах:

Что может быть круглым? Солнце, яблоко, колесо.

Что может быть резиновым? Сапоги, лодка, грелка и т. д.

Кто умеет прыгать? Кузнечик, заяц и т. д.

Используя прием «отрицание», «ограничение» составляем загадку: «Круглый, но не яблоко, резиновый, но не сапоги, умеет прыгать, но не кузнечик». (Мяч)

4. *Игра «Да — Нетка» (дихтомия) — линейная и классификационная.*

Эта игра учит детей при помощи операций «ограничение» и «обобщение» классифицировать предметы окружающего мира, вычлняя существенные и несущественные признаки, путем сужения поиска находить правильный ответ. Игра развивает умение рассуждать, проводить аналогии, использовать в решении задачи алгоритм. Конечно, дети должны иметь достаточный запас знаний о предметах и явлениях окружающего мира, чтобы суметь сгруппировать их, обобщить.

Работа начинается с того, что готовится схема, в которую вместе с детьми вносятся обозначения классов, групп предметов, так как детям легче наглядно увидеть и понять, что все предметы входят в определенные группы: мебель, посуда, транспорт и др. — рукотворный мир; птицы, насекомые, растения и др. — мир природы. В свою очередь эти группы тоже являются составной частью еще большей группы объектов или предметов окружающего мира. Шаг за шагом складывается система окружающего мира. Впоследствии необходимо научить детей задавать правильные вопросы, так как ведущий (педагог) может отвечать только «Да» или «Нет».

Специально для этой игры подготовлены пособия «Волшебный дом» и «Мир вокруг нас».

Очень часто дети выносят эту игру и в самостоятельную, свободную деятельность. Они играют, организуя свои подгруппы по интересам, успешно играют и с родителями дома.

Для этого параллельно с обучением детей этой игре проводятся индивидуальные либо подгрупповые консультации с родителями, на которых объясняются задачи, правила игры, даются рекомендации, над чем поработать с ребенком дома.

В коррекционно-развивающие занятия включаю и многие другие игры ТРИЗ: «Хорошо — плохо», «Наоборот», игры с «Системным оператором», «Игры с маленькими человечками: жидким, газообразным и твердым».

Практика показала, что использование игр ТРИЗ помогает мне, учителю-дефектологу, решать задачи, которые я ставлю на коррекционно-развивающих занятиях, и для развития творческого мышления и воображения, и для развития зрительного восприятия, зрительных функций детей, а также делают занятия более интересными, расширяют кругозор детей. Эти игры не только дают возможность сформировать у детей понятия о взаимосвязях, закономерностях в окружающем мире, развивая все формы и виды мышления, но и решают вопросы социализации, так как позволяют найти интересные формы общения и проявления себя.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. — М., 2013.
2. Корзун Л. В. Веселая дидактика. Элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. — М., 2001.
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. — СПб., 2006.
4. Сидорчук Т. А. Программа формирования творческих способностей дошкольников. — Обнинск, 1998.

Развитие координации движений и концентрации зрительного внимания у дошкольников со зрительной патологией средствами сенсомоторики

О. М. Дамм

*МБОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста
«Начальная школа — детский сад», г. Усть-Илимск,
Иркутская область, Россия*

Придавая особое значение сенсорному развитию детей со зрительной патологией для их будущей жизни, я структурировала коррекционно-развивающую работу с ними на основе активизации сенсомоторных процессов [2, 3, 4].

Для достижения этой цели сформулированы следующие задачи по развитию координации движений и концентрации зрительного внимания дошкольников:

- подготовить детей к точному наблюдению за окружающим миром;
- обеспечить их материалом для творческого воображения;
- сформировать навыки восприятия и использования сенсорных эталонов: устойчивые закрепленные в речи представления о цветах, оттенках,

геометрических фигурах, отношениях по величине между несколькими предметами, расположении в пространстве;

- сформировать способы обследования предметов, выполнения глазомерных действий;
- упражнять в зрительно-моторной координации;
- развивать аналитическое восприятие.

Работая по развитию координации движений и концентрации зрительного внимания дошкольников, я проанализировала пути формирования сенсомоторного развития детей 3–7 лет и на основании этого определила уровень сенсомоторного развития детей 3–4 лет [1].

Для решения проблемы развития координации движений и концентрации зрительного внимания я определила и создала условия, наиболее благоприятные для сенсомоторного развития ребенка: доступность, безопасность, креативность, разнообразие объектов. Весь материал для стимуляции сенсорных функций распределила по видам.

Для развития зрительно-моторной координации, графических и моторных навыков концентрации зрительного внимания применяю природный материал (семена, косточки, плоды, ракушки, камни, песок, воду, опилки и др.), бытовые материалы (бусы, веревочки, прищепки, катушки, пробки, шнурки, пуговицы, липучки, платочки, шарфики, кусочки ткани, бумаги, шуршалки, гремелки и др.), промышленные изделия (мозаики, шнуровки, конструкторы, музыкальные инструменты, игрушки и др.), материал для художественного творчества (пластилин, глина, мелки, фломастеры, карандаши и др.).

Для повышения мотивации к концентрации зрительного внимания детей с нарушением зрения, к самостоятельной и экспериментальной деятельности использую светящиеся шнуры, различные фонарики, бивизотренер, бинокль, свечи, весы, лупы, магниты, песочные часы, водяную мельницу, колбочки, пробирки, бутылочки, грелки, формочки для льда и др.

Для создания положительного эмоционального фона, повышения работоспособности у детей сопровождаю коррекционно-развивающую работу с ними детскими и классическими музыкальными произведениями.

Для снятия зрительного, мышечного и статического напряжения, достижения состояния релаксации и комфортного самочувствия использую аквариум с живыми рыбками, массажные шарики, щетки, губки, кисточки, аудиозапись со звуками природы (наушники), различные аромамасла (исходя из показаний и противопоказаний медицинского персонала), естественные природные запахи (травы, фрукты, кофе).

В начале коррекционно-развивающей работы для развития сенсомоторики большое внимание уделяю формированию представлений детей о строении и возможностях рук, знакомству с расположением, названием и назначением пальцев. Обучение различным действиям рукой, отдельными

пальцами провожу с помощью пальчиковых игр, упражнений и микродинамических актов с применением различного материала, в том числе природного.

Целью занятий по координации движений рук и концентрации зрительного внимания является формирование умений и навыков осязательного восприятия предметов, а также обучение приемам выполнения предметно-практических действий. Практические наблюдения во время совместной деятельности с детьми со зрительной патологией показали, что движения у них вначале были неточны, скованны. Дети не осознавали роли осязания. Все это сдерживало развитие тактильной чувствительности, моторики рук и отрицательно сказывалось при формировании предметно-практической деятельности.

Тактильные упражнения позволяют детям мысленно сравнивать различные поверхности и познавать многообразие окружающей природы. Чем более чуткими оказывались тактильные ощущения, тем точнее дети стали сравнивать, объединять, различать окружающие предметы и явления, т. е. овладевали сенсорными представлениями. При сравнении каких-нибудь очень похожих предметов, имевших лишь одно различие, их внимание фокусировалось на том чувстве, которое упражнялось. В результате тактильное чувство ребенка утончалось, внимание концентрировалось.

Для развития сложнокоординированных движений руки, их формирования подобраны упражнения и игры. При их проведении соблюдаю следующие правила: комфортность (на фоне спокойной музыки, с учетом желания ребенка); использование материала от простого к сложному; обязательная словесная инструкция; правильная постановка кистей рук и точность переключения с одного движения на другое; снятие зрительного напряжения.

Создание предметно-развивающей среды помогает развить в детях желание действовать. Подобранный мною материал привлекает своей красочностью, побуждает к деятельности и при этом в непринужденной форме дает возможность развивать у ребенка все органы чувств, координируя движения, концентрируя зрительное внимание. Дошкольники постоянно сталкиваются с потребностью нечто разложить, соединить, отобрать, сгруппировать, распределить и т. п. Стремясь повысить эффективность сенсомоторного восприятия, я представляю детям эталон действий с материалом только один раз. Презентация действия с предметом, материалом, игрушкой проводится пошагово, в соответствии с алгоритмом повторных действий.

Такой метод дает свои результаты. Я смогла выяснить, что в ходе коррекционных занятий дети все активнее и самостоятельнее действуют с предложенным материалом, радуясь, рассказывая о своих достижениях.

Для формирования представлений о сенсорных эталонах я систематизировала коррекционно-развивающую работу по сенсомоторике. Для того чтобы помочь детям в упорядочивании их сознания, я составила «расписание представления сенсорного материала» по принципу «день недели — соответствующий эталон». Например, понедельник — цвет; вторник —

форма; среда — величина; четверг — пространство; пятница — сочетание разных свойств. На основе этого «расписания» я разработала систему проведения игр и упражнений, в ходе которых различение свойств предметов усложняется в нескольких направлениях. В ходе образовательной деятельности с детьми со зрительной патологией знакомя их с цветами спектра и их оттенками, их взаимосвязью, возможностью получения некоторых цветов путем смешивания других. Для наибольшей эффективности представлений о разновидностях треугольников и овалов, использую технологии конструктивной деятельности — изготовление фигур из различного материала. При анализе сложных форм упражняю детей в умении раскладывать их на элементы. Задания по выделению величин усложняются, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Развитие пространственной функции у детей проводится в трех основных плоскостях: лево — право, верх — низ, впереди — сзади. При ориентировке в пространстве детям предлагаются фонарики с лазерным лучом, механические игрушки для отслеживания передвижения объекта.

В результате многоаспектной работы с детьми, у них развивается зрительное внимание, абстрактное мышление, умение сопоставлять, координируя движения «взгляд — рука». Коррекционно-развивающая работа проводится индивидуально, систематически и планомерно. Каждый вид деятельности предъявляет свои требования к восприятию и способу его развития.

Чтобы работа по развитию координации движений и концентрации зрительного внимания была эффективной, мы вместе с воспитателями спланировали расположение в групповом помещении сенсомоторного уголка. При его организации учитывали, чтобы такие уголки были удобными для доступа детей, особое внимание уделяли подбору сенсомоторных объектов. Весь материал безопасен для жизни и здоровья ребенка, эстетичен. Уголок содержит постоянные и дополнительные объекты, которые вносятся в зависимости от потребности и темы занятия. Сенсомоторный уголок используется в непосредственно образовательной деятельности с детьми, в совместной деятельности воспитателей, учителя-дефектолога с детьми, в самостоятельной деятельности детей.

Рекомендации педагога-психолога помогают мне учитывать индивидуальные особенности ребенка при проведении сенсомоторных занятий, комплексов массажа пальцев рук. Применение учителем-логопедом пальчиковых упражнений и игр в логопедических занятиях перекликаются с используемыми в моей работе, тем самым проводится работа по звуковой культуре речи. Взаимосвязь с педагогом-психологом и учителем-логопедом, их консультации, рекомендации помогают мне в решении поставленных задач. В свою очередь специалисты получают мои рекомендации по учету зрительного нарушения у детей, по особенностям концентрации их зрительного внимания, по способам снятия зрительного утомления при проведении занятий.

Для повышения уровня знаний родителей в сфере развития сенсомоторики детей провожу тренинги, мастер-классы, консультации устные и на сайте образовательной организации. На родительских собраниях выступаю с такими темами: «Предметно-пространственная среда, как стимул зрительного внимания детей с нарушением зрения», «Сенсорные игры — не развлекательное, а развивающее воздействие на детей со зрительной патологией», «Развитие тонкой моторики у детей с нарушением зрения». Анализ анкетирования родителей по вопросу «Эффективная помощь детям при сотрудничестве тифлопедагога и родителей» позволил мне выстроить работу, поэтому большинство игр направлено на развитие тонкой моторики и формирование, совершенствование зрительного внимания. Проведение занятий родительского всеобуча, ознакомление родителей с видами и выполнением сенсомоторных игр и упражнений также помогают мне в работе с детьми. Поиграв в предложенные игры, родители отмечают, что ребенку не надо теперь постоянно напоминать, чтобы он был внимательным. В игре с родителем через увлеченность и познавательную активность процесс запоминания протекает легче и эффективнее.

Продуманная система представления материалов, индивидуально-дифференцированный подход к детям, индивидуальные занятия, сотрудничество с воспитателями и родителями, рекомендации педагога-психолога, учителя-логопеда позволили мне достичь позитивных результатов.

Список литературы

1. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. — М., 1998.
2. Нагаева Т. И. Нарушения зрения у дошкольников. Развитие ориентировки в пространстве. — Ростов на/Д, 2008.
3. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. — Калуга, 2008.
4. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. — СПб., 2007.

Создание условий для развития потенциала воспитанников с ОВЗ при подготовке их к самостоятельной жизни

Е. А. Жадан

ГКССУ СО «Петроввальский дом-интернат для умственно отсталых детей», Волгоградская область, Россия

Социализация и реабилитация воспитанников с ограниченными возможностями здоровья остается важнейшей функцией каждого социального учреждения. Но процесс социализации в доме-интернате для умственно отсталых детей значительно отличается от процесса социализации детей из

семей и даже из дома-интерната общего вида, что затрудняет их последующую адаптацию к самостоятельной жизни. Проблема подготовки воспитанников после достижения 18-летнего возраста к жизни в современном обществе была актуальна всегда. В доме-интернате все попечительские функции (воспитание, уход, питание) выполняют сотрудники учреждения. Несмотря на то что в интернатных учреждениях, и в нашем доме-интернате в частности, ведется большая работа по подготовке детей с ограниченными умственными возможностями к самостоятельной жизни, создаются условия для их социализации, социально-педагогической реабилитации, нередко воспитанник оказывается незащищенным после достижения 18-летнего возраста, не в состоянии адаптироваться во взрослом доме-интернате, не говоря уже о самостоятельной жизни.

Вводимые в последнее время в домах-интернатах программы подготовки к самостоятельной жизни, социально-правовой ориентации нацелены лишь на знакомство с правами и льготами, механизмами их реализации, способами защиты, но не на формирование практической готовности к выполнению обязанностей, неотделимых от предоставляемых прав. Теоретические знания и умения, полученные в доме-интернате, выпускники не могут применить на практике. Безусловно, в рамках коррекционно-учебной программы по социально-бытовой ориентировке дети учатся стирать, готовить, ухаживать за кухонной утварью, изучают швейное и столярное дело. Однако функциональным обязанностям каждого взрослого члена общества здесь не учат. Необходимо формирование и внедрение моделей социально-реабилитационной работы, обеспечивающих подготовку молодых инвалидов к самостоятельному проживанию, активной трудовой деятельности и их последующее социальное сопровождение по достижении 18-летнего возраста для закрепления полученных навыков. Одной из таких программ в нашем доме-интернате стала программа максимальной социальной адаптации инвалидов от 17 до 18 лет к самостоятельной жизни в домах-интернатах «Путевка в жизнь», предполагающая создание условий для максимального развития потенциала воспитанника при подготовке его к самостоятельной жизни.

Цель данной программы — подготовка воспитанников от 17 до 18 лет к самостоятельной жизни, максимальная социальная адаптация и интеграция в общество. Это достигается путем формирования у них основных составляющих социальной компетентности в части:

- умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизни;
- умений самообслуживания, трудовых навыков, навыков доступной бытовой, досуговой деятельности, осуществления покупок, приготовления пищи;
- социально-коммуникативных способностей и умения ориентироваться в окружающем;
- обеспечения психолого-педагогической поддержки в ситуациях, связанных с изменением их представлений о самостоятельной жизни.

«Высокая трудовая способность, привычка и умение трудиться самостоятельно не приходят — их надо воспитывать. Нельзя воспитать любовь к труду с помощью одних разговоров по этому поводу. Научиться работать можно, только работая. Привычка трудиться формируется лишь в процессе практической деятельности, притом длительной, систематической» (*Атутов П. Р., Бабкин Н. И., Васильев Ю. К. Связь трудового обучения с основами наук. — М., 1983*).

Обучение в нашем доме-интернате осуществляется по четырем направлениям:

- бытовая деятельность;
- трудовая деятельность;
- социально-коммуникативная деятельность;
- досуговая деятельность.

Содержание обучения «*бытовой деятельности*» включает формирование умений по выполнению гигиенических процедур, переодевания, самообслуживания, уборки помещений, уходу за вещами, планированию режима дня, приготовлению пищи, помощи окружающим по осуществлению бытовых действий.

Обучение происходит не в классно-урочной форме, а в процессе естественного хода жизни, строящегося на основе принципа нормализации. Для того чтобы отследить происходящие в развитии воспитанников 17–18 лет изменения, педагогами ведется специальная документация и заполняются таблицы, в которых отражаются действия молодых людей и дается качественная характеристика их выполнения, также отмечается эмоциональный фон и особенности поведения. Воспитанники сами оценивают свои достижения, отвечая на вопросы: «Что я умею делать сам?», «В чем мне нужна помощь?», «Чему я хотел бы научиться?». Ответы записываются словами или обозначаются с помощью пиктограмм. Собранная и обобщенная в конце обучения информация является основой для рекомендаций по дальнейшему развитию самостоятельности.

Обучение «*трудовой деятельности*» включает обучение профессии в лечебно-производственных мастерских, занятия по гарденотерапии (уход за комнатными растениями, работа в теплице, работа на приусадебном участке, огородничество, уход за садом, газонами и цветоводство), обучение неквалифицированным профессиям, благоустройство дома-интерната и охрана природы.

Данные знания, умения, навыки и личностные качества необходимы для последующей интеграции воспитанников в социум, реализации их возможностей в общественно полезном труде. Социальный и трудовой прогноз лиц с выраженной интеллектуальной неполноценностью, хотя и зависит от степени интеллектуальной недостаточности, во многом определяется уровнем организации реабилитационных мероприятий в доме-интернате. В процессе трудовой реабилитации дети овладевают элементарными трудовыми навыками и профессиональными начальными умениями.

Обучение «*социально-коммуникативной деятельности*» включает развитие общения, выстраивание межличностных отношений, ориентацию в социальном пространстве, соблюдение общепринятых норм и правил в процессе социальной и бытовой деятельности, посещение социально-значимых мест (магазины, почта, аптека, вокзал), занятия в компьютерном классе, где они учатся работать с поисковыми системами, общаться в социальных сетях и пр.

Для создания комфортного психоэмоционального фона в интернате организована работа педагога-психолога, осуществляющего психологическую помощь. Одним из методов, направленных на формирование коммуникативных умений и свободы изложения своих мыслей, является работа в сенсорной комнате. Оборудование сенсорной комнаты используется педагогом-психологом с целью коррекции нарушений восприятия, познавательной и эмоциональной сферы (развитие фантазии, устранение эмоциональной скудности, снижение уровня тревожности и уровня агрессивности). Комплекс сенсорных и моторных упражнений положительно влияет на общее, эмоциональное, речевое и социальное развитие. Оборудование сенсорной комнаты с успехом применяется для обеспечения воспитанников, находящихся в условиях сенсорной депривации, необходимым объемом разного рода ощущений, развития их умения самостоятельно влиять на окружающую среду с целью получения приятных ощущений от света, звука, движения, тактильных раздражителей. Успокаивающая музыка, мягкий свет, удобные кресла, звуки природы — все это помогает воспитаннику максимально расслабиться и успокоиться.

Не менее важным элементом формирования коммуникативной деятельности являются экскурсии, выход и выезд за территорию дома-интерната, отработка навыков посещения обслуживающих организаций — магазинов, почты и др.

Содержательное направление «*досуговая деятельность*» предполагает формирование умения организовать свое свободное время, потребность и умение культурно отдыхать в доме-интернате и за его пределами: посещать общественно-культурные места, ходить на прогулку, выезжать за город и т. д.

Режим быстро вырабатывает устойчивые привычки воспитанников 17–18-ти лет, они привыкают к правильному чередованию труда и отдыха, учатся определять объем работы, усваивают технику безопасности и гигиенические требования.

Для организации досуговой деятельности педагоги используют разные формы работы: целевые прогулки в природу, эколого-оздоровительные походы, экологические праздники, подвижные народные игры, спортивные соревнования, занятия в тренажерном зале. Веселые конкурсы и задания дополняются элементами адаптивной физической культуры. Все это способствует укреплению здоровья, исправлению недостатков физического разви-

тия, моторики, преодолению скованности, нормализации поведения расторможенных, легковозбудимых воспитанников и активизации вялых, пассивных, развитие ориентировки в пространстве.

Таким образом, выделенные направления охватывают все основные сферы жизнедеятельности человека.

При организации работы с воспитанниками дома-интерната педагоги опираются на идеи поддерживающей педагогики. В практике работы по максимальной социальной адаптации воспитанников от 17 до 18 лет к самостоятельной жизни модель педагогической поддержки представляет собой различные тактики деятельности педагогов по отношению к детской проблеме. Эти тактики обеспечивают условия безопасности воспитанника при освоении им опыта самостоятельных действий, помогают справиться с эмоциональными переживаниями проблемы и способствуют переводу проблемы в деятельность по ее разрешению.

Создание условий для максимальной социальной адаптации воспитанников от 17 до 18 лет к самостоятельной жизни способствует повышению у них основных составляющих социальной компетентности, снижению рисков, связанных с проблемами адаптации в будущем, организации их взаимодействия с окружающим социумом, со способностью самостоятельного самообслуживания, решения других социально-бытовых вопросов.

Из опыта организации работы с детьми с ОВЗ

С. Н. Ильдеркина

*МАДОУ д/с № 7 «Созвездие», г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия*

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в жизни коллектива всех его членов, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями (ООП).

В рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг. МАДОУ детский сад № 7 «Созвездие» оснащен специальным оборудованием и приспособлениями для беспрепятственного доступа и обучения детей с ОВЗ (установлены пандусные съезды при входе в детский сад, в здании оборудован лифт для подъема и спуска, двери в учреждении не имеют порогов, детский сад оснащен сооружением системы противопожарной сигнализации и оповещения). В декабре 2015 г. в бассейне установили специальный подъемник, благодаря которому дети с ограниченными возможностями здоровья могут без каких-либо препятствий заниматься плаванием.

Для детей с ОВЗ и их семей в детском саду организована вариативная форма дошкольного образования — лекотека. Целью создания лекотеки явилось обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей от 2 мес. до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья для их социализации, формирования предпосылок учебной деятельности, поддержки развития личности ребенка и оказания психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям). Посещают лекотеку дети раннего и дошкольного возраста с ОВЗ. Для них функционируют две группы: утренняя (с 9.00 до 12.00) и вечерняя (с 15.00 до 18.00). В лекотеке собраны развивающие и коррекционные игры и игрушки, авторские пособия известных педагогов (пособие Фребеля, блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, кубики Кооса и др.), дидактические и раздаточные материалы, аудио- и видеоматериалы, библиотека детских книг, методическая литература для специалистов и родителей.

Особенностью лекотеки является то, что работа с каждым ребенком строится по индивидуальной программе развития, учитывающей личностные, познавательные особенности ребенка, его стиль взаимодействия с окружением, его сильные и слабые стороны. Основной формой работы специалистов являются индивидуальные и групповые игровые сеансы. Наши педагоги в своей работе используют разнообразные направления: совместные музыкальные приветствия, пальчиковую и артикуляционную гимнастику, элементы игровой кинезиотерапии, арт-терапевтические методы во всем своем разнообразии, тренинги раннего развития в паре «мама — ребенок», разработки из индивидуально ориентированной коррекционно-развивающей программы «Лекотека» (А. М. Казьмин, Е. А. Петрусенко, Г. А. Перминова, А. И. Чугунова, А. М. Пайкова, Н. А. Склокина) и многое другое. Каждая встреча специалиста с ребенком наполнена интересными, познавательными играми и приемами. Клиентами лекотеки становятся не только дети, но и их родители. Сопровождение родителей включает в себя информационную поддержку, индивидуальные консультации родителей, групповые встречи семей, дистанционное консультирование.

С октября 2015 г. в детском саду открыта и функционирует инклюзивная группа, где совместно с обычными детьми в режиме полного дня находятся дети с синдромом Дауна. Количество детей в группе 16, из них 3 — воспитанники с синдромом Дауна.

Для детей с ОВЗ и их родителей созданы все условия, чтобы в детском саду они чувствовали себя комфортно, безопасно и могли бы получить квалифицированную помощь специалистов учреждения. Для оказания образовательных услуг имеются специальные помещения: игровая комната, музыкальный зал, спортивный зал, бассейн, сенсорная комната, кабинет ИЗО, кабинеты узких специалистов (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, тьютора).

В детском саду работает команда специалистов сопровождения: 2 учителя-дефектолога, 2 учителя-логопеда, педагог-психолог, тьютор, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, инструктор по плаванию, педагог по ИЗО, воспитатели групп. Работа специалистов построена на междисциплинарном взаимодействии.

В современном информационном обществе к дошкольному воспитанию как первому звену непрерывного образования предъявляются качественно новые требования. Важным условием такого обновления является использование новых информационных технологий, которые выступают, как средства формирования ведущих сфер личности ребенка.

С целью обогащения развития личности детей с ОВЗ и модернизации развивающей среды в нашем детском саду появился интерактивный планшетный стол.

Интерактивный планшетный стол представляет собой сенсорную поверхность, управляемую касаниями. На планшетный стол может быть установлено большое количество приложений, а работать с ним могут одновременно до 4–5 воспитанников, при этом каждому из них можно предложить свою обучающую или развлекательную программу, что делает планшетный стол неповторимым инструментом для коллективного обучения. На планшетном столе ребенок самостоятельно выбирает и перемещает объекты, рисует или пишет на дисплее, одновременно взаимодействуя с другими детьми и отвечая на вопросы педагога.

Для интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольное образовательное учреждение был приобретен интерактивный мобильный робот R.VOT-100.

R.VOT — это первый российский робот телеприсутствия, позволяющий с помощью интернет-ресурсов обеспечить удаленное присутствие ребенка в том месте, где непосредственно находится сам робот и нет самого ребенка. Робот оснащен видеокамерой, динамиками, микрофоном и монитором. С помощью R.VOT можно видеть и слышать все, что происходит вокруг, общаться с окружающими людьми и другими роботами. R.VOT свободно перемещаться в пространстве, обеспечивая полную иллюзию удаленного присутствия. Управлять роботом может сам ребенок или вместе с родителем.

Дети, зачисленные в лекотеку, чаще всего имеют сложную структуру нарушений или тяжелые множественные нарушения. Поэтому большую часть времени детей данной категории занимают лечение и реабилитационные мероприятия, что не позволяет им систематически посещать лекотеку и присутствовать на коррекционно-развивающих занятиях специалистов. В данном случае интерактивный робот является незаменимым помощником. Он позволяет детям не только присутствовать на занятиях, но и виртуально передвигаться по коридорам, присутствовать на всех мероприятиях, во всех помещениях детского сада и, что немаловажно, общаться со сверстниками.

Кроме этого, для работы с родителями детей с ОВЗ мы используем интерактивный робот. С помощью него родители, находясь дома, могут получить консультации специалистов, присутствовать на мастер-классе, практикуме, тренинге и т. п.

В детском саду популярны занятия по арт-терапии. С этой целью были приобретены десять песочных столов, на которых они рисуют картины песком, а поверхность рабочих досок меняет цвета. Песочная арт-терапия развивает мелкую моторику, при этом успокаивает и расслабляет.

Песочная терапия благотворно влияет на сенсомоторное развитие ребенка, что говорит о значимости данного метода среди других, так как сенсорный опыт необходим детям с ОВЗ, поскольку в большинстве случаев он у них отсутствует и они нуждаются в нашей помощи, помощи специалистов. Для успешного освоения сенсорного опыта можно и нужно применять метод песочной терапии.

В детском саду имеется сенсорная комната. Это организованная особым образом окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и вестибулярные рецепторы ребенка с ОВЗ.

В то же время мы не останавливаемся на достигнутом, и на будущее у нас большие планы. Мы рассматриваем вопрос о расширении спектра оказываемых услуг: не только сопровождение участников воспитательно-образовательного процесса, но и оказание медицинской помощи детям с ОВЗ (аппаратное лечение, массаж, ЛФК и др.).

Список литературы

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М.: Мозаика-Синтез, 2011.
2. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа: Учеб. пособие для студентов педвузов. — М.: Просвещение, 2009.
3. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: Метод. пособие / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М.: РУДН, 2010.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с синдромом Дауна

Л. И. Кильдибекова, А. К. Зиннатуллина

ГБУ «Нефтекамская зональная психолого-медико-педагогическая комиссия», г. Нефтекамск, Республика Башкортостан, Россия

Рождение малыша с синдромом Дауна всегда сопряжено со множеством вопросов, которые возникают у его родителей, стремящихся получить ответы о будущем семьи, в которой растет особый ребенок, и о будущем самого ребенка.

Ребенок с синдромом Дауна может появиться в любой семье, это генетическая случайность. По статистике ВОЗ один из 700 новорожденных в мире появляется на свет с синдромом Дауна. Это соотношение одинаково в разных странах, климатических зонах, социальных слоях. Оно не зависит от образа жизни родителей, их здоровья, вредных привычек, питания, достатка, образования, цвета кожи и национальности. Мальчики и девочки рождаются с одинаковой частотой.

Семья, в которой воспитывается ребенок с синдромом Дауна, живет под грузом многочисленных проблем. Не каждый родитель оказывается способен принять недуг ребенка и адекватно реагировать на его проблемы, которые постоянно возникают в процессе жизни, оказать необходимую помощь. Личностные установки родителей препятствуют установлению гармоничного контакта ребенка с окружающим миром. К подобным неосознаваемым установкам могут быть отнесены: неприятие личности ребенка, страх ответственности, гиперболизация проблем ребенка, чувство стыда, нарушение взаимоотношений между супругами после его рождения [2, 3].

Социальная поддержка ребенка с синдромом Дауна — это комплекс проблем, связанных с его выживанием, лечением, образованием, социальной адаптацией и интеграцией в общество. Одной из главных проблем является обеспечение психологической и педагогической поддержки семьи.

Государственное бюджетное учреждение Нефтекамская зональная психолого-медико-педагогическая комиссия (далее ПМПК) и Государственное бюджетное учреждение реабилитационный центр (далее реабилитационный центр) г. Нефтекамска запустили совместный проект «Солнечные лучики», который призван осуществлять психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна раннего возраста. Необходимость проекта возникла в связи с реализацией программы «Доступная среда» и потребностями детей в коррекционно-развивающем обучении.

В основе проекта лежит работа с семьей, в которой родился ребенок с синдромом Дауна.

Цель проекта: изменить к лучшему жизнь детей с синдромом Дауна в г. Нефтекамске.

Задачи проекта:

- содействовать социальной адаптации и интеграции в общество детей с синдромом Дауна в соответствии с государственной программой «Доступная среда»;
- обеспечить психологическую и педагогическую поддержку семьи, воспитывающей ребенка с синдромом Дауна;
- оказать коррекционно-развивающую помощь детям с синдромом Дауна;
- обучить родителей методам и приемам коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна в процессе совместных коррекционно-развивающих занятий;

- осуществлять мониторинг развития детей в процессе коррекционно-развивающих занятий;
- формировать адекватное поведение у ребенка с синдромом Дауна;
- создать условия, стимулирующие интерес к развитию разных форм эмоционального общения взрослого и ребенка.

Участники проекта — специалисты ПМПК и реабилитационного центра г. Нефтекамска: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор ЛФК, техник.

Направления деятельности:

1. Психологическая поддержка родителей: психологические тренинги, индивидуальное консультирование.

2. Педагогическая поддержка детей: развитие двигательных навыков (общей и мелкой моторики), развитие высших психических функций (сенсорное воспитание), развитие речи, развитие коммуникативных навыков, формирование навыков самообслуживания

3. Социализация: посещение детских кафе, парка отдыха, игровых площадок, возложение цветов к памятникам в честь Дня Победы.

Во время занятий родители получили возможность обсуждать волнующие их вопросы, потому что очень ценно взаимодействие родителей друг с другом, важен обмен приобретенным родительским опытом.

Каждая семья располагает уникальным опытом, его формы и содержание зависят от множества внутрисемейных и внешних факторов, поэтому обмен этим опытом, несомненно, обогащает родителей. Всегда хочется знать, как другие родители справились или справляются с той или иной ситуацией, как они поступают в том или ином случае, что предпринимают или, наоборот, что перестают делать, чтобы малыш успешно развивался, учился двигаться, общаться и просто жить в этом большом мире. Очень важно бывает поделиться с кем-то своими чувствами и переживаниями, ощутить поддержку и понимание [1]. Опыт показал, что другие родители особых детей оказываются самыми лучшими и вызывающими доверие собеседниками. Диалог со специалистом не может заменить диалога с другими родителями, но зато они отлично могут друг друга дополнить! Специалисты учили их организовывать для ребенка развивающую среду, рассказывали, что и как можно делать, чтобы способствовать успешному продвижению малыша.

Результатом работы в течение учебного года явилось обретение уверенности и свободы поведения в общественных местах самого родителя, сопровождающего своего особенного ребенка, умения достойно реагировать на не всегда адекватное отношение общества к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, а у себя выработать адекватное отношение к поведению собственного ребенка. У родителей появилось желание посещать общественные места (кафе, парки отдыха, детские площадки) со своим ребенком вместе со всеми членами семьи (братья, сестры, дедушки, бабушки).

А самый главный результат — наши малыши подготовлены и по направлению ПМПК пойдут в массовый детский сад для получения инклюзивного дошкольного образования.

Список литературы

1. Жиянова П. Л., Поле Е. В. Малыш с синдромом Дауна. — М., 2009.
2. Зимина Л. Б. Солнечные дети с синдромом Дауна. — М., 2010.
3. Поле Е. В. Синдром Дауна. Факты. — М., 2004.

Формирование целостной картины мира у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Л. С. Киреева, Л. В. Кульбацкая

*МКОУ «Школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»,
городской округ Королев, Московская область, Россия*

В условиях специального и инклюзивного образования вопросы социализации умственно отсталых детей вызывают особый интерес у педагогов. Социальное развитие ребенка проявляется в способах его познания окружающего мира и в использовании своих знаний в различных жизненных ситуациях. Каждый умственно отсталый ребенок постепенно учится понимать самого себя и окружающих. Приобретаемые навыки межличностных взаимоотношений помогают ему овладеть культурой поведения. С возрастом ребенок расширяет для себя предметный, природный и социальный мир.

Одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы является формирование представлений об окружающем мире. Их недостаточность у детей с нарушениями интеллектуального развития общеизвестны. Улучшение качества таких представлений — одна из предпосылок успешной социализации.

При выборе методов работы с учащимися с умеренной умственной отсталостью мы основывались на положении, согласно которому ознакомление с новыми качествами, свойствами и отношениями предметов и явлений окружающей действительности должно происходить таким образом, чтобы познаваемый объект был связан с целенаправленной деятельностью ребенка.

Сегодня постоянно совершенствуются содержание, методы и приемы обучения и воспитания умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста, разрабатываются современные технологии обучения детей этой категории.

Для решения указанных задач мы используем различные методы обучения:

- экскурсии;
- наблюдения за изменениями в природе;

- наблюдения за трудом взрослых в разное время года;
- беседы о проведенных наблюдениях;
- дидактические и подвижные игры;
- специально организованный детский опыт (хороводы, инсценировки) и обобщение этого опыта в речи детей;
- чтение художественной литературы;
- демонстрация мультфильмов и т. д.

Современные исследования показывают, что нет необучаемых детей и даже самых тяжелых можно чему-то научить, используя специфические методы, приемы и средства обучения, организуя пошаговое обучение, глубокую дифференциацию и индивидуализацию обучения, обязательное включение родителей в педагогический процесс.

Поэтому нами были разработаны тетради для обучающихся 5 класса с умеренной степенью умственной отсталости по развитию представлений о временах года.

Наша задача состояла в том, чтобы, опираясь на эмоционально-положительное отношение к красоте окружающего мира, наделить детей необходимыми научными знаниями о природе, сформировать основы знаний о единстве и разнообразии природы, постоянных изменениях и развитии, о целесообразности взаимоотношений между живыми существами в природе, помочь учащимся сформировать целостное представление об окружающем мире и месте в нем человека, показать двустороннюю связь взаимоотношений человека и природы.

Предлагаемый материал поможет учащимся с умственной отсталостью познакомиться с предметами и явлениями окружающей природы в разное время года, проследить, как меняется природа на протяжении календарного года, как ведут себя представители животного мира. Знания и представления, накопленные учащимися в процессе наблюдений, закрепляются при выполнении самых разнообразных заданий в тетради.

Тетрадь содержит материал по ознакомлению с окружающим миром, позволяющий подготовить учащихся к усвоению понятий, характеризующих разные времена года: выявлять признаки времен года, сравнивать предметы, узнавать, называть, классифицировать их, исключать лишний предмет, формировать временные представления. Например, в тетради «Признаки осени» даны задания для развития мелкой моторики учащихся: обведи по контуру, раскрась, нарисуй и т. п.

В тетради в определенной последовательности располагаются картинки, пиктограммы, задания. Навык работы в одной тетради ученик переносит на другую. Таким образом, у ребенка формируется навык переноса символов в другие ситуации (времена года), т. е. расширяется возможность передачи информации, общения. Работа с тетрадями способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Надеемся, что предложенный нами материал будет полезен педагогам-дефектологам, учителям, воспитателям коррекционных школ и родителям для занятий с детьми по ознакомлению с предметами и явлениями окружающей природы.

Особенности развития предикативного словаря у детей с ОНР и ЗПР

А. Ю. Котина

ГБДОУ д/с № 11, Красногвардейский район, Санкт-Петербург, Россия

Предикативный (глагольный) словарь — вся совокупность слов, обозначающих действие или состояние предмета в данном языке. Развитие предикативной лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Поскольку предикат составляет основу внутренней речи и является одним из главных членов предложения, можно утверждать, что развитие предикативного словаря влияет на мышление ребенка и на становление связной речи. Овладение предикативной лексикой положительно влияет на познавательное развитие ребенка, на развитие мышления и вербальной коммуникации. Л. С. Выготский подчеркивал, что от речи зависит развитие вербального мышления [1].

Итак, каким же образом взаимосвязаны состояние интеллекта и предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и у детей с задержкой психического развития (ЗПР)?

При ОНР интеллект ребенка сохранен, что дает ему возможность усваивать смысловой компонент слова. Дети с данной речевой патологией могут объяснить значение глагола. В исследованиях отмечается, что характерными трудностями для детей с ОНР при актуализации предикативного словаря являются:

- выделение существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;
- недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения;
- недостаточная активность процесса поиска слова;

- несформированность семантических полей внутри лексической системы языка;
- неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;
- ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова [2].

В отличие от детей с ОНР, дети с ЗПР затрудняются при объяснении значений глагола, что обусловлено задержкой развития мышления. Выше указывалось на многозначность большинства глаголов русского языка. Этот факт особенно затрудняет актуализацию глаголов детьми с задержкой психического развития, так как они не понимают значения слова в контексте. Установлено, что низкая познавательная активность приводит к тому, что дети с задержкой психического развития значительно отстают по уровню развития лексической, грамматической и семантической сторон речи [3].

Проведя анализ литературных источников, обобщив свой опыт, мы пришли к выводу о том, что значительными различиями сформированности предикативного словаря у детей с ОНР и с ЗПР являются следующие:

- дети с ЗПР значительно отстают от детей с ОНР по уровню сформированности словаря глаголов;
- у детей с общим недоразвитием речи лексическая системность и семантическая структура развиваются одновременно с развитием активного предикативного словаря, что объясняется сохранностью интеллекта;
- у детей с задержкой психического развития накопление словаря опережает развитие семантической структуры и лексической системности, что объясняется сложной структурой дефекта, в том числе и задержкой развития вербально-логического мышления.

Таким образом, при проведении логопедической работы по развитию предикативной лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, о структуре значения слова, о закономерностях формирования лексики в онтогенезе, об особенностях лексики у детей с речевой патологией и со сложной структурой дефекта.

С учетом этих факторов формирование предикативного словаря проводится по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формированием познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти и др.);
- уточнение значений слов;
- активизация словаря;
- формирование лексической системности (синтагматических и парадигматических связей).

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М., 1999.

2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб., 2001.

3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. — М., 2004.

Создание условий для психологической поддержки обучающихся с ОВЗ при реализации программы студии детского творчества «Вдохновение»

Е. В. Короленко

ГБУ КО «Калининградская средняя общеобразовательная школа-интернат», г. Калининград, Россия

Психолого-педагогическое сопровождение в настоящий момент представляет собой организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешной реализации общеобразовательных программ и достижения каждым обучающимся положительных результатов.

Актуальной становится проблема психологической поддержки школьников с ограниченными возможностями здоровья в том, чтобы создать условия для познания окружающего мира в многогранности звуков, образов, тактильных ощущений, ароматов, познания и принятия уникальности собственных талантов и многообразия возможностей. Средством, способным помочь решить эти задачи, может стать творчество.

Л. С. Выготский определял творческую деятельность как «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1]. Всю деятельность человека Л. С. Выготский разделял на два вида, имеющие свои особенности: воспроизводящий, или репродуктивный, и комбинирующий, или творческий. Воспроизводящая деятельность — это сохранение прежнего опыта человека, обеспечивающее его приспособление к привычным, устойчивым условиям окружающей среды. Результатом же творческого или комбинирующего поведения является не воспроизведение бывших в опыте человека впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. Мозг не только сохраняет и воспроизводит прежний опыт человека, но и комбинирует, творчески перерабатывает и создает из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Творческая деятельность делает человека «существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [1].

Творческие процессы обнаруживаются уже в раннем детстве — в играх детей, которые всегда представляют собой «творческую переработку пережитых впечатлений, их комбинирование и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [1].

Младший школьный возраст, в свою очередь, является одним из важнейших периодов формирования жизненного ресурса ребенка, этап становления его социальности, расширения опыта, освоения общественных отношений, обогащения мировосприятия и развития личностных качеств. Особенно значим этот период жизни для школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья, поскольку они находятся в группе риска: социальный круг общения сужен, могут возникать трудности в познании окружающего мира и получении опыта в различных жизненных ситуациях. Опыт показывает, первоклассники с ОВЗ испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, характеризуются неумением участвовать в совместной деятельности в паре даже при значительной иницирующей помощи взрослого, не могут оказывать взаимопомощь, им недоступен само- и взаимный контроль, они не проявляют инициативу, испытывают трудности или не умеют договариваться, аргументировать. Следствием этого может стать нарушение формирования мотивационной сферы и усвоения норм и правил социальных взаимоотношений [2].

В студии занимаются обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата, слабовидящие и слепые, в том числе имеющие задержку психического развития, умственную отсталость (интеллектуальные нарушения). Реализуемая программа студии детского творчества «Вдохновение» посредством творчества позволяет создавать условия для психологически безопасного социального взаимодействия, расширения социального опыта, развития и совершенствования коммуникативной компетентности, осознания собственной уникальности школьниками с ОВЗ своих способностей, талантов.

Основным природным материалом на занятиях студии «Вдохновение» является глина. Глина, обладая разнообразными характеристиками, — комфортный и безопасный материал для работы с обучающимися с различными психофизическими особенностями развития:

- соответствует принципам экологичности и доступности;
- удобна и пластична, прилагая совершенно небольшие усилия, можно изменять форму, придавать любой вид, создавать различные узоры, в том числе рельефные, что удобно и доступно для обучающихся с тяжелыми нарушениями зрения;
- универсальна, подходит для работы с обучающимися, которые в силу психофизических особенностей испытывают трудности в работе всей кистью, используют только одну руку, не могут прилагать значительных усилий при нажиме или захвате и пр.;
- проста в декорировании (подходят известные материалы — гуашь, акварель, крупные бусины и пуговицы, ленточки и пр.);

- позволяет решать широкий коррекционно-развивающий спектр задач (коррекция мелкой моторики, расширение сенсорного опыта, коррекция эмоционально-волевой сферы, совершенствование коммуникативной компетентности и пр.).

Творческая деятельность школьников в студии начинается с изучения свойств глины, волшебства превращения глины из холодной в теплую от тепла собственных ладоней, освоения основных приемов вымешивания и лепки, самостоятельной подготовки рабочего места в доступной форме и степени каждым обучающимся.

Начальный этап работы по программе предполагает изготовление глиняных изделий простых и доступных форм, что позволяет сформировать интерес к занятиям, стимулировать учебную мотивацию, создает ситуацию успеха для школьников с ОВЗ. Первые успехи являются эффективной основой для преодоления дальнейших усложненных задач не только на занятиях в студии, но и в жизненных ситуациях через анализ причин и условий получения успешного результата.

Психологически безопасная атмосфера студии «Вдохновение» позволяет раскрывать уникальные способности школьников с ОВЗ, расширяет репертуар социальных ролей, обогащает социальный опыт, формирует адекватную каузальную атрибуцию обучающихся, перенос данного универсального действия на различные виды деятельности.

За четыре года деятельности студии «Вдохновение» активными участниками ее работы стали родители: мы вместе нашли выход из проблемы отсутствия удлинённых нарукавников для наших «мастеров» (обычные нарукавники для творчества рассчитаны только на дошкольников), вместе организуем выставки, а теперь уже мастер-классы для родителей и педагогов из других образовательных организаций.

Таким образом, на практических занятиях студии детского творчества «Вдохновение» созданы условия для формирования универсальных действий по постановке цели, ориентации в условиях работы, планированию своих действий, сотрудничеству и взаимодействию в паре и в группе и как результат — для переноса закрепленного опыта в учебную деятельность, на решение различных жизненных проблем.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.
2. *Левченко И. Ю., Приходько О. Г., Гусейнова А. А.* Детский церебральный паралич: коррекционная работа с дошкольниками. — М., 2008.
3. *Мамайчук И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб., 2008.
4. *Ремесленные мастерские: от терапии к профессии / Сост. Ю. В. Липес.* — М., 2004.

Занимательные игровые технологии для профилактики нарушений чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы

Ю. В. Костюк

ГБОУ СОШ № 360, Фрунзенский район, Санкт-Петербург, Россия

Овладение чтением является сложной и напряженной для ребенка работой, требующей от него много интеллектуальных, эмоциональных и даже физических сил. К началу второго полугодия 1-го класса не все дети умеют бегло читать. Особенно испытывают затруднения при обучении чтению те дети, которые уже с начала учебного года, а может быть и до школы, посещали коррекционные занятия с учителем-логопедом по поводу нарушения звукопроизношения и развития речи. Второе полугодие 1-го класса у таких детей — период автоматизации и дифференциации звуков в устной речи с применением различного дидактического материала.

Предлагаемые задания могут быть использованы для работы по совершенствованию навыка чтения и звукопроизношения на примере использования слов, предложений и текстов. Они разработаны на основе методических рекомендаций различных авторов [1, 2, 3, 4]. Этот материал может быть рекомендован учителям-логопедам, учителям начальных классов и родителям, заинтересованным в успехе своих детей.

Материал состоит из 30 уроков, на каждом уроке дети выполняют 7 заданий различного характера. Каждый урок имеет свое название. Оно соответствует заглавию того текста, который ребенок должен суметь прочитать в последнем задании. Например, «Береги учебники», «Сад», «Грачи», «Зима в лесу», «Урок дружбы» и другие по различным лексическим темам. Рассмотрим варианты каждого вида заданий.

Первый вид заданий, так называемый «интеллектуальный тренинг», нацелен на развитие познавательных процессов восприятия, внимания, мышления, памяти и воображения. Структура некоторых заданий знакома детям по урокам математики и информатики. Среди них:

- задания на установление закономерностей между фигурами, знаками, буквами, цифрами;
- упражнения на отыскание нужной фигуры (комбинации фигур) среди многообразия похожих;
- задания на нахождение нужного сочетания знаков среди похожих символов;
- задания на обобщение и вычленение лишнего.

Второй вид заданий тесно связан с первым и направлен на развитие у ребенка логического мышления, любознательности и наблюдательности. Среди них задания:

- на нахождение ошибки в рисунке и объяснение своего выбора;

- на сравнение двух рисунков (какие предметы исчезли, а какие появились) и др.

Третий вид заданий помогают совершенствовать оптико-пространственные представления детей о буквах, а затем, усложнившись, способствуют активизации познавательной деятельности, развитию творческого мышления. Среди них:

- задания на дорисовывание букв на бумаге, в воздухе, по представлению, обводя глазами контур буквы;
- задания на разгадывание слов-ребусов с использованием простых предлогов (например, «за» — залп, «из» — изюм, изба, «по» — поэт) и др.

Четвертый вид заданий направлен на:

- установление детьми логических связей между понятиями;
- раскрытие лексического значения многих слов.

Параллельно с работой над словом проводится автоматизация и дифференциация необходимых звуков в устной речи. Читая вслух, отвечая на вопросы, объясняя лексическое значение новых слов, дети продолжают совершенствовать свои произносительные навыки. Детям предлагается поменять буквы местами и образовать новые слова (*волос — слово, смола — масло, ткани — нитка*), найти силуэт к изображению, установить связь между словами первой пары и дополнить вторую (*песня — глухой, картина — ?, ухо — слышать, зубы — ?*).

Пятый и шестой виды заданий посвящены работе над словесным и фразовым чтением. Увлекательные упражнения призваны развивать у ребенка интерес к чтению и желание выполнять задание, узнавая новое. У учителя-логопеда возникает хорошая возможность объяснить лексическое значение многих слов, тем самым расширяя активный и пассивный словарь детей, обращая внимание на звукопроизносительную сторону речи.

Варианты заданий на чтение слов.

- Прочитай слова, написанные друг на друге, и найди их в столбиках, прочитай.
- Зачеркни слова, которые встречаются дважды, прочитай пословицу.
- Переставь буквы, собери слово, найди данное буквосочетание среди столбиков других буквосочетаний.

Варианты заданий на чтение фраз.

- Прочитай словосочетания, найди фразы, начинающиеся одинаково.
- Прочитай получившиеся цепочки фраз.
- По данной фразе составь новую, проведя анализ данных рядом слогов и т. д.

Седьмой вид заданий — работа с текстом. Варианты этой деятельности учитель-логопед может выбирать самостоятельно, исходя из уровня подготовки детей и этапа коррекционной работы. Это могут быть:

- чтение текста детьми;

- ответы на вопросы по тексту;
- выборочное чтение;
- чтение по ролям;
- деление текста на части;
- пересказ по плану и с использованием мнемотаблиц и мнемодорожек.

Список литературы

1. Бураков Н. Б. Интеллектуальный тренинг: Тетрадь для развития познавательных процессов. — Тула, 2009. — Ч. 6.
2. Бураков Н. Б. Словесное чтение. Фразовое чтение: Тетради для развития техники чтения. — Тула, 2009. — Ч. 4 и 5.
3. Дмитриев С. Д., Дмитриев В. С. Занимательная коррекция письменной речи: Сб. упражнений. — М., 2005.
4. Кондранина Т. И. Чтение: Сб. текстов и упражнений по развитию навыков техники чтения. 1 класс. — М., 2009.

Использование коврика-разноцветика в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи

Е. В. Лебедева

*ГБДОУ д/с № 39 компенсирующего вида,
Фрунзенский район, Санкт-Петербург, Россия*

Логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) строится по следующим основным направлениям: развитие словаря, формирование и совершенствование грамматического строя речи, развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа (развитие просодической стороны речи, коррекция произносительной стороны речи, работа над слоговой структурой и звуконаполняемостью слов, совершенствование фонематического восприятия, развитие навыков звукового и слогового анализа и синтеза), развитие связной речи, формирование коммуникативных навыков, обучение элементам грамоты [2, 3].

С учетом психоэмоциональных и двигательных особенностей детей с ОНР в содержание работы включены специальные упражнения, направленные на развитие слухового и зрительного внимания и памяти, мелкой моторики [1].

В процессе взаимодействия педагога с ребенком особенно важно, на наш взгляд, пробудить у воспитанника способность интересоваться чем-то новым, стремление к получению знаний, необходимо сформировать умение рассуждать и делать выводы.

Игровая деятельность — ведущая деятельность детей дошкольного возраста. С одной стороны, игра позволяет в непринужденной обстановке

особенно полно раскрыть возможности и способности ребенка. С другой стороны, во время игры дети наиболее полноценно овладевают знаниями и информацией, которые им предлагает педагог.

Увлечь и расположить ребенка к себе учителю-логопеду помогают различные игрушки, пособия. Важно помнить, что дидактический материал, которым оперирует педагог при работе с детьми должен быть разнообразным, что позволяет поддерживать заинтересованность каждого конкретного воспитанника в процессе обучения.

В нашей работе таким «дидактическим помощником» выступает коврик-разноцветик.

Коврик-разноцветик представляет собой семь мини-ковриков (30 × 30 см), выполненных из натуральных материалов. Нижняя часть (основание) каждого мини-коврика изготовлена из грубой льняной ткани, верхняя часть — из менее плотной льняной ткани различных цветов, соответствующих семи цветам радуги. Внутри каждого мини-коврика находится подушка, наполненная природным материалом.

В качестве наполнителей используем: каштаны, желуди, еловые шишки, фасоль, сосновые шишки, мелкие деревянные палочки, крупные деревянные палочки. Во избежание появления аллергических реакций у воспитанников мы не используем в качестве наполнителей ароматические материалы, например, можжевельную стружку (хотя она и обладает полезными свойствами для человеческого организма).

Заметим, что шишки (желуди, каштаны) по просьбе учителя-логопеда и воспитателей родители (а также бабушки и дедушки) собирают вместе с детьми во время прогулок в парке, в лесу. Придя в детский сад, воспитанники порой очень эмоционально делятся впечатлениями от увиденного, что создает благоприятный климат для дальнейшей работы.

Природный материал заменяем по мере его изнашиваемости.

В уголках каждого мини-коврика находятся липучки, на которые размещаем картинки небольшого размера. Для маленьких детей используем картинки с изображением сказочных персонажей, героев мультфильмов, для дошкольников постарше — картинки по лексическим темам.

В медицине отмечается, что подошва стоп является особой зоной организма: в ней сконцентрировано большое количество кожных рецепторов, составляющих периферические отрезки кольцевых рефлекторных аппаратов. Через эти рецепторы внутренние органы осуществляют контакт с внешней средой. Регулярное воздействие на эти зоны оказывает благотворное влияние на организм в целом [4].

Работу с ковриком-разноцветиком, как правило, организуем таким образом, чтобы ребенок сам выбрал цвет мини-коврика (в зависимости от настроения, эмоционального состояния), а также жесткость коврика, комфортную для него в данный момент.

Сначала знакомим ребенка с основными цветами спектра, по мере взросления дошкольника добавляем остальные цвета.

Вот некоторые виды заданий.

1. Учитель-логопед прикрепляет на каждый мини-коврик по одной картинке с изображением героев мультфильмов. Предлагает ребенку назвать (показать), в каком углу расположена картинка, в какую сторону смотрит персонаж и пройти (попрыгать) только по тем коврикам, на которых герои смотрят, например, направо.

2. «Найди пару». На каждом коврике прикреплена картинка с изображением персонажа (Пятачок, Винни Пух, Волк, Заяц (из мультфильма «Ну, погоди!»), Черепаха, Львенок, Котенок, Щенок (из мультфильма «Котенок по имени Гав»)). Взрослый просит ребенка внимательно посмотреть на картинку и найти растерявшихся друзей, наступить (прыгнуть) на нужные коврики. Выполнение этого задания возможно под музыку из мультфильмов. Можно предложить ответить на вопросы: Какой котенок? Какая черепаха?

3. Располагаем мини-коврики в линию. На каждом коврике — по одной картинке, например, с изображением героев мультфильмов. Педагог просит посчитать персонажей по порядку, назвать, кто находится впереди, сзади, между какими-либо героями и т. д. Во время выполнения задания ребенок переступает на соответствующие коврики.

4. Выкладываем квадрат из четырех мини-ковриков. Взрослый предлагает ребенку по заданию встать в левый верхний угол, нижний правый угол получившегося коврика и т. д.

При работе с подгруппой детей предлагаем следующие задания:

«*Построение друг за другом*». Мини-коврики располагаются по одной линии. Учитель-логопед просит каждого ребенка встать на соответствующий коврик, например, Маша встанет перед Никитой. Яна за Ваней, и т. д. Затем педагог предлагает ответить на вопросы: За кем ты стоишь? Впереди кого ты стоишь? Между кем ты стоишь? И т. д.

Учитель-логопед произносит деформированный текст. Например: «Ребята, пойти, в, прогулка, парк, на, осенний». Просит детей составить предложение и встать по порядку на коврики. Предлагает назвать количество слов в предложении, первое, второе слово в предложении и т. д.

Сложность текста (а также количество используемых мини-ковриков) зависит от возраста и уровня речевого развития воспитанников. При необходимости используем предметные картинки и схематическое изображение предлогов.

«*Снежный ком*». Учитель-логопед выкладывает дорожку из ковриков, просит одного из воспитанников встать на центральный мини-коврик, называет ему слово, например, *девочка*. Далее взрослый предлагает детям придумать короткую историю, добавив по одному слову к слову *девочка*, и встать справа или слева от центрального коврика (в зависимости от порядка слов в придуманном предложении). В конце выполнения задания дети называют предложение целиком, например, «Маленькая — девочка — качает — красивую — куклу».

На индивидуальных занятиях используем мини-коврик в качестве массажера стоп при выполнении упражнений артикуляционной гимнастики, при отработке произношения звука перед зеркалом.

В процессе работы над слоговой структурой слова предлагаем протопать слово по слогам, проходя по дорожке из мини-ковриков.

Также используем два мини-коврика при выполнении заданий по дифференциации звуков. Например, учитель-логопед предлагает ребенку встать на желтый коврик, если он услышит слово со звуком «С», и на голубой, если в слове услышит звук «Ш».

«Светофор». Используем три мини-коврика при выполнении задания по определению места звука в слове. Педагог выкладывает красный, желтый, зеленый коврики и просит ребенка встать (прыгнуть) на коврик красного цвета, если он услышит определенный звук (по заданию взрослого) в начале слова, на желтый — если в середине, на зеленый — если в конце слова.

Нередко дети сами придумывают игры с ковриком. Например: «Я прыгну на коврик только тогда, когда вспомню слово со звуком Р».

Таким образом, с помощью коврика-разноцветика можно разнообразить занятия по всем направлениям коррекционно-развивающей работы. Дети, передвигаясь по коврикам, находясь в движении, выполняют задания в хорошем настроении. А как известно, позитивный настрой и хорошее расположение духа являются катализатором успеха, позволяют быстрее достичь положительного результата в работе.

Список литературы

1. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания. — СПб., 2001.
2. Нищева Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) от 3 до 7 лет. — 3-е изд, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. — СПб., 2014.
3. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Развитие речи дошкольника. — Екатеринбург, 1997.
4. Вэйсинь У. Носители информации. — СПб., 1994.

Развитие зрительного восприятия и внимания ребенка младшего дошкольного возраста с ОВЗ

Е. Н. Лебедь

ГБДОУ д/с № 6, Красногвардейский район, Санкт-Петербург, Россия.

В настоящее время особую значимость в работе воспитателей приобретает работа с семьей. Поскольку требования родителей к образованию и воспитанию ребенка в детском саду возрастают, то и педагогическое просвеще-

ние самих родителей должно сыграть важную роль во взаимодействии воспитателей и родителей с учетом интересов ребенка как главного участника всего образовательного процесса.

Развитие зрительного восприятия формирует целостную картину мира, обогащает чувственный опыт ребенка.

В семьях большинства обучающихся развитие зрительного восприятия сводится к просматриванию телепередач, зачастую не соответствующих возрасту детей и превращающих восприятие молниеносно меняющихся цветных картинок в огромную нагрузку на зрение и психику ребенка.

Такая смена фрагментов отрицательно влияет на детскую нервную систему, никак не развивает аналитическую деятельность головного мозга, а лишь перегружает ее и ведет к нервному срыву.

Зрительное восприятие — это одна из основополагающих психических функций, в силу того что зрение — ведущий канал получения информации о внешнем мире. Искажение картины мира на уровне восприятия влечет за собой искажение способов и продуктов деятельности памяти, мышления, воображения. Поэтому развитие зрительного восприятия представляется весьма важной задачей для полноценного развития ребенка, формирования и осуществления будущей учебной деятельности, успешной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья к окружающей его физической и социальной среде [1, 2, 3].

Как воспитатель с высшим художественным образованием, я посчитала необходимым подойти творчески к решению вопросов художественно-эстетического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

На круглых столах в общении с родителями мною были даны рекомендации по необходимым и интересующим их вопросам в области художественно-эстетического развития детей. Родители и дети вместе рассматривали иллюстрации из детских книг, картин знаменитых живописцев. Занятия рисованием проводились под спокойную музыку для релаксации.

Причем как мамы, так и папы маленьких воспитанников одинаково проявляли инициативу в совместной деятельности с ребенком.

Семьям предлагалось нарисовать картину идеального места для отдыха. Ребенок самостоятельно выбирал цвета для реализации художественного замысла. Это позволяет судить о внутреннем состоянии ребенка, наличии у него дискомфорта или благоприятного состояния психики.

Детям предлагались для рассматривания и узнавания черно-белые иллюстрации известных сказок. Малыши справились с задачей не хуже, чем при узнавании цветных изображений.

По образцу малыши собирали крупные пазлы и кубики, разрезные картинки из 2–3 частей с изображением сказочных героев.

В результате нашей совместной деятельности воспитанники развили наблюдательность, воображение.

В домашней обстановке использовались различные подручные средства. Малыши искали свое отражение в посуде, столовых приборах.

Дети рисовали на запотевших окнах квартир и автомобилей по дороге в детский сад. В детском саду устраивались «радужные дни» каждого из цветов радуги, когда зрительное внимание ребенка сосредоточивалось на одном определенном цвете в течение всего дня в разных условиях и ситуациях. Все это формировало зрительное ощущение и восприятие, произвольное внимание у детей нашей группы, их братьев, сестер.

Как показал наш проект, работа по развитию зрительного восприятия в повседневной жизни формируют наблюдательность, творческую фантазию ребенка, его заинтересованность в постижении нового, загадочного, требующего умственного и физического напряжения.

Список литературы

1. *Метиева Л. А., Удалова Э. Я.* Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. — М., 2008.
2. *Назарова А. Г.* Игротренинг. — СПб., 2005.
3. *Колосова Т. А.* Развитие и коррекция цветовосприятия у дошкольников и младших школьников. — СПб., 2007.

Направления и содержание логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи

Л. В. Лопатина

РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Коррекционная работа с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) предусматривает логопедическую работу по профилактике и коррекции речевого дефекта [5].

Коррекционная работа обеспечивает:

- выявление особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста с ТНР, обусловленных недостатками их речевого развития;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ТНР с учетом их психофизического и речевого развития и индивидуальных возможностей.

Задачами коррекционной работы являются:

- своевременное выявление детей «группы риска» по возникновению речевых нарушений;
- определение особых образовательных потребностей детей с ТНР, обусловленных уровнем их речевого развития и механизмом речевой патологии;
- повышение возможностей детей с ТНР в освоении примерной адаптированной основной образовательной программы (ПАООП);

- создание и реализация условий, нормализующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе координации педагогических, психологических и медицинских средств воздействия;
- оказание родителям (законным представителям) детей с ТНР консультативной и методической помощи по социальным, психологическим и другим вопросам.

Проводимая работа предусматривает: обеспечение коррекционной направленности в реализации образовательных областей с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и совершенствования коммуникативных навыков детей с ТНР; реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы; психолого-педагогическое сопровождение семьи (законных представителей) с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с детьми с ТНР [7, 8].

Коррекционная работа включает взаимосвязанные направления, отражающие ее основное содержание:

диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление у детей с ТНР особых потребностей в адаптации к освоению ПАООП, проведение комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию психолого-медико-педагогической помощи в условиях организации;

коррекционно-развивающая работа обеспечивает оказание своевременной адресной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в речевом развитии детей с ТНР;

консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ТНР в освоении ПАООП, специалистов, работающих с детьми, их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий образования, воспитания, коррекции речевых нарушений, развития и социализации детей с ТНР;

информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образования и воспитания детей с ТНР, со всеми их участниками [7, 8].

Содержание *диагностической работы* включает:

- изучение и анализ данных, представленных в заключении психолого-медико-педагогической комиссии;
- комплексный сбор сведений о детях с ТНР на основании диагностической информации от специалистов различного профиля;
- установление характера задержки речевого развития детей раннего возраста (темповая задержка, дизонтогенетический вариант становления речи);
- выявление симптоматики речевого нарушения и уровня речевого развития детей с ТНР;
- установление этиологии, механизма, структуры речевого дефекта у детей с ТНР;

- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей с ТНР;
- анализ, обобщение диагностических данных для определения задач, содержания, методов коррекционной работы;
- осуществление мониторинга динамики развития детей с ТНР, их успешности в освоении ПАООП с целью дальнейшей корректировки коррекционных мероприятий.

Содержание *коррекционно-развивающей работы* включает:

- системное и разностороннее развитие речи и коррекцию речевых расстройств (с учетом характера отклонений в речевом развитии, уровня речевого развития, механизма и структуры речевого дефекта);
- совершенствование коммуникативной деятельности;
- формирование и коррекцию общефункциональных и специфических механизмов речевой деятельности (по Е. Ф. Собонович);
- развитие и коррекцию дефицитарных функций (сенсорных, моторных, психических) у детей с ТНР;
- развитие познавательной деятельности, высших психических функций (что возможно только в процессе развития речи);
- профилактику нарушений письма и чтения.

Консультативная работа включает:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с ТНР для всех участников образовательного и воспитательного процессов;
- консультирование педагогов по выбору дифференцированных индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с детьми с ТНР;
- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционно-развивающей работы с ребенком с ТНР.

Информационно-просветительская деятельность предусматривает:

- различные формы просветительской деятельности (консультации, лекции, беседы, собрания и т. д.), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса, родителям (законным представителям) детей с ТНР вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса у детей с ТНР;
- проведение тематического обсуждения индивидуально-психологических особенностей ребенка с ТНР с участниками образовательного процесса, его родителями (законными представителями).

Основными задачами логопедической работы с детьми дошкольного возраста являются преодоление нарушений устной речи, развитие коммуникативных умений и навыков, профилактика нарушений письменной формы речевой деятельности, формирование психологической/речевой/языковой готовности к обучению в школе.

Рассмотрим основные направления логопедической работы с детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Содержание логопедической работы *с детьми младшего дошкольного возраста* предусматривает совершенствование психофизиологических механизмов речи, формирование предпосылок полноценного функционирования психических функций, тесно связанных с речью.

Основными направлениями работы выступают: стимулирование речевой активности детей, их желания общаться с помощью слова; формирование мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности; развитие когнитивных и сенсомоторных предпосылок речи; Развитие импрессивной речи (обогащение лексикона, дифференциация понятий, лексических и грамматических значений слов, понимание словесных инструкций, выраженных различными по своей сложности синтаксическими конструкциями); формирование экспрессивной речи (обучение ситуативной речи, в процессе которого слова и элементарные фразы могут дополняться жестами).

В процессе логопедической работы детей обучают преодолевать речевой и неречевой негативизм, формируют устойчивый эмоциональный контакт с учителем-логопедом и сверстниками, развивают положительное эмоциональное отношение к занятиям. На логопедических занятиях проводятся игры по развитию когнитивных и сенсомоторных предпосылок речевой деятельности.

Решая задачи логопедической работы, учитель-логопед развивает интерес детей к окружающей действительности и их познавательную деятельность, создает условия для формирования потребности в общении. На основе расширения понимания обращенной речи, обучения умению отражать в речи содержание выполняемых действий формируются элементарные общие речевые и коммуникативные умения детей [1, 7].

Логопедическая работа с детьми *среднего дошкольного возраста* направлена на восполнение пробелов в психоречевом развитии дошкольников, осуществление квалифицированной коррекции нарушений речевого развития, совершенствование познавательной и речевой деятельности.

Важнейшая задача логопедической работы с детьми с ТНР состоит в формировании у них способности к усвоению элементарных языковых закономерностей.

Содержание логопедических занятий направлено на актуализацию и систематизацию речевого материала, усвоенного в младшем дошкольном возрасте, совершенствование механизмов сенсомоторного уровня и формирование механизмов языкового уровня речевой деятельности.

В среднем дошкольном возрасте у детей формируются произвольность мыслительной деятельности и ее основные компоненты, навык самоконтроля, интерес к предлагаемым видам деятельности.

На логопедических занятиях продолжается работа по коррекции нарушений дыхания и голоса, совершенствованию звукопроизношения, воспроизведению звукослоговой структуры слова, по развитию фонематических

процессов (фонематического восприятия, элементарных форм фонематического анализа с опорой на материализованные действия). Расширяется и уточняется импрессивный и экспрессивный лексикон в ономаσιологическом (обращается внимание на названия объектов) и семасиологическом (обращается внимание на семантику слова) аспектах. Детей обучают понимать и употреблять грамматические формы слова и словообразовательные модели, различные типы синтаксических конструкций, самостоятельно моделировать речевые высказывания на основе усвоенных синтаксических связей в составе предложения [2, 3, 7].

Содержание логопедической работы обеспечивает развитие коммуникативной функции речи, расширение возможностей участия детей в диалоге, формирование связной монологической речи.

Логопедическая работа *с детьми старшего дошкольного возраста* имеет своей целью развитие различных компонентов языковой способности детей с ТНР (фонетического, лексического, морфологического, в том числе словообразовательного, семантического); профилактику возможных затруднений в овладении чтением, письмом, счетом; развитие коммуникативных навыков в аспекте подготовки к школьному обучению.

Основным в содержании логопедической работы является совершенствование механизмов языкового уровня речевой деятельности во взаимосвязи с процессами зрительного и слухового восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, двигательной функции.

В качестве первостепенной задачи работы с детьми данной возрастной категории выступает развитие связной речи на основе дальнейшего расширения и уточнения импрессивного и экспрессивного лексикона, формирования семантической структуры слова и организации семантических полей; возможностей дифференцированного употребления морфологических единиц языка (параллельно с коррекцией дефектов звукопроизношения и развитием слухопроизносительных дифференцировок); различных синтаксических конструкций [4, 6, 7].

В процессе работы над активной речью учитель-логопед большое внимание уделяет переработке накопленных знаний, дальнейшей конкретизации и дифференциации понятий, формированию умений устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями с целью определения их последовательности и ориентировки во времени.

Продолжается и усложняется работа по совершенствованию языкового анализа и синтеза различных языковых единиц; отрабатываются навыки элементарного фонематического анализа и формируется способность к осуществлению более сложных его форм с постепенным переводом речевых умений во внутренний план.

Учитель-логопед обеспечивает накопление и осознание детьми языковых явлений, формирование языковых обобщений, становление «чувства

языка», что становится базой для формирования метаязыковой деятельности и способствует подготовке детей с ТНР к продуктивному усвоению школьной программы. Учитель-логопед формирует первоначальные школьные навыки, включая в занятия элементы обучения грамоте. Он организует целенаправленное наблюдение детей с ТНР над звуковым составом слова, обучает выделению общих и дифференциации сходных языковых явлений, знакомит детей с буквами. Последовательность изучения звуков и букв определяется усвоенностью произношения звуков и возможностями их различения на слух. Параллельно с изучением звуков и букв учитель-логопед осуществляет знакомство детей с элементарными правилами грамматики и правописания.

Список литературы

1. *Баряева Л. Б., Лопатина Л. В.* Учим детей общаться. — СПб., 2011.
2. *Бойкова С. В.* Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5–7 лет. — СПб., 2010.
3. *Голубева Г. Г.* Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. — СПб., 2010.
4. *Лебедева И. Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. — СПб., 2009.
5. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии. — М., 1968.
6. *Лопатина Л. В., Позднякова Л. А.* Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников. — СПб., 2010.
7. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2015.
8. Разработка адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ: Метод. пособие / Под общ. ред. Т. А. Овечкиной, Н. Н. Яковлевой. — СПб., 2015.

Формирование школьной готовности детей с ОНР в условиях специальных дошкольных организаций

З. А. Мовкебаева

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алма-Аты, Казахстан*

В современных условиях возникает необходимость единого, целостного подхода к организации процесса подготовки детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Поскольку система готовности к школьному обучению включает несколько равноценных компонентов (ценностно-мотивационного, содержательно-смыслового и коммуникативно-деятельностного), являющихся проекцией трех сфер бытия ребенка (сознания, деятельности, личностного отношения к себе и окружающему), важным ас-

пектом формирования готовности к школьному обучению является обогащение социального опыта ребенка разносторонними представлениями о школе.

Мы полагаем, что систему педагогических мероприятий, направленных на формирование готовности детей к школьному обучению, можно представить через определение основных направлений, условий, методов и средств, способствующих достижению поставленных целей. Под *направлениями деятельности* мы понимаем совокупность мероприятий, направленных на достижение предполагаемого результата. Иерархически организованная последовательность деятельности образует ее программу. *Условия* — это предпосылки, определяющие образовательную среду, в которой формируется осмысленная целенаправленная деятельность. Условия реализуются путем использования различных средств, которые могут быть определены как педагогические мероприятия, направленные на формирование готовности детей к школьному обучению. В рамках определенных условий средства реализуются через методы и приемы.

Определение структуры готовности детей к школьному обучению и выделение значимых ее компонентов позволяет наметить *основные направления педагогической деятельности* по формированию школьной готовности детей с ОНР в условиях специальных дошкольных организаций:

- *формирование физической готовности детей к школьному обучению*: повышение у детей энергетического потенциала учебной деятельности (максимальная нормализация соматического и психического здоровья, стабилизация мышечного тонуса и формирование слаженных движений в условиях работы целостного организма, воспитание ловкости и координации тела в пространстве, повышение уровня работоспособности и выносливости и др.);

- *формирование интеллектуальной готовности детей к школьному обучению*: развитие восприятия, памяти, воображения, речи и формирование начальных логических операций (умения выделять в предметах признаки, видородовые отношения предметов, способность к обобщению, сравнению, классификации и др.);

- *формирование личностной готовности детей к школьному обучению*: развитие у них мотивационно-эмоциональной сферы, формирование эффективной системы отношений к взрослым, сверстникам и самим себе, развитие умения осуществлять программирование, регуляцию и контроль деятельности и др.

В процессе определения содержания деятельности по формированию у детей с ОНР личностной готовности определена четкая последовательность ее развития: формирование коммуникативно-личностных способностей (адекватные первоначальные представления о себе и ближайшем социальном окружении, восприятие сверстника как объекта взаимодействия на положительной эмоциональной основе, внимание к различным эмоциональ-

ным состояниям человека, способность выражать свое настроение и потребности с помощью доступных пантомимических, мимических и других средств, первоначальные представления о микросоциальном окружении, умение включаться в достойные формы общения и взаимодействия с другими людьми) и развитие произвольной саморегуляции и регуляции психомоторных процессов (соблюдение и подчинение правилам игры, развитие произвольного внимания и памяти, умение осознавать выполняемые действия и др.).

Подготовка к эффективному обучению в школе предполагает также систематическую коррекционно-педагогическую работу по формированию их интеллектуальной готовности к школьному обучению. Она включает в себя: развитие речевых умений и способностей (коммуникативных функций речи, регулятивных функций речи, лексических и грамматических умений, фонематических умений), перцептивных и мнестических возможностей, простых логических умений и способностей, умений выполнять знаково-символические действия и др.

Формирование физической готовности осуществляется в деятельности по развитию у детей умения поддерживать и произвольно регулировать тонус мускулатуры, управлять чувством равновесия, выполнять действия, требующие ориентировки в пространстве тела, совершать автономные, независимые движения любой частью тела, ориентировать локомоторные действия во внешнем пространстве, выполнять точные «прицельные» действия в пространственном поле с предметами, осуществлять последовательные многоструктурные действия.

Для реализации основных направлений формирования школьной готовности детей целесообразными представляются следующие *педагогические условия*:

- целостное воздействие педагогического процесса на личность ребенка;
- расширение традиционных видов детской деятельности и обогащение их новым содержанием, ориентирующим на формирование у детей физической, личностной и интеллектуальной готовности к школе;
- опора на предметно-практическую деятельность и двигательную активность детей с обеспечением ее интеллектуализации и вербализации на уровне внешней и внутренней речи;
- адаптация средств педагогического процесса к особенностям познавательной деятельности детей и их направленность на максимально возможное формирование у них готовности к школьному обучению;
- соответствие образовательной среды задачам формирования физической, личностной и интеллектуальной готовности детей к школьному обучению;

- подготовленность всех сотрудников дошкольной организации к решению вопроса подготовки детей к школьному обучению и реальное участие в нем, скоординированность их усилий;
- расширение форм взаимодействия взрослых и детей и создание условий для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
- использование специальных коррекционных приемов, способствующих созданию у детей положительного эмоционального фона и позитивного отношения к предстоящему обучению в школе;
- специально организованный процесс познания ребенком своих сильных и слабых сторон.

Процесс формирования готовности детей с ОНР к школьному обучению предполагает реализацию взаимосвязанных направлений развития специального дошкольного образования: разработку программного содержания специального дошкольного образования с учетом будущего перехода ребенка из одной образовательной системы в другую; модернизацию методов и технологий коррекционно-педагогического воздействия на детей; обогащение пространственно-предметной среды; организацию мультидисциплинарного взаимодействия всех специалистов дошкольной организации; организацию образовательной, психологической и консультативной помощи родителям и эффективное включение их в образовательный процесс; установление тесной взаимосвязи специальной дошкольной организации и общеобразовательной школы и др.

Таким образом, формирование готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР представляет собой единую цепочку взаимосвязанных звеньев, состоящих из дидактических, социальных и пространственно-предметных аспектов, которые постоянно взаимопроникают, дополняют и расширяют друг друга.

Роль внеклассной работы в формировании знаний младших школьников с ОВЗ о безопасном поведении

Е. В. Мусатова, Е. Б. Мичри

*ГБУ Центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Центр содействия семейному воспитанию № 6»,
Санкт-Петербург, Россия*

Работа по формированию безопасного поведения начинается в дошкольном возрасте и плавно переходит в работу с младшими школьниками. Эта преемственность актуальна для социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Она активно проводится в нашем центре в совместной деятельности и на занятиях с дошкольниками и во внеурочное время с младшими школьниками. Специфика работы с детьми с ОВЗ состоит в том, что для достижения наибольшего эффекта социализации

детей требуется специально организованная воспитательно-образовательная и коррекционная работа, а также специально сконструированная среда. При этом использование вариативных форм и моделей совместного обучения и воспитания становится необходимым.

Для школьников работа по формированию навыков безопасного поведения осуществляется во время внеурочной деятельности. Внеурочная работа — это организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые во внеучебное время. Однако внеклассная работа тесно связана с учебной в школе и помогает решить многие школьные проблемы.

Основные задачи внеклассной работы в процессе совместного образования учащихся с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ):

- углубление знаний и закрепление умений, приобретенных на уроках;
- совершенствование физических способностей и физических качеств учащихся;
- стимулирование умственной и физической активности учащихся.

Внеучебная деятельность предполагает наличие дополнительных образовательных и воспитательных программ, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эти программы реализуются за счет часов, отводимых учебным базисным планом на внеучебные занятия.

В условиях Центра для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей работа проводится в форме занятий, бесед, экскурсий, досугов, праздников, викторин, спортивных состязаний и пр. Дети с ОВЗ знакомятся с разнообразными опасностями, встречающимися в окружающей жизни, у них формируются навыки безопасного поведения в той или иной области, в противном случае они окажутся абсолютно незащищенными в самостоятельной жизни.

При формировании безопасного поведения используются как теоретическое, так и практическое обучение. Практическим методам обучения отдается предпочтение. К ним относятся игровые упражнения, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, в которых обыгрывается воображаемая опасная ситуация в развернутом виде с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием [2].

Объем внеурочной деятельности соответствует дополнительным образовательным и воспитательным программам. Внеурочная деятельность в условиях нашего Центра имеет свою специфику. Она реализуется в следующих направлениях: спортивно-оздоровительном, художественно-эстетическом, научно-познавательном, военно-патриотическом, а также в общественно-полезной и проектной деятельности [3].

Основные направления деятельности по формированию безопасного поведения у детей являются: повышение готовности педагогов к деятельности по формированию безопасного поведения младших школьников во внеурочной деятельности; обеспечение образовательной среды и учебно-воспитательного процесса; создание условий для формирования безопасного

поведения воспитанников Центра; мониторинги представлений детей о безопасности; ознакомление младших школьников с ОВЗ с основными понятиями и представлениями о безопасности жизнедеятельности; коррекционно-образовательная работа по ОБЖ.

В работу по формированию безопасного поведения детей вовлечены воспитатели, социальные педагоги, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор по физкультуре, инструктор по плаванию, музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования, библиотекарь. Работа проводится в пространственно-развивающей среде, созданной на полифункциональной основе. Использование такой среды в условиях непрерывного поиска новых путей и методов, совершенствования внеучебной деятельности за счет уточнения задач и соотнесения их друг с другом, выявления дополнительных возможностей, условий и факторов определяет успешность достижения целей образования детей с ОВЗ в общеобразовательной организации.

Полифункциональная среда — это среда, которая предполагает использование современного модульного и традиционного игрового, учебного оборудования на основе интеграции его во внеучебной деятельности. Условно эту среду можно определить как «сенсорные комнаты».

В Центре создана полифункциональная интерактивная среда, которая дает возможность реализовать задачи формирования безопасного поведения детей в условиях интеграции, что позволяет воспитанникам Центра в неформальной обстановке взаимодействовать друг с другом, реализовывать свои возможности, исходя из индивидуальных особенностей, что отвечает принципам природосообразности и культуросообразности, принципам опережающего развития и т. п.

Интерактивную образовательную среду составляют: специально сконструированные темная и светлая сенсорные комнаты; детские игровые комплекты «Азбука здоровья и гигиены», «Азбука пожарной безопасности», «Азбука дорожного движения», «Азбука железной дороги», объединенные общим названием «Азбуки безопасности» (производитель предприятие «АЛЬМА» — Санкт-Петербург) [1], компьютерный класс, в котором используются разные компьютерные программы, конференц-зал с интерактивной панелью, где демонстрируются видеоматериалы, проходят презентации, созданные с использованием технологии Мимио; оборудование групп и кабинетов специалистов современными средствами обучения; спортивный зал и бассейн; специально оборудованная для детей кухня.

Воздействие на ребенка посредством мероприятий, объединенных единой сюжетной линией по разным темам безопасности, осуществляется с использованием различных инновационных технологий, игровых, личностно-ориентированных, аква-пескотерапии, технологий здоровьесбережения, проектной деятельности и т. п.

К формам организации внеурочной деятельности относятся кружковая работа, факультативные занятия, проектная деятельность, досуговые и

спортивные мероприятия, различные игры, традиционное проведение недели здоровья, недели безопасности, недели правил дорожного движения, «Книжкиной недели».

Коллективом Центра накоплен богатый практический материал для занятий, проведения викторин, праздников, презентаций, созданных с использованием технологий Мимио.

Организация безопасной среды, проведение игр, упражнений, чтение, посещение музеев, тренинги и другие виды работы формируют у детей знания, умения, навыки. А в целом, смеем надеяться, здоровый и безопасный образ жизни.

Учитывая особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в совместное образование с нормально развивающимися сверстниками, важно создать условия, прежде всего, для реализации воспитательного компонента образовательной деятельности.

Обратим внимание на некоторые ориентиры воспитательного компонента образовательной деятельности в условиях полифункциональной интерактивной среды:

- осознанное принятие детьми с ОВЗ и нормально развивающимися школьниками друг друга в пространстве, гармонизирующим отношения детей;
- осознание детьми с различным уровнем интеллектуального и физического развития ценностей здорового образа жизни и основ безопасности собственной жизнедеятельности и окружающих людей (сверстников, взрослых) в игровом модульном пространстве, приближенном к реальным ситуациям окружающего мира;
- формирование основ коммуникативных и других специальных способностей с учетом особенностей жизнедеятельности, условий воспитания, типологических особенностей учащихся с ОВЗ;
- формирование соответствующих особенностям школьного возраста интеллектуальных, эмоционально-волевых и других качеств личности (доброжелательности, отзывчивости, инициативности, адекватности самооценки) в процессе взаимодействия в полифункциональной интерактивной среде;
- формирование основных учебных умений и навыков (определяющих «способность учиться» и традиционно рассматриваемых в отечественной педагогике в качестве результатов умственного воспитания в начальной школе с целью подготовки младшего школьника к образовательной деятельности в основной школе), которые уточняются и закрепляются в процессе проектной деятельности;
- формирование у детей элементарных умений толерантно относиться к позиции собеседника, навыков совместной предметно-практической, игровой, трудовой, учебной деятельности, умений и знаний, имеющих общесоциальное значение. Они осваиваются в естественной жизнедеятельности детей, в ходе учебно-воспитательных мероприятий и т. п.;

- формирование с учетом возраста знаний, умений и навыков владения различными средствами коммуникации, в том числе современными — интерактивными.

Внеурочная деятельность организуется в трех направлениях: кружковая работа, факультативные занятия и проектная деятельность. Во все виды деятельности включаются дети с ОВЗ. Полифункциональная интерактивная среда позволяет им в неформальной обстановке взаимодействовать с нормально развивающимися сверстниками, реализовывать свои возможности в соответствии с индивидуально-типологическими особенностями.

В основе всех направлений внеурочной деятельности с учащимися, в том числе и с учащимися с ОВЗ, лежат ключевые идеи: *развитие, гармония, комплексность*.

Идея развития реализуется в свободной деятельности в комфортной полифункциональной среде разной направленности. Она осуществляется на основе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей в специально структурированной предметно-развивающей среде.

Список литературы

1. Вечканова И. Г., Мичри Е. Б. Игровые технологии формирования представлений о здоровье и здоровом образе жизни у школьников с ЗПР — воспитанников детского дома / Полифункциональная интерактивная предметно-развивающая среда — современная среда развития детей. — СПб., 2013.

2. Генералова Р. Н., Силиванова Л. В. Внеурочная деятельность: формирование безопасного поведения у младших школьников с ОВЗ // Образование детей с ограниченными возможностями: мой опыт. — М., 2016.

3. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде / Под ред. Л. Б. Баряевой, Е. В. Мусатовой. — СПб., 2006.

Уважение и доверие как путь к принятию своего ребенка (опыт взаимодействия педагогов с семьями воспитанников с ОВЗ)

Ю. Е. Пурина

*ГБДОУ д/с № 97 компенсирующего вида, Фрунзенский район,
Санкт-Петербург, Россия*

В соответствии с требованиями ФГОС ДО одной из основных задач дошкольного учреждения является установление тесного и постоянного сотрудничества детского сада и семьи, позволяющего помочь родителям наладить партнерский диалог со своим ребенком на основе полученных знаний о возрастных психологических закономерностях и индивидуальных особенностях детей. Особое значение это сотрудничество приобретает в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Решая эту задачу в детском саду № 97, мы определили основные направления работы, которые тесно взаимосвязаны:

- установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника;
- обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей;
- поддерживать уверенность родителей в собственных педагогических возможностях [4].

Реализация этих направлений осуществляется комплексно и предусматривает постепенное включение семьи во взаимодействие с учетом готовности к нему всех ее членов.

Модель эффективного сотрудничества — в центре находится ребенок, ближайшее окружение — семья, затем — педагоги и специалисты детского сада. В нашей модели семья гармонично встраивается в систему коррекционно-образовательного процесса.

Преимущества данной модели.

1. Учитываются индивидуальные особенности, потребности и возможности каждой семьи.

2. Семья выступает неотъемлемой частью коррекционно-образовательной деятельности, осуществляемой в образовательном учреждении.

Основные принципы взаимодействия с семьями в рамках модели эффективного сотрудничества:

Принцип уважения. Проявление педагогом уважения, интереса к традициям и опыту семейного воспитания и обучения.

Принцип доверия и принятия. Родителей встречают каждый день как долгожданных гостей, заботятся об их самочувствии и состоянии, идут навстречу во многих вопросах, исключают критику и порицания.

Принцип доступности и открытости. Каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок, возможность проживать это вместе.

Принцип постоянного контакта. Предлагаются различные средства и варианты связи, для того чтобы родители имели возможность обращаться сразу, когда возник насущный вопрос.

Принцип создания активной развивающей среды, активных форм общения детей и взрослых, обеспечивающих единые подходы к развитию ребенка в семье и в ДОУ.

Принцип активности, деятельности. Привлечение родителей к участию в жизни группы и ДОУ: в мероприятиях, экскурсиях.

Принцип обратной связи. Мы с уважением относимся к мнению родителей и предоставляем им право выбирать.

Условно можно выделить этапы взаимодействия с семьями (условно, потому что они могут идти параллельно, но определенная последовательность сохраняется).

I этап: период адаптации семьи к дошкольному учреждению.

По нашим наблюдениям, адаптация семьи к дошкольному учреждению может иметь продолжительность от нескольких месяцев до нескольких лет.

На этом этапе специалисты проводят индивидуальные консультации, неформальные беседы, родительские собрания, анкетирование «Давайте познакомимся».

Важность этапа: у родителей формируется доверие, чувство безопасности, появляется положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию детей [2].

II этап: изучение семейных традиций, выявление потребностей каждой семьи.

Семейные ценности и ориентиры, стиль и тип воспитания, отношения членов семьи между собой, организация жизни внутри семьи.

Формы взаимодействия с семьей: сбор социального анамнеза, беседы, анкетирование «Стиль взаимодействия с ребенком», «Ваши семейные ценности», «Как вы считаете?», «Как вы провели лето?», «Эмоциональное развитие» и т. д. Детский рисунок семьи.

Важность этапа: выявляются положительные стороны, ресурсы и возможности каждой семьи.

III этап: гармонизация детско-родительских взаимоотношений.

Укрепление внутрисемейных связей, эмоционального семейного общения, нахождение общих интересов и занятий.

Формы взаимодействия с семьей: подгрупповые занятия с семьей и детьми (игры и задания, направленные на развитие эмоционального и тактильного взаимодействия, на создание благоприятной атмосферы в отношениях).

Важность этапа: отношения между родителями (и другими членами семьи) становятся эмоционально насыщенными, родители видят и знают, что умеет ребенок, приносят в свою семью игры с ребенком, необходимые для развития по возрасту. Семьи расширяют свое социальное окружение [1, 3].

IV этап: совместное решение вопросов развития, воспитания детей. Обогащение и развитие психолого-педагогической компетентности родителей.

Эмоциональное развитие ребенка и роль семейного воспитания в формировании личности ребенка.

Формы взаимодействия с семьей: родительские собрания, индивидуальные беседы и консультации, встречи. Семинар-тренинг «Эмоциональное благополучие ребенка и роль семьи в его сохранении», семинар-тренинг «Стили семейного воспитания», игровой тренинг родители и дети «В стране эмоций», семинар-практикум «Психологическая готовность к школе».

Важность этапа: родители ориентированы на решение конкретных задач воспитания, имеют возможность говорить о них открыто и искать возможные пути их решения.

V этап: принятие своего ребенка.

Как правило, этот этап становится актуальным в конце старшего дошкольного возраста, когда решается вопрос о выборе дальнейшего образовательного маршрута.

Принятие своего ребенка, его состояния заключается в том, что семья выбирает образовательный маршрут (школу) в соответствии с возможностями ребенка.

Формы взаимодействия с семьей: индивидуальные беседы и консультации.

Встреча с педагогами различных школ.

Важность этапа: семья готова к дальнейшему получению помощи. Снижается тревожность за будущее своего ребенка.

Основой для успешного взаимодействия специалистов и родителей в целях максимального удовлетворения потребностей ребенка являются открытость и гуманизм, профессионализм и ответственность во всей системе отношений между ребенком, семьей, специалистом и обществом.

Список литературы

1. Богомолова З. А. Формирование партнерских отношений педагогов и родителей в условиях сотрудничества в ДОУ // Дошкольная педагогика. — 2010. — № 2.

2. Зарин А. Параметры изучения условий воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью в семье // Семья и здоровье ребенка: Матер. XII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Семья и дети». — СПб., 2005.

3. Зверева О. Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников: Монография. — М., 2011.

4. Петрова Л. С., Фомина А. Н. Формы организации работы дошкольного учреждения с семьей ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Семья и здоровье ребенка: Матер. XII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Семья и дети». — СПб., 2005.

Коррекционно-развивающая работа по познавательному развитию детей раннего возраста с использованием элементов системы М. Монтессори

А. В. Творогова

ТКС «Кунцево», детский клуб «Сказка», г. Москва, Россия

Проблема познавательного развития детей раннего возраста остается интересной, вызывающей потребность в продолжении исследования, несмотря на то что ею уже активно занимались многочисленные исследователи [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Анализ их исследований позволил сделать следующие выводы.

1. Познавательное развитие ребенка третьего года жизни невозможно рассматривать в отрыве от уровня его речевого, физиологического и психического развития.

2. Отечественные и зарубежные программы помогают определить те или иные отклонения в познавательном развитии у детей раннего возраста, а также организовать специально-развивающую среду для детей с различными стартовыми возможностями в условиях инклюзивного образования.

3. Основным направлением программ является совершенствование всех познавательных процессов у детей раннего возраста, таких как память, мышление, восприятие, внимание, речь, которые являются фундаментом для дальнейшего успешного развития детей как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

4. Эффективность процесса преодоления отклонений в познавательном развитии у детей раннего возраста зависит прежде всего от своевременной диагностики и выявления детей «группы риска», оказания комплексной помощи и разработки индивидуального маршрута в соответствии с образовательными потребностями.

Гипотеза нашего исследования состояла в предположении о том, что для преодоления отставаний в познавательном развитии детей третьего года жизни необходима своевременная психолого-педагогическая диагностика и коррекционно-развивающая работа, соответствующая всем современным требованиям ФГОС ДО, основанная на взаимодействии с родителями, педагогами и сверстниками в полифункциональной интерактивной среде с использованием элементов системы М. Монтессори.

Для исследования познавательного развития детей раннего возраста проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие дети 2–2,5 лет. Эксперимент проводился на базе детского центра «Сказка». Методика констатирующего эксперимента была составлена на основании общеобразовательной программы дошкольного образования «Диалог» [7]. Кроме того, была использована адаптированная методика Е. А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика детей раннего возраста» [5, 8] и методика М. Монтессори [9] с добавлением собственных материалов.

По результатам констатирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам. Уровень познавательного развития у обследуемых детей без анамнестических особенностей снижен. 70% детей раннего возраста, принявших участие в психолого-педагогической диагностике познавательного развития, не соответствует норме. Выявленные проблемы развития детей таковы: снижен уровень речевого развития и цветовосприятия, частичное непонимание речевой инструкции взрослого, недостаточно развиты предпосылки предметного рисования, слабо развито практическое ориентирование ребенка на величину, наличие соотносящих действий.

Исходя из положения о том, что для преодоления отставаний в познавательном развитии детей третьего года жизни необходима своевременная коррекционно-развивающая работа, соответствующая всем современным требованиям ФГОС ДО, основанная на взаимодействии с родителями, педагогами и сверстниками в полифункциональной интерактивной среде с использованием элементов системы М. Монтессори [9], мы определили направления коррекционно-развивающей работы:

- формирование эмоционального контакта и группового взаимодействия; работа над вниманием и активизацией мышления, памятью, развитие операций узнавания, сравнения и соотнесения в специально организованной среде Монтессори;

- обогащение чувственного опыта ребенка, формирование умения обследовать предметы, выделять их цвет, формирование умения включать движения рук по предмету в процессе знакомства с ним;

- развитие конструктивной и счетной деятельности;

- развитие общей, мелкой и артикуляторной моторики.

Для достижения целей коррекционно-развивающей работы были разработаны примерные конспекты занятий для детей второго полугодия третьего года жизни с элементами системы М. Монтессори. Представляем один конспект из серии конспектов занятий, разработанных нами. Они прошли апробацию в практической деятельности с детьми. Описанное ниже занятие проводится в форме группового (в группу входят 4–5 детей).

Задачи: формировать эмоциональный контакт, развивать групповое взаимодействие; работать над вниманием и активизацией мышления, памятью; развивать операции узнавания, сравнения и соотнесения в специально организованной среде Монтессори; развивать восприятие и понимание речи окружающих; формировать умение соблюдать очередность в совместной деятельности; обогащать чувственный опыт ребенка; формировать умение обследовать предметы, выделять их цвет; формировать умение включать движения рук по предмету в процессе знакомства с ним; развивать конструктивную и счетную деятельность; развивать общую, мелкую и артикуляторную моторику.

Оборудование: материал М. Монтессори «Коричневая лестница», «Розовая башня»; детский стол-ванна для игр с песком и водой; игрушки — лягушка и жучки; массажные мячики Су Джок; камушки для игры с водой; аудиозапись; колокольчик.

Ход занятия

1. Организационный момент.

Педагог: «Добрый день ребята! Как я рада сегодня вас видеть! Давайте поздороваемся друг с другом. Для этого мы сядем в кружок и каждый позвонит в колокольчик, а мы все вместе будем хлопать тому, кто звонит.

Дети вместе с родителями садятся в кружок и по очереди звонят в колокольчик, остальные дети вместе с педагогом называют имя ребенка и, хлопая, поют песенку «У Маши колокольчик, веселый колокольчик!»

Педагог: «К нам в гости пришел лягушонок, который принес интересные игры». Дети здороваются с лягушонком.

2. Пальчиковая гимнастика.

Педагог: «А сейчас, ребята, мы с вами сделаем зарядку для наших пальчиков, чтобы они были у нас ловкими и помогали выполнять упражнения».

Педагог проводит пальчиковую гимнастику, используя разнообразные игровые приемы.

Пример: дети катают массажные мячики Су Джок по ладошке, одновременно проговаривая «Села мошка на ладошку, посиди еще немножко, посиди не улетай! Улетела, ай!», затем прячут мячики за спину.

Педагог предлагает еще 4–5 вариантов пальчиковых игр на развитие тонкой моторики.

3. *Артикуляторная гимнастика.*

Педагог: «Ребята, мошка улетела, посмотрите, кто к нам прилетел! Это жуки они хотят с нами поиграть».

Педагог предлагает выбрать по одному жуку и просит пожуждать, как жуки. С каждым ребенком педагог пропевает песенку «Мы жуки, мы жуки! Мы живем у реки! Жу-жу-жу...». Дети имитируют полет жука и одновременно произносят: «жу-жу-жу».

4. *Игра «Построим лесенку».*

Педагог: «Ребята, лягушонок очень любит прыгать по ступенькам. Давайте поможем ему построить лесенку».

Педагог дает каждому ребенку брусок из материала М. Монтессори «Коричневая лестница» и просит детей ставить бруски по порядку так, чтобы получилась лестница. Родители помогают детям соотнести высоту бруска. Каждый ребенок по очереди с помощью взрослого подбирает брусок в соответствии с размером и ставит на место ступеньку.

5. *Игра «Построй башню».*

Педагог аналогично игре «Построй лесенку» предлагает построить башню для лягушонка. Детям предлагают материал М. Монтессори «Розовая башня». Каждый ребенок по очереди с помощью взрослого подбирает кубик в соответствии с размером и строит башню.

6. *Свободная деятельность.*

Педагог: «Сейчас я позвоню в колокольчик, вы можете поиграть с чем хотите. Когда я позвоню в колокольчик еще раз, мы продолжим играть, но уже в другую игру».

Дети играют с материалами М. Монтессори.

7. *Игра «Соберем камушки».*

Педагог: «Лягушонок разбросал камушки в пруду и просит вас найти их. Опустим руки в воду, какая у нас ласковая водичка, погладим свои ручки под водой, потрем их друг об друга, сожмем и разожмем кулачки. Теперь, будем доставать по одному камушку и складывать в ведерко. Что мы сейчас делали? Водичка какая? Вытираем руки полотенцем». Дети выполняют задание, отвечают на вопросы.

8. *Динамическая пауза.*

Педагог: «Теперь потанцуем вместе с лягушонком!». Он ставит песенку «Четверо лягушат», показывая движения. Дети повторяют движения.

9. *Релаксация.*

Педагог: «Лягушонок очень любит слушать шум дождя. Давайте ляжем на коврик, закроем глазки и послушаем шум дождя».

Дети прослушивают аудиозапись.

Итог занятия.

Педагог предлагает попрощаться с лягушонком и поблагодарить его за интересные игры. От имени игрушки он называет имя каждого ребенка и прощается. Дети вместе с педагогом называют имя каждого ребенка и прощаются.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа по формированию познавательного развития у детей «группы риска» включает: повышение уровня познавательного развития; формирование интереса к совместной деятельности и игровым занятиям; формирование потребности в общении, обучение вербальному и невербальному взаимодействию; развитие понимания речи; обогащение пассивного и активного словаря.

Список литературы

1. *Айрес Э. Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — 2-е изд. — М., 2010.
2. *Веракса Н. Е., Васильева М. А., Комарова Т. С.* От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. — М., 2014.
3. *Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю.* Педагогика детей раннего возраста. — М., 2006.
4. *Герасименко Ю. В.* Коррекция нарушений речевого развития у детей третьего года жизни. — СПб., 2013.
5. *Екжанова Е. А., Стребелева Е. А.* Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. — СПб., 2008.
6. *Павлова Л. Н., Волосова Е. Б., Пилюгина Э. Г.* Раннее детство: познавательное развитие. — М., 2006.
7. *Соболева О. Л., Приходько О. Г.* Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. — М., 2013.
8. *Стребелева Е. А., Шматко Н. Д., Разенкова Ю. А.* Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. — М., 2014.
9. *Хилтунен Е. А.* Детский сад по системе Монтессори: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. — М., 2015.

Логопедическая работа по развитию речи у детей с ринолалией

Е. Ф. Харламова

МАОУ СОШ № 5, г. Сосновоборск, Красноярский край, Россия

Для практической работы мы используем материалы различных авторов по проблеме ринолалии у детей [2, 3, 4]. Предлагаем вниманию методические разработки из опыта нашей работы по устранению нарушений речи при ринолалии по методике И. И. Ермаковой [1]. Он представлен в виде планирования с указанием этапов коррекционной работы и их целей, заданий, таблиц, памяток.

Этапы коррекционной работы.

Первый этап. Подготовка ребенка и его артикуляционного аппарата к изготовлению функционального глоточного obturator или операции — уранопластики.

Второй этап. Активизация небно-глоточного смыкания после накладывания obturator или растормаживание мягкого неба после операции, а также приучение ребенка к новым кинестезиям.

Третий этап. Устранение носового оттенка голоса, коррекция звукопроизношения.

Четвертый этап. Полная автоматизация новых навыков.

Структура занятия на 1–2 этапе:

- Разработка доступного небно-глоточного смыкания.
- Овладение направленной воздушной струей.
- Произнесение гласных без носового оттенка.
- Постановка костно-абдоминального дыхания.
- Развитие фонематического слуха.
- Развитие грамматического строя речи.

Структура занятия на 3 этапе:

- Дыхательная гимнастика.
- Вокальные упражнения: на основе гласных звуков.
- Коррекция звукопроизношения.

Структура занятия на 3–4 этапе:

- Фонопедические упражнения.
- Упражнения по активизации мускулатуры шеи, мышц гортани.
- Устранение дислалии.
- Развитие фонематического слуха.
- Введение звука в связную речь.

Первый этап.

Основная цель дооперационных занятий: не допустить образования компенсаторных патологических привычек и создать базу для развития нормальной речи; подготовить небную занавеску к небно-глоточному смыканию после операции; по возможности предотвратить дистрофию мышц глотки.

Задачи: создать предпосылки для правильного звукообразования, переместить язык в полости рта вперед, опустить его корень и укрепить кончик; активизировать губы и щеки, предотвратить закрепление ключичного типа дыхания, затормозить неэкономный ускоренный речевой выдох и выработать направленную воздушную струю, предупредить смещение фонем в устной речи.

Упражнения для подвижности сегментов неба, для усиления небно-глоточного смыкания	Дутье, покашливание, жевание. Упражнения с гласными А, Э, О, И, У, Ы
Восстановление голоса (по С. Л. Таптаповой [4])	Рациональная психотерапия. Фонопедические упражнения
Артикуляционные упражнения и массаж	Упражнения для губ и языка, лицевой мускулатуры
Дыхание	Фонопедические упражнения
Постановка гласных и вокальные упражнения. Вокальные упражнения	Включаем звуки А, О, И, У, Ы. Подача голоса (высота голоса)
Формирование фонематического слуха	Устные и письменные виды упражнений
Постановка звука	По показу, подражанию, с механической помощью

Второй этап. После наложения функционального глоточного obturator или на 15–20-е сутки после операции.

Основная цель: обеспечить полноценное небно-глоточное смыкание.

Задача: растормаживание сформированной небной занавески и развитие ее подвижности или стимуляция плотного контакта с obturatorом.

Выработка небно-глоточного смыкания	Вокальные и артикуляционные упражнения: позевывание, полоскание, жевание, дутье
Постановка костно-абдоминального дыхания	Смотреть 1-й этап
Постановка гласных на мягком выдохе	В грудном регистре: сначала изолированно, затем в сочетании по 2–3 звука

Третий этап.

Основная цель: введение новых навыков в речь, т. е. неназализованное произнесение гласных вводится в дидактический речевой материал.

Задачи: исправление дислалии; уменьшение носового оттенка; постановка речевого голоса.

Исправление звукопроизношения	<p>Проговаривание слоговых упражнений, в которых согласный звук стоит в интервокальной позиции — между гласными.</p> <p>Проговаривание сочетания «согласный — гласный».</p> <p>Соноры Л', Л и фрикативные В', В, Ф', Ф.</p> <p>Отработка произнесения с уменьшением силы голоса на первом гласном звуке и с увеличением на втором.</p> <p>Аналогичная работа со всеми согласными.</p> <p>Беззвучное проговаривание первой гласной фонемы.</p> <p>Повторение открытых слогов.</p> <p>Проговаривание коротких фраз</p>
Развитие фонематического слуха	Анализ артикуляции и новых ощущений при правильном произнесении фонемы
Фонопедические и вокальные упражнения	<p>Распевание терций или трезвучий на гласные или «мычание».</p> <p>Пение коротких музыкальных фраз и песенок не менее 15 минут за занятие</p>

Четвертый этап.

Основная цель: полная автоматизация новых навыков.

Задачи: введение в спонтанную речь новых звуков и снятие остаточной ринофонии вокальными упражнениями.

Автоматизация звуков. От 3–5 лет	Игры-лото. Отгадывание загадок. Добавление слов в предложения. Сюжетные игры с названием большого количества однородных предметов. Стихи, скороговорки, пословицы.
Младшие школьники	Психологический аспект. Игры в вопросно-ответной форме. Беседы на заданную тему. Список слов, употребляемых в быту.
Школьники старшего возраста	Стихи, сказки, рассказы. Включают материалы школьной программы
Фонопедические упражнения	Дутье в губную гармошку, «мычание», произнесение пар слов (короткие — длинные), отработка силы и высоты голоса, долгое произнесение сочетаний со звуком «М», отработка сочетаний 2, 3, 4, 5 и т. д. гласных; произнесение слов на прямом ударном слоге (мука, Маша), фразовая речь

Список литературы

1. *Ермакова И. И.* Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков. — М., 1984.

2. *Ипполитова А. Г.* Открытая ринолалия. — М., 1983.
3. *Правдина О. В.* Логопедия. — М., 1969.
4. *Тантапова С. Л.* Коррекционно-логопедическая работа при нарушениях голоса. — М., 1984.

Развитие речи детей дошкольного возраста с ОВЗ через ознакомление с художественной литературой

О. В. Хозяинова

ГУ «Специальный (коррекционный) детский дом № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья», г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия

Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил, что родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Советница, воспитательница, верный друг, интересный попутчик... Все эти и еще множество других эпитетов можно сказать о книге.

В настоящее время идет третий завершающий этап реализации Национальной программы поддержки и развития чтения (2016–2020 гг.). В Национальной программе поддержки и развития чтения (Россия, 2007 г.) указано, что «чтение — основной и ничем не заменимый источник социального опыта... все остальные каналы (телевидение, радио и т. д.) несут более поверхностную информацию и выполняют роль своего рода путеводителей, побудителей к поиску достоверной письменной информации» [1].

По данным многочисленных исследований уже в дошкольном возрасте дети предпочитают книге просмотр телевизора и видеопродукции, компьютерные игры. В результате школьники не любят, не хотят читать, у них снижается успеваемость, так как дети еще в дошкольном возрасте не научились воспринимать информацию на слух, только потому что не научились слушать и обрабатывать полученную информацию. Если ребенок рос и развивался в обстановке, где беседы, слушание, чтение являются нормой повседневной жизни, он и в школе будет интересоваться содержательной и разносторонней информацией, которую можно почерпнуть из книг. Литература расставляет акценты духовных ценностей и нравственных приоритетов личности. Специалисты по детству утверждают: нечитающие дети — уже «обворованные» дети, этой пустоты не заполнить ничем материальным. Читательские навыки, как и все другие, закладываются в родном доме. Доказано: семейное чтение вслух — это платформа, на которой вырастает любовь к книге. Психологи утверждают, что 12 лет — тот рубеж, перейдя который непросто стать настоящим читателем. Человек уже умеет жить без книги, переучивать его будет поздно.

Читать книги детям необходимо. Ознакомление с литературой влияет на всестороннее развитие речи: звуковую культуру, грамматический строй, словарь, связную речь. При ознакомлении с детской литературой применяют разные методы: словесный (используют приемы: знакомство с произведением, беседа по тексту, пересказ и др.), практический (инсценировка отрывка, игра-драматизация и др.), наглядный (просмотр иллюстраций, видеофильма по произведению и др.) [2].

Благодаря чтению развивается речь ребенка, увеличивается его словарный запас. Источником новых жестов и слов являются тексты и иллюстрации книг. С шести месяцев ребенок уже может сконцентрировать внимание на яркой крупной картинке и с удовольствием слушает короткие стихотворения. Где-то до трех лет многие дети отдают предпочтение стихотворным текстам [3].

Книга учит ребенка выражать свои мысли, развивается понимание речи. Чтение развивает мышление. Из книг ребенок познает абстрактные понятия и расширяет горизонты своего мира. Чтение развивает познавательные интересы и расширяет кругозор. Книга объясняет ему жизнь и помогает увидеть связь одного явления с другим. Работа с книгой стимулирует творческое воображение, позволяет работать фантазии и учит детей мыслить образами. Процесс совместного чтения способствует духовному общению родителей и детей, установлению взаимопонимания, близости, доверительности. Книги — помощники родителей в решении воспитательных задач. Они учат детей этике, заставляют размышлять о добре и зле, развивают способность к сопереживанию. Совместное чтение книг следует сочетать с беседой о прочитанном, которую нужно организовать не как пересказ того, что запомнил и понял ребенок, а как обсуждение прочитанного. Постепенно следует перевести беседу от конкретной книги к какой-либо общей теме, касающейся жизни людей, например, к разговору о том, кого из друзей напоминают ребенку персонажи книги, как он оценивает поступки героев, как он сам поступил бы в той или иной ситуации. Владение связной монологической речью является высшим достижением речевого воспитания дошкольников. Оно вбирает в себя освоение звуковой стороны языка, словарного состава, грамматического строя речи и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи: лексической, грамматической, фонетической.

Детей дошкольного возраста обучают двум основным типам монологов: самостоятельному рассказу и пересказу. На занятиях по пересказу дети приобщаются к подлинно художественной речи, запоминают эмоциональные, образные слова и словосочетания, учатся владеть живым родным языком. Высокая художественность произведений, предлагаемых для пересказа, цельность формы, композиции и языка учат ребенка четко и последовательно строить пересказ, не увлекаясь деталями и не упуская главного, т. е. развивают его речевые умения.

Пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. Дети следуют образцу литературной речи, подражают ему. Тексты содержат описания, которые вызывают интерес детей, формируют умения описывать предметы и явления, совершенствуют все стороны речи, обостряют интерес к языку. Подлинно художественные произведения развивают у детей эстетическое восприятие и чувства. Чрезвычайно важно в этом отношении эмоциональное, выразительное исполнение произведения воспитателем. Пересказы способствуют развитию навыков выразительной речи у детей. Начиная со средней группы, программой детского сада предусмотрено систематическое обучение детей пересказыванию. Большое значение имеют индивидуальные и подгрупповые занятия, в процессе которых создаются условия для активного участия каждого ребенка в пересказе.

Из книги ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой. Литература помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства образной выразительности.

При ознакомлении с книгой отчетливо выступает связь речевого и эстетического развития, язык усваивается в его эстетической функции. Владение языковыми изобразительно-выразительными средствами служит развитию художественного восприятия литературных произведений.

Воспитательная функция литературы осуществляется особым, присущим лишь искусству способом — силой воздействия художественного образа. Чтобы полностью реализовать воспитательные возможности литературы, необходимо знать психологические особенности восприятия и понимания этого вида искусства дошкольниками [2].

Нужно как можно больше читать книг с детьми. Параллельно с чтением просить их предположить, что будет дальше, чем закончится рассказ. Можно просто остановить чтение и попросить малышей рассказать свою версию продолжения истории. Когда дети слышат новые слова в определенном контексте, они намного легче запоминают их значение, а это в свою очередь стимулирует развитие речи детей. Они будут пересказывать услышанную историю, используя новые для них слова. Во время чтения книг также можно разговаривать о картинках и обсуждать их.

В условиях детского дома мы заботимся о том, чтобы художественное произведение было не только прочитано, но и закреплено. Для этого проводим с детьми игры-драматизации, инсценировки, рисунки по следам восприятия произведения.

Список литературы

1. Национальная программа поддержки и развития чтения (извлечения) // Логопед. — 2008. — № 1.
2. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. — М., 2000.
3. Елисеева М. Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. — М., 2008.

Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи средствами театрализованных игр

Н. Б. Чевжик

*Детский центр «Семицветик», п. Селятино, Наро-фоминский район,
Московская область, Россия*

Тяжелое нарушение речи (ТНР) в большинстве случаев представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами, соотношение первичного и вторичного, общие и специфические закономерности. Поэтому его преодоление должно осуществляться в процессе многоаспектного воздействия, т. е. направлено на весь синдром в целом [2, 6, 7].

Анализ «Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» (под. ред. проф. Л. В. Лопатиной) позволяет определить, что совместная образовательная деятельность педагогов с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) предполагает в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» воспитание правильного отношения к людям, вещам и т. д., обучение способам поведения в обществе, отражающим желания, возможности и предпочтения детей [6].

В ходе диагностики проводилось педагогическое наблюдение за детьми с ОНР III уровня речевого развития в различных формах деятельности: организованной детской деятельности, свободной игре, самостоятельной деятельности, в ходе осуществления режимных моментов, в культурно-досуговой деятельности. В процессе педагогического наблюдения внимание обращалось на индивидуальные особенности детей: соблюдение общепринятых моральных норм, правил поведения; готовность к обучению; умение общаться со взрослыми; умение общаться со сверстниками; отзывчивость на эмоциональное состояние окружающих; тенденция к самостоятельности; тенденция к ответственности; импульсивность — рефлексивность; характер игровой деятельности; мотивация к различным видам деятельности (игра, рисование, аппликация, конструирование); мотивация трудовая (заполняется с 5 лет); познавательный интерес; операции мышления; работа с информацией; способы овладения новым материалом; представления о себе и семье; представления об обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире; представления о природе; владение связной речью; эмоциональный оклик на художественные произведения; характер творческой деятельности (лепка, рисование, аппликация, конструирование, музыкальная деятельность); владение основными двигательными навыками; владение основными

культурно-гигиеническими навыками; соблюдение элементарных правил здорового образа жизни (ЗОЖ) [1, 3, 4].

По результатам педагогического наблюдения определялись возможности ребенка по каждому исследуемому параметру в интервале от 1 до 10. В разделе «Содержание диагностики социально-личностного развития дошкольников» представлено описание всех исследуемых качеств в заданном интервале (в основе описания лежит либо принцип семантического дифференциала, либо онтогенетический принцип). Наличие качественной характеристики для каждого балла позволяет достаточно четко охарактеризовать индивидуальные возможности ребенка, определив тем самым уровень его актуального развития [3, 4].

Исходя из описания баллов по каждому изучаемому качеству, мы соотносили возможности ребенка с представленной характеристикой, при их совпадении обращали внимание на числовое обозначение (балл) и делали соответствующую отметку на индивидуальном профиле социально-личностного развития. Профиль представляет собой круг с двадцатью шестью лучами, каждый из которых соответствует одному из изучаемых качеств, отметки на луче (от 1 до 10) — балловое значение [3, 4].

При выставлении по каждому исследуемому качеству баллов, соответствующих возможностям ребенка образуется кривая, отражающая уровень его актуального развития на момент обследования. Содержание следующего по значению балла — зона ближайшего развития ребенка, в которой необходимо планировать педагогическое взаимодействие [3, 4].

По итогам сопоставления и сравнения индивидуальных профилей воспитанников заполняется профиль социально-личностного развития ребенка, на котором отражены его индивидуальные особенности.

Использование диагностики социально-личностного развития детей позволило определить зоны актуального и ближайшего социально-личностного развития дошкольников с разными образовательными возможностями в соответствии с ФГОС ДО.

Эффективным способом диагностики явилось наблюдение за поведением и деятельностью детей группы в ходе организованной детской деятельности, свободной игры, самостоятельной деятельности, в культурно-досуговой деятельности и при организации режимных моментов.

Оформление диагностических профилей социально-личностного развития на каждого ребенка позволило выделить группы детей со сходными состояниями и организовать последующую экспериментальную работу по этим группам. В каждой группе детей были выделены наиболее значимые показатели для социально-личностного развития каждого ребенка.

Содержание экспериментальной работы построено в соответствии с требованиями ФГОС ДО и отражает основные направления приобщения детей дошкольного возраста к различным аспектам социальной культуры, включенным в контекст патриотического, нравственного, полового, интернационального, правового воспитания.

Социальное развитие представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта. Этот факт учитывался при определении содержания коррекционно-развивающего обучения.

Общие задачи для всех детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития включали:

- формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы;
- развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно;
- формирование умения применять методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;
- развитие желания детей пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности;
- обеспечение психологического благополучия и здоровья детей;
- развитие познавательных способностей;
- развитие творческого воображения и мышления детей;
- развитие коммуникативных навыков;
- формирование у детей представления о чувстве любви на основе произведений устного народного творчества и сказок классиков русской литературы;
- развитие эмоциональной отзывчивости;
- обогащение родительско-детских отношений опытом диалогического эмоционально насыщенного общения;
- развитие толерантности (способности к пониманию, принятию точки зрения собеседника).

Анализ результатов диагностики социально-личностного развития детей позволил разделить их на три группы. Для каждой группы было разработано содержание непрерывной образовательной деятельности в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» старших дошкольников с ОНР с использованием театрализованных игр.

Для достижения целей исследования были разработаны рекомендации и составлена диагностическая программа, в которой моделировались различные виды деятельности, связанные с театрализованной деятельностью. Они осуществлялись в повседневной жизни, в играх, в беседах.

Содержание обучения было разработано для каждой группы детей с учетом дифференцированного и индивидуального подхода.

Театрализованная игра явилась интегрирующим началом, которое позволило структурировать образовательную деятельность с детьми с ОНР III уровня речевого развития на основе использования игрового метода.

Комплексный подход к обучению театрализованной игре предполагал: использование ее на занятиях по разным разделам программы; организация предметно-развивающей среды; развитие мотивационно-потребностной среды детей; индивидуальный и дифференцированный подход в общении взрослого и детей в театрализованной игре; ступенчатая работа по формированию различных видов театрализованной игры; знакомство с окружающим миром с целью формирования образов-представлений о моделируемых объектах и отражение их внешних и внутренних свойств, функциональных особенностей в последующей игре [5].

В работе с литературным текстом (русскими народными сказками) формировались добрые чувства и эмоции, закладывались нравственные основы, умение видеть себя в окружающем мире (дети слушали аудиосказки, пересказывали их на занятиях). Кроме того, воспитанники дома с родителями смотрели мультфильмы и фильмы по этим сказкам.

Перечень литературных произведений для детей этой группы: «Бобовое зернышко», «Гуси-лебеди», «Заяц-хвоста», «Лиса и волк», «Лиса и тетерев», «Морозко», «По щучьему веленью», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» в обр. А. Толстого; «Волк и коза», «Петушок — золотой гребешок», «Пузырь, соломинка и лапоть» из сб. А. Афанасьева и др.

По этим сказкам были поставлены в дошкольном центре «Семицветик» театрализованные представления.

Основные методы и формы работы с дошкольниками с ОНР, которые активно были использованы в работе: развивающие и дидактические игры (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, творческие игры, игры-инсценировки и др.), беседы, сказкотерапия, музыкотерапия, психогимнастика, моделирование и анализ ситуаций и др.

Занятия проводились в разных формах: проигрывание этюдов; инсценировки с использованием различных эмоциональных состояний; свободное и тематическое рисование; музыкальное сопровождение; чтение художественных произведений и обсуждение стихов; упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); импровизация; рассказы детей; сочинение историй и др.

В ходе обучения детей мы пришли к выводу о том, что для успешного определения направлений работы и осуществления коррекционно-педагогического процесса в первую очередь необходимо выявить актуальный уровень коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи. В своей работе мы ориентировались на три компонента, по наличию которых можно судить об уровне культуры общения личности:

- нравственный или нормативно-ценностный, внутренний (гуманное отношение к партнеру по общению, перцептивная культура, установка на единство слова и действия);
- поведенческий или внешний (владение коммуникативными формами, средствами, соблюдение правил общения и т. д.);
- когнитивный или познавательный (понимание сущности и функций общения, эталонные представления о культуре общения, знание критериев оценки собственной культуры общения и общения других людей).

В основу выделения уровней развития культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста мы положили специфические для каждого компонента критерии с учетом специфики детей 6–7 лет с ОНР: умение использовать невербальные средства в общении, понимание значения слова «вежливость»; знание разнообразных формул речевого этикета; наличие представлений о правилах поведения; умение соотносить имеющиеся знания о культуре общения с воображаемой и реальной ситуацией; глубина и осознанность имеющихся знаний о культуре общения.

Список литературы

1. *Бабаева Т. И., Березина Т. А., Римашевская Л. С.* Образовательная область «Социализация» / Науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. — СПб., 2012.
2. *Левина Р. Е.* Характеристика детей с общим недоразвитием речи. — М., 2002.
3. *Петрова Е. А., Козлова Г. Г.* Карта социально-личностного развития дошкольников. — СПб., 2015.
4. *Петрова Е. А., Козлова Г. Г.* Педагогическая диагностика социально-личностного развития дошкольников в условиях ФГОС ДО. — СПб., 2015.
5. *Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками* / Под ред. Л. Б. Баряевой, И. Г. Вечкановой. — СПб., 2009.
6. *Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи* / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014.
7. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Программно-методические рекомендации. — М., 2010.

Модель инклюзивного образования в детском саду общеразвивающей направленности

Е. В. Чумакова

*ГБДОУ д/с № 67, Красногвардейский район,
Санкт-Петербург, Россия*

На протяжении многих лет в отечественной специальной педагогике считалось, что для детей с особенностями развития оптимальным будет обучение и воспитание в специальных (коррекционных) учреждениях.

В настоящее время в связи с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стало возможным получение образования не только в специализированных учреждениях (непосредственно предназначенных для организации обучения детей с ОВЗ), но и в учреждениях общего типа. Таким образом, сегодня разрабатываются возможные пути организации совместного обучения детей разного уровня развития в учреждениях общего образования.

Концептуальная база инклюзивного образования определена международными и федеральными документами, которые обозначили и предопределили новые подходы в области образования (Декларация Всемирной конференции, Жомтьен, 1990 г.; Саламанская декларация, 1994 г.; Конвенция о правах инвалидов, 2006 г.; Закон «Об образовании в РФ», 2012 г., Закон «О социальной защите инвалидов в РФ»; Концепция интегрированного обучения детей, 2001 г. и пр.).

В нормативных и законодательных актах закреплён термин «инклюзивное образование» — совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Одним из основных плюсов такого образования для детей с ограниченными возможностями здоровья является оптимальная социализация и приспособление ребенка к требованиям окружающей среды. Однако обязательным условием результативности инклюзивного образования должно быть оказание коррекционной помощи каждому ребенку, включенному в общеобразовательное пространство.

В нашем дошкольном образовательном учреждении было принято решение о реализации инклюзивного образования на основе существующей группы кратковременного пребывания для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основной целью коррекционно-образовательной работы в учреждении является оказание своевременной психолого-педагогической помощи ребенку, а также консультативно-методической поддержки его семье в организации воспитания и обучения, социальной адаптации и формировании предпосылок учебной деятельности.

Благодаря совместным усилиям педагогов и специалистов детского сада, в отношении каждого воспитанника реализуется индивидуальная траектория развития с учетом его психофизических особенностей, способностей и склонностей.

В группе кратковременного пребывания на данный момент воспитываются дети в возрасте от 3 до 7 лет с особыми образовательными потребностями (это дети с синдромом Дауна, с аутизмом, ДЦП, алалией, умственной отсталостью), практически все они включены в группы общеразвивающей направленности соответствующей возрастной категории.

Структура комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ в нашем учреждении выглядит следующим образом: изучение документации ПМПК, проведение диагностики, изучение результатов диагностики на ПМПК, разработка индивидуального маршрута сопровождения и его реализация (в тесной связи с родителями ребенка с ОВЗ). На ПМПК также решается, какие из воспитанников будут инклюзированы в группы общеразвивающей направленности, ставится вопрос о типе инклюзии (полная, частичная).

Взаимная скоординированная работа специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда), медицинского персонала (врача, медицинской сестры), воспитателей, других педагогов детского сада, а также родителей обеспечивает не только комплексный подход, но и дает нам возможность ставить общие задачи, правильно квалифицировать состояние ребенка и прогнозировать его дальнейшее развитие.

В нашем детском саду реализуется адаптированная основная общеобразовательная программа, составленная исходя из особенностей и возраста детей, посещающих ГКП для детей с ОВЗ. В программе отражены основные направления и содержание работы. Также для каждого ребенка по результатам диагностики составляются индивидуальные маршруты сопровождения, которые строятся на основании зоны ближайшего развития каждого воспитанника.

Реализация принципов инклюзивного образования потребовала от коллектива детского сада создать специальные условия, необходимые для полноценного образования и сопровождения детей с ОВЗ.

Ценностные условия:

- Принятие философии инклюзии — это принятие ценности каждого ребенка, вне зависимости от его особенностей и возможностей; понимание приоритета социальной и образовательной адаптации ребенка с ОВЗ в образовательной среде; понимание того, что любой ребенок, и особый, и обычный, развивается в инклюзивной среде.

- Готовность педагогического коллектива к изменениям и трудностям, которые возникают при организации и реализации включенного образования.

Организационные условия:

- Сотрудничество с территориальной ПМПК, специальными коррекционными образовательными учреждениями.

- Взаимодействие с другими инклюзивными и специальными учреждениями, в том числе взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами.

- Преемственность в работе образовательных учреждений различных уровней.

- Взаимодействие с внешними партнерами. Оно подразумевает организацию системы взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны внешних социальных партнеров: территориальной ПМПК, информационно-методического центра, ППМС-центра, специальных (коррекционных) школ и др.

Кадровые условия:

- Наличие подготовленных педагогов для реализации задач инклюзивного образования. Обучение в общеобразовательном учреждении ребенка с ОВЗ ставит перед специалистами и педагогами учреждения, а также администрацией задачу — повысить свои профессиональные знания в области коррекционной педагогики (курсы повышения квалификации, посещение семинаров, изучение специальной литературы).

- Наличие команды специалистов сопровождения: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога.

Организационно-педагогические условия:

- Специальный режим — создается индивидуально в соответствии с потребностями и возможностями ребенка с ОВЗ.

- Инклюзивное образование — дети с ОВЗ имеют возможность посещать группы общеразвивающей направленности (по возрасту).

- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (осуществляется специалистами ДОУ, родителями).

Материально-технические условия:

- Наличие специального оборудования для детей с ДЦП, передвигающихся на коляске: накидной пандус на лестнице; лифт для подъема на крыльцо группы; поручни в туалетной комнате; кресло на колесах для детей с ДЦП (с фиксацией).

- Специальная предметно-развивающая среда (в кабинете специалистов): уголок с Монтессори-материалами в кабинете специалистов; элементы темной сенсорной комнаты (бескаркасная мебель, проектор, экран, световой прибор, MP3-плеер); наличие полифункционального оборудования (физкультурный зал); песочница с сухим песком; песочница с кинетическим песком; световой стол для рисования песком; интерактивная сенсорная игровая панель; сухой душ; тактильно-акустическая настенная панель; стол логопедический с зеркалом.

Психолого-педагогические условия:

- В детском саду функционирует служба психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

- Для каждого ребенка с ОВЗ разрабатывается индивидуальный маршрут сопровождения (на основе анализа медицинских документов, проведенной диагностики), который реализуется воспитателями и специалистами (педагог-психолог, учитель-логопед).

Нельзя не отметить и трудности, с которыми мы столкнулись. Отношение к инклюзивному образованию до настоящего времени как со стороны педагогов, так и со стороны родителей достаточно неоднозначно. К сожалению, часто инклюзия по сути сводится к интеграции: «особый» ребенок помещается в обычное учреждение и вынужден подстраиваться под существующий режим и среду, а также «справляться» с программой. Сложившаяся же в учреждении система остается неизменной. В нашем учреждении педагоги зачастую не были готовы принять в свою группу ребенка с ОВЗ. Поэтому основная нагрузка ложилась на плечи специалистов, которые сопровождали ребенка в группе, на музыкальных и физкультурных занятиях. Поэтому актуальной проблемой для нас стало отсутствие тьютора.

Необходимо отметить проблему отсутствия реального межведомственного взаимодействия между образовательными и медицинскими, а также социально-реабилитационными учреждениями. Особенности сложности испытывают родители, которые не получают должной информационной поддержки, вынуждены сами искать медицинские и образовательные учреждения, где их примут и смогут оказать какие-либо услуги. В частности, наше учреждение родители детей с ОВЗ находили случайно через интернет-ресурсы, где мы сами размещали объявления о детском саде, осуществляющем инклюзию.

Зачастую медицинская, социально-реабилитационная и коррекционная составляющие казалось бы единого процесса существуют изолированно, параллельно. Это сказывается на результативности реабилитации ребенка с ОВЗ.

Мы надеемся, что представленный нами опыт организации инклюзивного обучения детей с ОВЗ в условиях детского сада может стать своеобразным ориентиром для построения новой культуры общего и специального образования. Главной идеей обучения и воспитания будет социализация и развитие личности в целом, а не коррекция и тренировка ее отдельных функций. Самое главное, что в основу работы образовательного учреждения будет положен принцип признания образовательного потенциала каждого ребенка, обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых потребностей и индивидуальных возможностей детей.

Формирование межличностного взаимодействия у детей с интеллектуальной недостаточностью средствами игровой деятельности

Ю. А. Шаманова

*ГБДОУ д/с № 97 компенсирующего вида, Фрунзенский район,
Санкт-Петербург, Россия*

При поступлении в дошкольное учреждение у детей с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается неумение продуктивно взаимодействовать с окружающими: дети как правило не стремятся к контакту со взрослым и друг с другом, даже в старшем дошкольном возрасте некоторые из них играют обособленно, рядом [1, 3, 6]. Дети играют, как правило, не оречевляя выполняемые действия, без помощи взрослого не могут договориться друг с другом и конфликтуют по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др. Это может привести к появлению тревожных состояний, бурных эмоциональных реакций и проявлению агрессивности [7].

Таким образом, одной из важных задач в коррекционной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью является формирование межличностного взаимодействия со сверстниками.

Основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста является игра. Она способствует разностороннему развитию детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Исследования показывают, что развитие игры на протяжении дошкольного возраста происходит в направлении от игры предметной, воссоздающей действия взрослых, к игре ролевой, воссоздающей отношения между людьми [4, 5]. Игра становится способом выделения и моделирования отношений между людьми, начинает служить усвоению социального опыта.

Одним из видов игровой деятельности является театрализованная игра — «деятельность необыкновенно эмоционально насыщенная, что делает ее привлекательной для детей. Она приносит детям большую радость и удивление. В ней заложены истоки творчества, дети принимают руководство взрослого, не замечая его» [2. С.13].

Некоторые авторы условно выделяют подготовительный и основной этапы формирования театрализованной игры у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [2].

На подготовительном этапе решается ряд задач, способствующих развитию у детей предпосылок к разным видам деятельности (предметной, игровой, конструктивной). Для решения этих задач на данном этапе работы с детьми младшего дошкольного возраста мы использовали игры и упражнения с различными образными игрушками и с куклами бибабо, направленные

на развитие интереса к игрушке, звукоподражания животным, формирование умения выполнять имитационные движения по подражанию, формирование представлений о частях тела, а также релаксационные упражнения, направленные на снятие тревожности у детей. Игры сопровождались прослушиванием и обыгрыванием песенок и потешек.

На основном этапе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста мы разработали и реализовали проект «Дружные ребята», основными задачами которого являлись:

- формирование у детей представлений о понятиях «дружба», «друзья»;
- развитие умения действовать друг с другом в совместной деятельности, быть внимательными друг к другу, предлагать и оказывать помощь при необходимости;
- слушать сверстника и взрослого в процессе взаимодействия.

Реализация проекта осуществлялась группой специалистов и педагогов по следующим образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Так, на подготовительном этапе реализации проекта на занятиях учителя-дефектолога по формированию представлений о себе объектах и свойствах окружающего мира и по развитию речи:

- рассматривались сюжетные картины «На детской площадке», «Почему ребята ссорятся»;
- дети знакомились с рассказами и сказками о дружбе: «Яблоко», «Под грибом» (В. Сутеев); «Теремок»; «Три бабочки» (немецкая сказка) и др.;
- проводились беседы-рассуждения, основанные на опыте детей по темам «Каким должен быть друг», «Зачем нужны друзья» и др.

На занятиях по развитию конструктивной деятельности дети под руководством педагога строили детский сад из объемных деталей конструктора, обыгрывали постройку.

Работа закреплялась воспитателями в различных видах продуктивной деятельности, в результате чего была выполнена коллективная работа «Наш любимый детский сад» с применением различных техник.

Музыкальный руководитель разучил с детьми танцы и песни о дружбе.

На основном этапе реализации проекта вместе с учителем-дефектологом дети сочинили сказку «Дружные ребята» о домашних животных, которые дружно и весело жили в детском саду.

Заключительным этапом проекта стало комплексное занятие на основе театрализованной игры, где дети сами стали героями сказки и представили спектакль родителям и гостям.

В результате реализации проекта у детей сформировались первоначальные представления о дружбе и друзьях. Дети стали внимательнее относиться друг к другу, научились слушать сверстника и взрослого, договариваться, действовать сообща, предлагать и оказывать помощь в процессе взаимодействия, а также просить помощи у взрослого.

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А., Соколова Н. Д. Диагностика — развитие — коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. — СПб., 2012.
2. Баряева Л. Б., Вечканова И. Г., Загребяева Е. В., Зарин А. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. — СПб., 2001.
3. Баряева Л. Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. — СПб., 2001.
4. Ельцова О. М., Прокопьева Л. В. Детское речевое творчество на основе сказочного сюжета. — СПб. 2016.
5. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. — М., 2008.
6. Соколова Н. Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре // Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: Хрестоматия / Сост. Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, Е. Л. Ложко. — СПб., 1999.
7. Шипицына Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка. — СПб., 2010.

Использование элементов ритмики в коррекции тяжелого нарушения речи дошкольников с ОВЗ

О. С. Шикарева

МКДОУ д/с № 5, г. Обоянь, Курская область, Россия

Изучение тяжелого нарушения речи (ТНР) — сложная медико-социальная и психолого-педагогическая задача. Распространенность ТНР высока и стабильна, причем частота этого логопедического диагноза не только не уменьшается, но даже возрастает. Несмотря на многочисленные эффективные методы коррекции, проблема преодоления ТНР далека от разрешения.

Повышение эффективности коррекционно-логопедической работы по преодолению ТНР может быть достигнуто с помощью ритмики.

Ритмическая организация является основой жизни. Все окружающее нас живет по законам ритма. Смена времен года, дня и ночи, биение сердца, возрастные процессы — все это и многое другое подчинено определенному ритму.

Ритмические движения способствуют активизации различных анализаторных систем, становлению интегративной деятельности мозга человека. Поэтому развитием чувства ритма рекомендуется заниматься с самого раннего возраста и в доступной для дошкольников форме: ритмических упражнениях и играх [2, 4].

В своей работе наряду с традиционными методами я использую элементы речевой ритмики. Это позволяет стимулировать интенсивное формирование моторной сферы (общей и мелкой моторики) и фонетической стороны речи (звукопроизношения).

В научной литературе доказана связь между развитием движений и формированием произношения. Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряжения и монотонности речи. Все движения выполняются в определенном ритме и вызывают многообразные кинестетические ощущения: мышечные сокращения языка, гортани, челюстей, пальцев, ног [1, 3].

Речевая ритмика — это система упражнений, в которых различные движения головы, рук, ног, туловища, сочетаются с произнесением определенного речевого материала. Она была создана для вызывания и закрепления звуков речи у детей, имеющих недостатки слуха.

Речевая ритмика рассматривается нами как составное звено в системе коррекционной работы над произношением, как одно из средств коррекционных мероприятий для детей с речевой патологией.

Среди основных звеньев речевой ритмики выделяют следующие.

Развитие неречевых процессов: слухового внимания и памяти, пространственных представлений и навыков зрительной ориентации на говорящего; развитие тонкой и общей моторики, координации движений; развитие мимической мускулатуры; развитие произвольного внимания.

Развитие речи и коррекция речевых нарушений: развитие темпа и ритма дыхания, продолжительности выдоха; развитие орального праксиса, просодии речи; формирование фонематического слуха; автоматизация поставленных звуков в текстах [1, 2, 3, 4].

Средствами речевой ритмики являются: двигательные упражнения, направленные на нормализацию мышечного тонуса; упражнения, активизирующие внимание, воспитывающие чувство ритма, самостоятельность, четкость и дифференцированность движений; упражнения на развитие дыхания [2].

Регулярное проведение таких упражнений позволяет:

- выработать правильное речевое дыхание, оптимизировать газообмен и кровообращение, что способствует улучшению общего самочувствия, концентрации внимания;
- стабилизировать общий тонус организма;
- развивать общую, мелкую и артикуляционную моторику;
- улучшать фонематический слух;
- формировать умение изменять модуляцию голоса;
- улучшать ритмико-интонационную сторону речи;
- повышать речевую активность;
- оптимизировать эмоциональный фон, улучшать настроение.

Приведу примеры стихотворного материала, который необходимо подбирать для таких упражнений с учетом того, что он:

- эмоционально насыщен и носит игровой характер;
- имеет определенный динамичный размер, чтобы можно было соотнести движения рук, ног, туловища с ритмом речи;
- имеет среднюю длину строки, так как для длинной строки трудно подобрать соответствующее движение;
- насыщен глагольной лексикой, чтобы проиллюстрировать движения;
- имеет сюжетную линию и действующее лицо, чтобы исключить механические движения и показать логическую связь между текстом и движением;
- соответствует возрасту, речевым и двигательным возможностям детей.

Некоторые упражнения можно сопровождать музыкой, помогающей создать соответствующий настрой.

Речь педагога должна быть интонационно окрашенной, с богатой мимикой. Это вызывает у детей сначала произвольное подражание, а затем обогащение собственного интонационного репертуара.

Приведу серию игровых упражнений, которые пользуются успехом у детей как младшего, так и старшего дошкольного возраста.

Ветер

Ветерок листвою шуршит:

Шу-шу-шу, шу-шу-шу (*дети потирают ладонь о ладонь*).

В трубах громко он гудит:

У-у-у, у-у-у... (*хлопают над головой руками*).

Поднимает пыль столбом —

Бом-бом-бом, бом-бом-бом (*топают ногами*).

Дует он везде, кругом —

Гом-гом-гом, гом-гом-гом (*переступают, повернувшись вокруг себя*).

Может вызвать бурю он —

Страх-страх, страх-страх (*руки в стороны, делают вращательные движения*).

Не удержится и слон —

Ах-ах, ах-ах (*покачивают головой*).

Следующее упражнение способствует улучшению кровоснабжения головы, снятию напряжения с плеч и шеи.

Шарфики

Мама мишек одевала (*дети спокойно сидят на стульчиках*),

Шарфики всем завязала (*педагог подходит к каждому ребенку, имитирует «завязывание шарфа», при этом дети немного вытягивают шею вверх, затем расслабляют ее*).

Покрутили головой (*поворачивают головы вправо-влево*),
Хорошо как и тепло.

Игра с шишками

Мама с мишками играла,
Шишки разные кидала (*педагог имитирует «бросание» воображаемой шишки, дети внимательно следят, кому бросают «шишку», совершают хватательное движение рукой*),
Медвежата их поймали,
С силой сжали, разломали (*сильно сжимают кулачок*),
В стороны бросали (*выполняют бросающие движения*),
А ручки отдыхали (*потряхивают расслабленно кистями рук*).

Насекомые над лугом

Жу-жу-жу, — жужжит пчела.
— Я лечу издали (*помахивают руками в стороны*).
Зу-зу-зу, — комар пищит.
— Очень жарко, — он звенит (*выбрасывают указательные пальцы вперед*).
Уф-уф-уф — как паровоз,
Шмель пытит, пыльцу повез (*притопывают ногами*).
Жук гудит: гу-жу, гу-жу,
Я любого разбужу (*хлопают в ладоши*).

Хотелось бы обратить внимание на то, что эти речевые упражнения можно использовать как элемент занятия во время динамических пауз или как отдельное занятие. Движения и речевой материал предварительно не разучиваются, а проводятся по подражанию синхронно с логопедом. Во время занятий дети стоят вместе с логопедом, хорошо его видят, двигаются и проговаривают речевой материал синхронно с ним. Наглядный показ и многократные повторения стимулируют ребенка к правильному естественному подражанию. Противоположные по характеру движения должны чередоваться: быстрые и медленные, напряженные и расслабляющие, резкие и плавные. Такое чередование рефлекторно влияет на гармонизацию психики ребенка, особенно гипо- или гиперактивного, уравнивает процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга и как следствие нормализует психическую и двигательную активность детей, приводит к улучшению настроения.

Список литературы

1. *Алябьева Е. А.* Психогимнастика в детском саду: Метод. материалы в помощь психологам и педагогам. — М., 2003.
2. *Волкова Г. А.* Логопедическая ритмика. — М., 2002.
3. *Власова Т. М.* Фонетическая ритмика. — М., 1996.
4. *Картушина М. Ю.* Логоритмическое занятие в детском саду. — М., 2003.

Игровая обучающая ситуация как средство развития и коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей с двигательной патологией

О. В. Юркова

МАДОУ д/с № 8, г. Сыктывкар, Россия

Многообразие проявлений нарушений опорно-двигательного аппарата (НОДА), включая детский церебральный паралич (ДЦП), определяет сочетание различных направлений коррекции. Особенности развития детей данной категории диктуют необходимость организации комплекса мероприятий: восстанавливающее лечение, коррекция познавательной и речевой сферы, воспитание и социальная адаптация, создание комфортной безбарьерной среды жизнедеятельности.

Специфика речевой патологии у детей с НОДА определяется тяжестью и выраженностью нарушений двигательной сферы, которая крайне ограничивает возможность движений и передвижения ребенка. Свобода действий в окружающем пространстве является необходимым условием познания ребенком окружающего мира. Патологические тонические рефлексy, которые длительное время сохраняются у детей, отрицательно влияют на развитие мышечного тонуса артикуляционного аппарата. На патогенной основе формируются процессы речевого дыхания, голосообразования. Речевое развитие у детей с НОДА и детским церебральным параличом идет в замедленном темпе. У детей наблюдается патологически искаженный процесс формирования речи [1, 2].

И. А. Смирнова отмечает, что «ядром речевой патологии при дизартрии является искаженное развитие фонетико-фонематической системы»: у ребенка с моторными нарушениями имеется план слова, но он его реализовать не может. Автор формулирует основные принципы логопедической работы с детьми с нарушениями НОДА и церебральным параличом, свидетельствующие о том, что:

- логопедическая работа должна быть направлена не только на коррекцию произношения, но и на развитие всей психической деятельности;
- формирование фонетико-фонематической системы должно стать основным содержанием логопедической работы с данной категорией детей;
- формирование фонетико-фонематической системы должно быть органически связано с развитием всех речевых систем;
- успех логопедической работы зависит от личной мотивации ребенка, направленной на стремление к совершенствованию звучания своей речи [3].

И. А. Смирнова предлагает использовать некоторые методы постановки звуков, применяемые в сурдопедагогике, когда ребенка обучают раз-

личать звуки «по разной конфигурации ротового отверстия». Ребенок понимает, звук меняется, когда меняется конфигурация артикуляционного аппарата.

Совершенствование плавного произношения и развитие интонационной выразительности возможно при достаточно длительной работе логопеда над темпом, ритмом, интонацией. И. А. Смирнова предлагает использовать различные ритмические схемы: счетные палочки, фишки, хлопки, визуальные образы, подключая слуховой и зрительный контроль [3].

ФГОС ДО требует от современного педагога обучать дошколят «незаметно», учитывать, что «дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образования, ставящего главной целью формирование успешной личности. Ключевая установка стандарта — поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка».

Вот уже двадцать лет логопедическая практика автора статьи связана с детским садом компенсирующего вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Успех работы логопеда в указанных условиях зависит от многих факторов. Один из таких факторов — дидактический материал. С опытом понимаешь, что количество дидактических пособий не обязательно ведет к качеству коррекционной работы. Мечта каждого логопеда разработать такое пособие, с помощью которого можно бы было решать многоплановые коррекционные задачи.

Несколько лет назад я осуществила такую попытку, разработав пособие «Веселые клоуны». Предложенное дидактическое пособие апробировано на протяжении многих лет. Вариантов его применения в логопедической практике множество. Данное пособие позволяет использовать его в индивидуальной работе с учетом структуры психического развития ребенка, возраста и его личностных особенностей.

Представляю его описание.

Дидактическое пособие «Веселые клоуны»

Четыре дидактические карточки из плотного картона, форматом А4 с изображением клоунов. Их имена: Антон, Ульянов, Ося, Илья. Яркие, забавные веселые клоуны. У всех клоунов утрированно изображен рот в артикуляции определенного звука: Антон — «А», Ульянов — «У», Ося — «О», Илья — «И». Названные изображения фактически являются схематическими изображениями гласных.

Пособие включает два набора карточек. Четыре демонстрационные карточки размером А4. Два набора раздаточных карточек круглой формы диаметром 5 см и 10 см, по 4 штуки каждого размера.

Данный дидактический материал можно использовать на занятиях по коррекции и формированию фонетического слуха, формированию фонематических представлений, обучения звуковому анализу, по подготовке к обучению грамоте. Материал доступен детям с 3 лет.

Пособие может быть использовано логопедами, дефектологами, воспитателями, как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях, с детьми в группах компенсирующей и общеразвивающей направленности.

Игровое упражнение «Знакомство».

Цель: формировать умение выделять и опознавать отдельные фонемы.

Игровая задача: ребенок должен сам найти нужного клоуна, проявить внимание, смекалку, находчивость.

Содержание игры. Логопед приглашает ребенка в гости к веселым клоунам. Он говорит: «У клоуна Антона сегодня праздник. Он пригласил нас. Давай вместе найдем Антона. Мы его узнаем по его любимой песенке. Антон поет свою любимую песенку — А-А-А».

Возможна дозированная помощь логопеда — утрированное произнесение звука, утрированная артикуляция, использование зеркала.

В зависимости от уровня развития или возраста ребенка можно предложить выбрать названного клоуна из 2, 3, 4 изображений.

Более сложный вариант, когда ребенку предлагаем узнать имена сразу всех клоунов.

Игровое упражнение «Подари клоуну подарок».

Цель: формировать умение выделять и опознавать отдельные фонемы.

Игровая задача: ребенок должен сам найти нужного клоуна, проявить внимание, смекалку, находчивость.

Содержание игры. Логопед предлагает 2–3 изображения: «Сегодня у клоуна Ульяна день рождения. Выбери, пожалуйста, Ульяна, среди остальных клоунов. Мы вместе будем дарить ему подарки. Ульян очень любит подарки, в названии которых есть его любимая песенка. Посмотри внимательно на портрет Ульяна, вспомни, какую песенку любит петь Ульян».

Если ребенок затрудняется, логопед показывает ребенку конфигурацию артикуляции звука «У», просит ребенка повторить движение, если ребенок затрудняется, логопед может помочь ребенку выполнить упражнение пассивно, при этом важно добиться правильного звучания, можно использовать зеркало.

Игровые упражнения «Прятки».

Цель: учить ребенка определять положения предмета относительно другого предмета в позициях слева, справа, между, перед, за, после; формировать навыки прямого и обратного порядкового счета; учить ребенка ориентировке в числовом ряду.

Содержание игры:

В а р и а н т 1 .

«Назови, кто первый, кто второй...» и т. д.

В а р и а н т 2 .

Логопед дает задание: «Ты спрячь Антона, а я спрячу Илью».

Игровое действие: кто быстро найдет и правильно назовет порядковый номер клоуна. Можно найти и показать цифру.

В а р и а н т 3 .

Логопед дает задание ребенку разложить портреты по порядку. Взрослый считает клоунов, называет клоунов по порядку, но делает преднамеренную «ошибку». Ребенок должен определить «ошибку» и исправить ее.

Дидактическое упражнение «Сложи красивую песенку».

Цель: формировать плавный, длительный речевой выдох; формировать навыки звукобуквенного анализа.

Содержание игры. Логопед предлагает соединить портреты клоунов (вначале два, затем три, четыре) и спеть их любимые песенки «ау», «уа», «аоу» и т. д. При этом, если у ребенка не получается слитное, плавное произнесение звукового ряда, логопед раздвигает портреты клоунов, говорит, что красивая песенка пока не получилась, так как клоуны поссорились. Логопед показывает, какая песенка получилась, просит ребенка снова соединить портреты и показывает, как плавно нужно пропеть «красивую песенку дружных клоунов». Происходит и визуальный и тактильный контроль длительного плавного речевого выдоха.

Это упражнение можно использовать на первом этапе обучения звукобуквенному анализу и на начальном этапе обучения слогослиянию.

Список литературы

1. Актуальные проблемы обучения и оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями опорно-двигательного аппарата): Метод. пособие. — Челябинск, 2013.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. — М., 2011.
3. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. — СПб., 2004.

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
МОЙ ОПЫТ

*Сборник материалов заочной научно-практической конференции
с международным участием*

1 октября 2016 года

Редактор Г. Н. Петрова

Подписано в печать 5.10.2016 г. Формат 60×84 ¹/₁₆.
7,5 уч.-изд. л. 7,5 усл. печ. л. Тираж 45 экз.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Заказ № 310
ЦДК проф. Л. Б. Баряевой
192012, Санкт-Петербург, ул. Ново-Александровская, д. 3, лит. А, пом. 1Н

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48