

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР
«БИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИИ»
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НАУКИ
ИНСТИТУТ ФИЗИОЛОГИИ им. И.П. ПАВЛОВА РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДЕТСКИЙ САД № 43 КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА КИРОВСКОГО РАЙОНА
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

СБОРНИК ТРУДОВ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Санкт-Петербург
2020

УДК 376
ББК 74.202.42
О-23

Редакционная коллегия:

Огородникова Елена Александровна, кандидат биологических наук
*рук. НОЦ «Биологические и социальные основы инклюзии»
Института физиологии им. И.П. Павлова РАН (ИФ РАН)*
Федотова Наталья Ивановна, заведующий ГБДОУ детский сад №43
комбинированного вида Кировского района г. Санкт-Петербурга
Шляхова Марина Валерьевна, заведующий МБДОУ «Детский сад №1
*общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности
по художественно-эстетическому развитию детей» г. Гатчина*
Составитель: Пак Сергей Павлович, кандидат биологических наук, ИФ РАН

«Современные технологии и проблемы инклюзивного образования». Сборник трудов. – СПб.: ЛЕМА, 2020. – 128 с.

ISBN 978-5-00105-554-9

В сборнике представлены статьи, посвященные обсуждению актуальных проблем и различных аспектов применения современных технологий инклюзивного образования. Большая часть материалов отражает содержание докладов, сделанных в рамках всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС» (10 марта 2020 г., ГБДОУ детский сад №43 комбинированного вида Кировского района г. Санкт-Петербурга) и круглого стола «Актуальные проблемы инклюзивного образования» (13 марта 2020 г., Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН).

ISBN 978-5-00105-554-9

© ООО «Издательство «Лема», 2020
© Коллектив авторов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ:

Бабиченко Е.Б., Паксянова Е.К.	Системно-деятельностный подход как фактор индивидуализации обучения учащихся с ОВЗ швейному делу	5
Баишев И.С.	Роль музыки в развитии речи	9
Балякова А.А.	Использование средств альтернативной коммуникации в детских садах общеразвивающего вида	12
Березина Ю.А., Ворончихина Н.А.	Нейропсихологический подход в коррекционно-образовательной работе с детьми, имеющими ОВЗ (с учётом ФГОС)	18
Грядкина Т.С., Бутина О.А.	Особенности реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия в инклюзивном образовании детей старших групп дошкольных образовательных организаций	29
Демидова В.А., Андреева Т.Е.	Кинезиологические упражнения как средство помощи детям с ОВЗ	36
Егорова М.Л.	Развитие фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и ОВЗ	46
Запорошенко О.Б.	Использование здоровьесберегающих технологий в работе инструктора по физической культуре	50
Кондратьева Т.П.	Возможности дополнительного образования для развития творческого потенциала обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи	56
Королёва И.В., Симакова Ж.Г.	Влияние неврологических нарушений на слухоречевую реабилитацию школьников с кохлеарными имплантами	60
Кромаренко Т.В.	Формирование социальных компетенций детей с ОВЗ через игровые технологии «Мозартика», «Круг» и «Кейс-технология»	65
Куропаткина И.А.	Использование изобразительной деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	72
Лысогорова Л.А.	Использование дидактических игр с детьми дошкольного возраста как способ формирования математических способностей	76

Михайлова Ю.В., Золотова А.К.	Измениться, чтобы включить: из опыта создания инклюзивной школы в Санкт-Петербурге	80
Прудеская Т.П.	Проект: «Мир в твоём окне». Группы дневного пребывания детей с ТНР	88
Путилова Е.Е.	Нейропсихологический подход в коррекции общего недоразвития речи у дошкольников с тяжёлым нарушением речи с учётом ФГОС	93
Рожина М.М.	Проект: «Формирование коммуникативных компетенций младших школьников с ТНР посредством устного народного творчества»	97
Столярова Э.И., Белова Н.Ю.	Оценка развития слухоречевой функции у школьников с нарушениями речи	100
Толокнова И.А.	Особенности организации взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников	107
Хабарова А.П.	Пальчиковые упражнения - как средство развития речи и мышления у младших школьников с ТНР во внеурочной деятельности	111
Чайка В.Н.	История инклюзивного образования в России (на примере г. Санкт-Петербург)	118
Чернявская И.М., Кудряшенко А.А.	Формирование фонематического слуха и фонематического восприятия у детей младшего дошкольного возраста как аспект преемственности дошкольного и начального образования	120
Шляхова М.В.	Управление созданием доступной среды для детей-инвалидов и детей с ОВЗ	125

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ ШВЕЙНОМУ ДЕЛУ

Бабиченко Е.Б., Паксянова Е.К.

ГОУ Саратовской области

*«Школа для обучающихся по адаптированным
образовательным программам №1 г. Саратова»*

В настоящее время система образования нацелена на формирование у школьника потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, применения полученных знаний на практике, способности и готовности к труду. При этом стремление к максимальному учету возрастных и индивидуальных особенностей ребенка получает все большее распространение.

Системно-деятельностный подход направлен на развитие каждого ученика, на формирование его индивидуальных способностей. Он также позволяет значительно упрочнить их знания и создать благоприятные условия для разноуровневой подготовки. Задачей системно-деятельностного подхода является насыщение личностными смыслами педагогического процесса как среды развития личности, социализации и адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к жизни. Такую систему обучения отличает то, что упор в ней делается на зону ближайшего развития. Работа ученика с учетом зоны ближайшего развития способствует актуализации знаний, саморегуляции и планирования собственной деятельности в условиях контроля и помощи со стороны учителя.

При реализации этого подхода, в первую очередь изменяется тип взаимодействия «учитель-ученик». От командного стиля учитель переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ результатов деятельности ученика, что в свою очередь ведет к индивидуализации обучения. В этом отношении важно, что учитель не только дает знания, но и создает оптимальные условия для развития личности учащихся. В итоге ученик не бездумно принимает готовый образец или инструкцию учителя, а сам активно участвует в каждом шаге обучения – анализирует способы выполнения задания, определяет причины

ошибок. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным. В то же время обучающиеся различаются по темпераменту и характеру, по темпу выполнения работы и мотивации. Это обусловлено их психосоматическим статусом и индивидуальным сочетанием основного и сопутствующих дефектов, а также их глубиной. Значительные различия между отдельными учениками, внутри школьного коллектива, требуют от учителя постоянного изучения особенностей их развития. Относительно трудового обучения применимы 3 группы свойств, соответствующих целевой, исполнительской и энергетической сторонам учебно-трудовой деятельности.

Целевую сторону характеризуют свойства, отражающие процессы усвоения заданной цели, ориентировка в задании, планирование предстоящей работы.

Исполнительная сторона включает свойства, характеризующие процессы реализации планов: выполнение практических работ, сформированность правильных приемов, навыков и умений, а также самоконтроль.

Энергетическая сторона охватывает свойства, характеризующие активизацию нервной системы учащихся: эмоции, способности к волевому усилию, степень утомляемости, выносливость, уровень работоспособности учащихся.

В этом контексте индивидуальные особенности учащихся могут быть определены путем комплексной оценки, которая отражает стороны его деятельность по всем трем направлениям. Нами была сформирована таблица комплексной оценки деятельности учащихся (ее образец и заполненный пример приведены на рисунке), позволяющая выявить слабые стороны в усвоении учебного материала и организовать работу с детьми в нужном направлении. При работе с сильными учащимися - позволяет увеличивать содержание учебного материала. А со слабыми учащимися - проводить более индивидуальную работу, помогая им справляться с основным заданием.

Для этого мы часто делим задания на 2 части: обязательную и желательную (дополнительную). Это позволяет слабым учащимся, не торопясь, выполнить обязательную первую часть, а сильным – справиться и со второй желательной.

Комплексная диагностика деятельности обучающихся (швейное дело)

20__ /20__ учебный год _____ класс _____ учитель _____

№ п/п	ФИ обучающегося	Целевая сторона				Исполнительная сторона				Энергетическая сторона			
		Усвоение плана работы		Оrientировка в задании		Сформированность умений и навыков		Самоконтроль		Уровень работоспособности		Трудолюбие, умение довести начатое дело до конца	
		I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.

Комплексная диагностика деятельности обучающихся (швейное дело)

2017/2018 учебный год 9^{6а} класс _____ учитель Паксынова Е.К.

№ п/п	ФИ обучающегося	Целевая сторона				Исполнительная сторона				Энергетическая сторона			
		Усвоение плана работы		Оrientировка в задании		Сформированность умений и навыков		Самоконтроль		Уровень работоспособности		Трудолюбие, умение довести начатое дело до конца	
		I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.	I – II ч.	III– IV ч.
1	Р.А.	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4
2	И.А.	3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4
3	С.Д.	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
4	Д.Б.	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
5	Л.Н.	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3
6	Д.Щ.	2	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4

Причиной недостаточной самостоятельности обучающихся часто выступают затруднения при ориентировке в задании, анализе образца, понимании инструкции, привлечении своего прошлого опыта к решению задачи, планировании трудовой деятельности (определении последовательности операций и приемов работы), самоконтроле и взаимоконтроле.

На занятиях мы стараемся развить умения и навыки обучающихся, вселить уверенность при выполнении тех или иных операций, создать ситуацию успеха для каждого ребенка, научить видеть результаты своей работы. Для этого используется дидактический материал, различающийся по содержанию, объему, сложности, методам и приемам выполнения заданий. Например, при изучении темы «Запошивочный шов», который в дальнейшем применяется при пошиве таких изделий, как ночные сорочки или пижамы, мы используем пооперационно-технологические карты (основную и индивидуальные), план работы, образец изделия.

В процессе анализа слабым ученикам оказывается необходимая помощь в понимании задания, что приводит к осмысленному завершению работы. После того, как они научились выслушивать, повторять и запоминать характеристику изделия, осуществляется переход к следующему этапу обучения, когда анализ изделия проводится в групповой беседе, причем помощь в определении характеристик изделий постепенно уменьшается.

Пооперационные карты, которые облегчают работу над заданием (например, карта обработки накладного кармана и обработки срезов подкройной обтачкой), могут также служить основой и для других задач. Так, можно предложить детям составить план работы над изделием пользуясь только технологической частью карты. Или установить правильный порядок работы над изделием, используя названия операций. При этом важно поддерживать каждый самостоятельный шаг учащихся, постепенно приучая их к усидчивости и аккуратности, поощряя естественное стремление к творчеству.

Значительную роль в процессе обучения играет и внеклассная работа. На занятиях кружка наши девочки создают различные художественные изделия - вышивку гладью и крестом, мягкую игрушку и др. Лучшие работы регулярно принимают участие во всероссийских и международных дистанционных конкурсах авторской игрушки, по итогам которых они не раз награждались дипломами за I, II и III место. Еще одной формой работы является проведение внеклассных мероприятий «Праздник труда», «Умелые руки не знают скуки», которые проводятся в форме соревнований двух команд. При прохождении конкурсов предлагаются различные задания, а к участию в мероприятиях привлекаются не только сильные ученики, но и те дети, которые испытывают значительные трудности в обучении. Для них это является дополнительным стимулом и знаком положительной оценки их деятельности. Общим итогом такой работы выступает проведение летней трудовой практики и выпускного экзамена.

Таким образом, деятельностный подход определяет, что в центре обучения находится личность, её мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост.

Список литературы:

1. Гончарова Е.Н., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. Вып. № 5.
2. Королевская Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиск // Дефектология. 1998. № 1. С. 47–55.
3. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3. С. 67–76.

РОЛЬ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ

Баишев И.С.

ГКОУ Республики Саха (Якутия)

*«Республиканская специальная (коррекционная)
школа-интернат для обучающихся с ТНР»*

Не секрет, что в последнее время становится все больше детей с различными нарушениями речи и многие родители вынуждены обращаться к услугам логопеда [1, 2]. В ряде случаев после нескольких занятий речь ребенка нормализуется. Это означает, что дефект был незначительным, ребенок успешно адаптировался и в дальнейшем будет развиваться и обучаться в пределах, близких к возрастной норме. Но встречаются и тяжелые случаи, когда, чтобы получить стойкий результат, ребенку приходится заниматься упорно и долгие годы [1]. Для устранения серьезных затруднений с экспрессивной речью в городе Якутске есть школа-интернат для детей с тяжелыми дефектами речи. Уже много лет я работаю в этой школе и даю уроки музыки, основываясь на методике Д.Б. Кабалевского.

Давно известно, что при пении пропадает любое самое сильное заикание. Это зависит от правильного дыхания, продиктованного ритмом мелодии, когда звуки выходят свободно, неспешно, беспрепятственно. Поэтому уроки музыки не только учат общению с миром прекрасного и духовно обогащают

подростающее поколение, но и способствуют обучению правильному дыханию при говорении, правильному произношению звуков речи. То, что это действительно так подтверждает музыкальная практика: у детей, занимающихся вокалом, речь развивается лучше, а проявления многих дефектов нивелируется.

В рамках нашей программы, для достижения целей по восстановлению правильной речи, перед каждым занятием проводятся распевки. Распевка тренирует голосовые связки воспитанников с помощью «игры со звуком»: пропевание коротких и длинных музыкальных фраз, высоких и низких тонов, обучение правильному вдоху и выдоху – развитие контроля за процессами голосообразования и интонирования. Далее идет работа с текстом и все слова заучиваются наизусть, так как их надо знать без запинки. В этом случае параллельно развивается и речевая память ребенка. Прочитывая вслух весь текст, он также тренирует мышцы языка и навыки артикуляции, дикции, интонации. И только после этого начинается пение под аккомпанемент, например баяна. Поддерживая проект первого Президента РС(Я) М.Е. Николаева, я обучаю детей игре на разных музыкальных инструментах. Опыт показывает, что прослушивание музыки также благотворно влияет на речевые способности.

Дополнительно, если пение ребенка, выступающего на сцене впервые, вызывает восхищение и аплодисменты зрителей, а тем более, если он получает призовые места за участие в конкурсе, это способствует развитию здоровой уверенности ребенка в себе, в своих силах, воспитанию мужества в отношении выступления в присутствии большого числа людей, а также дает надежду на будущее и убирает страх говорения и звукопроизношения. Поэтому в развитии личности публичные выступления имеют очень большое значение.

Кроме того, дети, занимающиеся пением (например, поющие в нашем кружке «Музыкальная шкатулка») имеют не только общие интересы, связанные с занятиями музыкой. Они также общаются между собой и развивают свои коммуникативные способности. При этом внутри ансамбля формируется особое «коллективное» сознание. Дети начинают осознавать, что становятся значимыми и полноценными членами общества, проходят процесс активной социализации. Участвуя в различных конкурсах, они также расширяют свои

горизонты и кругозор, что усиливает их любознательность и мотивацию к дальнейшему обучению.

Хотелось бы отметить и наши конкретные достижения и успехи. Так, в 2018 году на Международном инклюзивном фестивале «СМАР-АРТ» мальчики группы начальных классов - Алеша Габышев, Вова Морозов, Владик Афанасьев, Тимур Сивцев, Владик Якубов, Виорея Макарея, Арсен Кириллин, Сергей Гринович, Данил Ожигов, Аэлиа Бугаева (классный руководитель Анна Викторовна Мальцева) - стали лауреатами II-ой степени. А в категории исполнителей в возрасте 15–18 лет, наши воспитанники Дьулус Захаров, Алеша Маренов, Данил Острелин, Альберт Павлов и Исай Иванов получили Гран-При. В том же году на Всероссийском научно-исследовательском и творческом конкурсе «Литературная Россия» Милана Федорова и Айыллаана Спиридонова получили Диплом III-й степени. На ежегодном международном конкурсе «Бриллиантовые нотки», проводимом в рамках фестиваля «Зима начинается с Якутии», наши ученики стали лауреатами и дипломантами. В 2019 году на Республиканском фестивале для детей с ограниченными возможностями «От сердца к сердцу» группа учащихся начальных классов под руководством А.В. Мальцевой выиграла номинацию «Серебряный голос».

Важно также, чтобы ученики с уважением воспринимали своего преподавателя и учитель был для них примером в достижениях. Так, в телевизионном проекте «Ты – звезда», организованном НВК-«Саха», я удостоился выхода в полуфинал. Этот успех вызвал у моих учеников большой подъем. Они стали заниматься с удвоенной силой, гордиться своим занятием, стремиться к повышению результатов. Чтобы не упустить этот порыв, я прикладываю все силы на репетициях с ними, стараюсь еще больше привлекать их к миру прекрасного, передавать свои умения и богатый опыт, накопившийся за 39 лет педагогического стажа.

Список литературы:

1. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. № 3. С.11-16.
2. Кондракова Э.В. Распространенность ограничений слуха и речи у детей: динамика и региональные особенности // Справочник врача общей практики. 2005. № 9. С.19-26.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДЕТСКИХ САДАХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

Балякова А.А.

ФГБУН Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН, Санкт-Петербург

Инклюзивное образование является важнейшим направлением образовательной политики в Российской Федерации. Это закреплено в нормативно-правовых документах федерального, регионального и локального уровня [7].

Инклюзивное образование - это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим подопечным необходимую специальную поддержку [3].

Инклюзивный подход в образовании стал утверждаться в связи с тем, что в современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и недееспособных, приходит «социальная» модель, которая утверждает: причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом; причина инвалидности – это существующие в обществе физические («архитектурные») и организационные («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки [10].

Социальный подход к пониманию инвалидности закреплён в Конвенции о правах инвалидов (2006): «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [6].

В концепции Л.В. Коломийченко социализация рассматривается как «процесс приобщения к социальной культуре, социальной адаптации индивида

в обществе, индивидуализация как процесс обособления, становления универсальных социальных способностей, характеризующих степень социальной самостоятельности индивида, и культуротворчество» [5]. Тогда, чтобы установить дружеские связи, удовлетворить потребности, выразить чувства, передать информацию или поделиться собственными мыслями, задать вопросы и получить ответы, чтобы вообще что-то произошло, необходима коммуникация.

Коммуникация - это процесс, при котором один человек передаёт какую-либо идею другому человеку посредством значения слов устной или письменной речи, языка жестов или невербальными способами общения, такими как «язык тела» [2].

У детей с ОВЗ вербальная коммуникация зачастую нарушена. И остро встаёт вопрос о том, каким образом можно общаться с ребёнком, у которого отсутствует или наблюдается серьёзное расстройство речевого взаимодействия. В этих случаях применяют альтернативную или дополнительную коммуникацию (АДК). Альтернативная коммуникация - это любая форма языка помимо речи, которая облегчает социальную коммуникацию. Дополнительная коммуникация - это вспомогательная коммуникация.

По данным ASHA (американская ассоциация логопедов) и Объединенной комиссии по инвалидности все люди считаются потенциальными пользователями АДК. Потребность в АДК - это разница между потребностями человека в коммуникации (и речевых навыках) и его способностями. Однако «среди людей, нуждающихся в использовании АДК, существуют громадные различия. Единственное, что их объединяет, это недостаточное владение речью и потребность в использовании альтернативных средств коммуникации, заменяющих или дополняющих речь» [9].

Часто нарушение вербальной коммуникации наблюдается у детей с нарушениями двигательного аппарата, с расстройством аутистического спектра, с задержкой интеллектуального развития, детей с синдромом Дауна и другими генетическими синдромами. Для большинства этих групп по определению не свойственны нарушения речи, но обычно у их представителей есть нарушения речи и коммуникации различной степени тяжести. При этом во всех группах есть люди, свободно владеющие речью - даже если они не говорят обычным образом или используют речь с не типичными целями; и люди, у

которых речь совсем не развита, и те, кто так никогда не освоит и средства АДК. Но взаимодействие и коммуникация с другими людьми нужны всем, независимо от принадлежности к какой-либо из групп.

По модальности АДК делится на: систему жестов; графические символы; предметные символы. По признаку использования оборудования выделяют:

- *самостоятельную коммуникацию* (не требующую дополнительного оборудования). При этом типе коммуникации основными средствами являются вокализация, мимика, жесты, показ (жестом, взглядом). Преимущество систем этого типа состоит в том, что они не требуют использования дополнительных устройств и могут быть реализованы в любой момент;

- *коммуникацию с использованием вспомогательных устройств*. При этом типе коммуникации используется дополнительное оборудование - например, коммуникативные книги и доски, компьютеры, синтезаторы голоса. Эти средства коммуникации делятся на низко- и высокотехнологичные. К низкотехнологичным относят коммуникативные книги, карты, карточки, паспорта, визуальное расписание, рамки E-Train, к высокотехнологичным - компьютеры и планшеты со специальным программным обеспечением, устройства, управляемые взглядом [8].

По степени вклада партнёра АДК делится на: зависимую и независимую коммуникацию.

Жестовые знаки в основном берутся из национального жестового языка и используются вместе с речью говорящего партнёра. Они дают ребёнку возможность принимать активное участие в коммуникации на раннем этапе развития, ещё до того, как устная речь становится доступной в качестве средства общения. У ребёнка появляются названия предметов и событий, что позволяет ему обращаться к ним по своей инициативе. Другие люди начинают воспринимать ребёнка как компетентного участника коммуникации, обладающего лингвистическими навыками. У ребёнка расширяется диапазон возможностей для освоения языка в контексте.

Преимущества жестовых знаков:

- доступная и независимая коммуникация (не требуется внешнего оборудования, весь словарь всегда в доступе)
- коммуникация лицом к лицу
- наглядность языка

- скорость коммуникации: быстрее, чем с вспомогательными средствами; но медленнее, чем при использовании устной речи (дополнительное время для переработки полученной информации и формирования собственного высказывания).

Недостатки жестовых знаков:

- некоторые жесты понятны только посвящённым в их систему;
- такой способ общения ограничен в отношении детей с нарушениями двигательных функций;
- динамичность восприятия (исчезновение сразу после «произнесения»);
- опора на память (ребёнок должен освоить и запомнить весь набор жестов, извлекая их из памяти в процессе коммуникации).

Графические символы также используются в АДК для представления объектов, действий, понятий и эмоций. Они могут включать в себя рисунки, фотографии, пиктограммы. Разговорная лексика человека меняется в зависимости от возраста и партнера по коммуникации, степени развития речи и представлений об окружающей среде, настроения и контекста общения. Символы, используемые в системе альтернативной и дополнительной коммуникации, также должны обеспечивать подобные изменения и гибкость. В то же время эти символы не являются универсальными и важно найти те варианты, которые имеют отношение к конкретному ребенку и его окружению. При выборе символов необходимо учитывать возможности ребенка и его способность к их распознаванию. Так, например, при нарушениях зрения потребуются символы, которые будут восприняты другими сенсорными системами, например через прослушивание или касание.

Графическая система коммуникации имеет много различных градаций. Они отличаются сложностью зрительного материала; размером словарного запаса и степенью абстракции. Как правило, применяются черно-белые пиктограммы, картиночные символы PCS, фотографии конкретных предметов или событий. Система коммуникативных карточек (PCS) представляет собой набор цветных и черно-белых рисунков, разработанных компанией Mayer-Johnson (LLC) для использования в системах альтернативной и дополнительной коммуникации. PCS может использоваться как в высокотехнологичных средствах АДК (планшет, компьютер), так и с помощью более простых и доступных средств коммуникации - коммуникативная книга, таблица выбора и

пр. В настоящее время PCS - самая распространенная графическая система АДК. Считается, что она является наиболее понятной для пользователей, а используемые изображения легко узнаются в отсутствие обозначаемых объектов. Такая узнаваемость делает PCS доступной для широкой категории пользователей, в том числе для детей и взрослых с интеллектуальными нарушениями. Основной словарь PCS содержит около пяти тысяч символов. При этом можно самостоятельно создавать новые символы или комбинировать их из уже существующих.

Предварительная оценка навыков ребёнка, необходимых для освоения системы символов включает проверку:

- воспринимает ли ребёнок картинку,
- понимает ли связь картинки и слова, её обозначающего,
- понимает ли, что разные картинки могут обозначать один и тот же объект (например, разные мячи или собаки),
- может ли сравнить две картинки и соотнести их друг с другом (где «такой же» мяч, «такая же» кукла?),
- может ли ребёнок понять, что картинка обозначает отсутствующий объект или часть объекта или представлять весь объект [1].

В первый период использования средств дополнительной коммуникации с детьми с нарушениями есть риск появления желания отказаться от неё из-за ошибочного вывода, что ребёнок ещё «не созрел». Но! Способность к коммуникации формируется в процессе самой коммуникации. Поэтому от ведущих этот процесс (взрослых) зависит многое. Прежде всего - от их уверенности в том, что данный ребёнок способен понимать смысл коммуникации или будет способен на это в будущем. В этом плане необходимо подкреплять использование даже тех сигналов и реакций, которые, возможно, ещё не являются коммуникативными в полном смысле слова, но будут связаны с обязательными ответами на них [4].

Для овладения ребенком альтернативной коммуникацией, необходимо создание вокруг него единой альтернативной языковой среды. В создании такой среды должны принимать участие и родители, и специалисты, работающие с ребенком в различных учреждениях. По мере достижения ребенком достаточного уровня коммуникативной компетенции, в его общение с использованием альтернативных средств включается все более широкое

социальное окружение. Это могут быть продавцы в магазине, где бывает семья с ребенком, официанты в кафе, водители социального такси и т.д. Чтобы создание такой единой языковой среды стало возможным на практике, необходимо соблюдение нескольких условий:

- поэтапное обучение и включение ребенка в альтернативную коммуникацию;
- желание и готовность со стороны всех активных участников процесса (и самого ребенка, и членов его семьи, и специалистов) принять и использовать во взаимодействии с ребенком выбранную форму коммуникации;
- наличие компетентного руководителя, направляющего и контролирующего весь процесс становления альтернативной коммуникации для данного ребенка, чьи рекомендации учитываются всеми участниками этого процесса;
- чуткое реагирование на изменение коммуникативных возможностей ребенка, своевременное
- расширение словаря, подбор дополнительных (новых) технических средств, облегчающих использование выбранной формы альтернативной коммуникации [4].

Список литературы

1. Альтернативная коммуникация. Методический сборник / Автор-составитель Штягинова Е.А. Новосибирск, 2012. 30 с.
2. Дж. Палмер, Л. Палмер. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 384 с.
3. Инклюзивное образование // Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду: М., Центр «Школьная книга», 2010.
4. Киселева Н.А. Основные этапы формирования бытовой и учебной коммуникации с помощью пиктограмм // Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. Сб. статей. / Ред.-сост. В. Рыскина. СПб.: «Скифия», 2016. С.213-228.

5. Коломийченко Л.В. «Дорогою добра». Программа по социально-коммуникативному развитию и социальному воспитанию дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 192 с.
6. Конвенция о правах инвалидов (принята в Нью-Йорке 13.12.2006 резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН), <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=37511>
7. Старовойт Н.В., Антонова О.В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой учёный. - 2017. №21, С.450-452.
8. Стасько К.М. Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации // Специальное образование. ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2017. Т.2. С.285-287.
9. С. фон Течнер, М. Харальд. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. М.: Теревинф, 2018. 432 с.
10. Тимошина Е.И., Сергеева Д.В. К вопросу о необходимости инклюзивного образования в практике современного ДОУ // Науч.-метод. электронный журнал «Концепт». 2013. Т.3. С.3221. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53650.htm>

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОВЗ (С УЧЁТОМ ФГОС)

Березина Ю.А., Ворончихина Н.А.

ГБОУ школа-интернат № 67

Пушкинского района г. Санкт-Петербурга

Расшифровка категорий ОВЗ в образовании. Педагогическая расшифровка видов ограниченных возможностей здоровья изложена в Федеральном законе РФ, который описывает специфику категорий «особых» школьников и специальных условий для получения образования в отношении каждой из них. При этом особенности развития диагностируются ПМПК (психолого-медико-педагогическими комиссиями). ПМПК рекомендует также и конкретные специальные условия обучения ребёнка.

ОВЗ по ФГОС. Виды ОВЗ по ФГОС определены в соответствии с вариантами адаптированных основных образовательных программ для «особых» учеников. Одна из таких категорий детей - это дети с задержкой психического развития (ЗПР, VII категория). Это дети с возможностью интеллектуального развития, но замедленным темпом психических процессов, высокой истощаемостью, трудностью усваивания знаний, замедленным непоследовательным восприятием, несформированностью словесно-логического мышления, сложностью функционирования анализа, синтеза и обобщений. У детей наблюдается бедность словаря, нарушение связной речи, в лексико-грамматическом оформлении речи наблюдается множество аграмматизмов. Таким образом, детей с ЗПР характеризует отставание в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии. А перед учителем-логопедом встаёт задача изучить особенности развития этой категории детей.

Как правило, у детей с ЗПР проявляются следующие синдромы:

1. *Синдром дефицита внимания и гиперактивности*. Это неврологическое поведенческое расстройство развития, проявляющееся в трудности концентрации внимания, высоком уровне плохо управляемой импульсивности.

2. *Синдром психического инфантилизма*. Это незрелость личности с отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы и сохранением черт поведения, присущих более младшему возрасту.

3. *Церебрастенический синдром*. Это состояние, возникающее в результате органических повреждений головного мозга. Характеризуется быстрой утомляемостью, невозможностью концентрировать внимание на длительное время, сонливостью, раздражительностью, головными болями, нарушением сна.

4. *Психоорганический синдром*. Характеризуется ослаблением памяти, снижением интеллекта, проявлениями аффектов. Наблюдаются и астенические черты. Дети не удерживают внимание длительное время, не способны переключать его при смене деятельности. У детей наблюдается повышенная отвлекаемость, особенно на словесные раздражители. Их деятельность носит недостаточно целенаправленный характер. Дети часто действуют импульсивно. Для них характерна быстрая утомляемость и истощаемость.

В связи с вышеуказанными характеристиками мы наблюдаем, что у детей с ЗПР возникают трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, да и во всей коммуникативной сфере. В результате незрелости эмоционально-волевой сферы возникают особенности в формировании личности. Часто проявляется такая особенность как несоответствие представлений ребёнка о себе и о своих реальных возможностях, формируется неадекватная самооценка. У детей присутствует тревога, страх, агрессия. Дети могут стать жертвами насмешек, агрессивных действий сверстников, а могут сами проявлять агрессию, устраивать конфликтные ситуации. Встаёт вопрос о сохранении психологического здоровья.

Психологическое здоровье - это совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации (по И.В. Дубровиной). И учителю-логопеду нужны методы работы, направленные не только на активизацию и коррекцию психических процессов, но и на сохранение и укрепление жизнеспособности «особых» детей. Методы нейропсихологической коррекции отвечают этим требованиям.

Нейропсихологический подход в коррекции школьных трудностей у детей с ЗПР. Нейропсихология - наука о мозговой организации психических процессов организма. Она исследует, например, какие зоны мозга, «работают», когда человек пишет, читает, решает арифметическую задачу, запоминает учебный материал и т.п. Отечественная нейропсихология создана в недрах школы А.Р. Лурия и развивается как самостоятельная психологическая дисциплина. А.В. Семенович представила метод замещающего онтогенеза как базовую технологию коррекции, абилитации и профилактики. Широко известны и активно внедряются в практику коррекционно-абилитационные методы, разработанные Л.С. Цветковой и её учениками, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, А.А. Цыганок, Н.К. Корсаковой и Ю.В. Микадзе и др. [12, С.12].

А.Р. Лурия выделил три функциональных блока мозга, каждый из которых выполняет свою специфическую роль в организации психических процессов.

Первый блок мозга (энергетический) обеспечивает поддержание коры головного мозга в тонусе, в рабочем состоянии, так как для осуществления любого процесса в первую очередь необходима энергия.

Структуры *второго блока мозга* (информативного) осуществляют непосредственную работу с самой информацией, которую нужно увидеть, услышать или воспринять, а также переработать каким-то другим способом.

Третий блок мозга (блок контроля и регуляции) обеспечивает контроль за чётким и правильным протеканием любой деятельности, которая не должна протекать хаотично: необходимы строгий порядок и последовательность.

Чтобы более образно представить работу всех трёх блоков, можно сравнить мозг с компьютером. Первый блок, как блок питания, обеспечивает бесперебойную подачу электроэнергии. Второй блок - это, по сути, все те операционные системы и программы, которые получают, обрабатывают и сохраняют всю поступающую информацию. Третий блок обеспечивает контроль над протеканием всех процессов, проверяет, планирует, структурирует, выбирает программы. Если есть неполадки, хотя бы в одном компоненте, то страдает вся система [6, с.18; 12, с.41-46].

Таким образом, мы можем увидеть у школьников проявления нарушений трёх функциональных блоков мозга.

1. Признаки нарушений в развитии первого блока (энергетического):

- в письменных работах у школьников колебания нажима, высоты и наклона букв;
- микрография;
- медленное письмо;
- колебание темпа и успешности письма во время урока;
- нарастание ошибок к концу работы.

2. Признаки нарушений в развитии второго блока (информационного):

- несформированность сенсомоторных координаций;
- неловкость, однотипность движений;
- в письменных работах трудности запоминания букв, цифр;
- оптические замены;
- замены букв, обозначающих сходные по артикуляции звуки;
- замены согласных по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости;
- трудности ориентировки на листе бумаги;
- при чтении - потеря строки, чтение через абзац;
- пропуски слов;
- непонимание смысла прочитанного.

3. Признаки нарушений в развитии третьего блока (блока контроля и регуляции):

- в письменных работах множество орфографических и пунктуационных ошибок;
- многочисленные пропуски букв, повторения букв;
- недописывание слов;
- недоделывание заданий;
- задания выполняются непоследовательно.

При недостаточной сформированности структур первого блока мозга страдает энергетический фактор, что выражается в повышенной утомляемости и отвлекаемости ребёнка. Ребёнок не может долго концентрировать внимание на определённой деятельности, быстро устаёт, вертится на уроке, не реагирует на просьбу взрослого быть внимательным. Нервная система ребёнка находится в состоянии дефицита и никакие речевые указания извне не помогут этот дефицит преодолеть [6, с.19].

Оптимизировать энергетическую функцию головного мозга помогут дыхательные упражнения и упражнения для нормализации тонуса.

Дыхательные упражнения направлены на восстановление нормального дыхания в покое, а так же в комплексе с различными движениями. Это способствует оптимизации тонуса мышц, снижению возбудимости, улучшению общего состояния ребёнка, успокаивает и способствует концентрации внимания. Отработка дыхательных упражнений начинается со стадии полного выдоха, после чего, выждав естественную в цикле дыхания паузу и дождавшись момента, когда появляется желание вдохнуть, дети делают глубокий вдох ртом или носом так, чтобы было приятное, лёгкое, без напряжения ощущение вдоха. Учим детей следить, чтобы во время дыхательного упражнения двигалась диафрагма и оставались неподвижными плечи. Ребёнок кладёт ладонь на область диафрагмы и чувствует как на вдохе рука поднимается вверх, а на выдохе опускается вниз [12, с.111].

Упражнение «Дутибол» - сделав глубокий вдох, дети сдувают или перемещают предметы по поверхности стола [6, с.29].

Упражнение «Пузырьки в стакане» - сделав глубокий вдох, дети дуют через трубочку в воду как можно дольше.

Упражнение «Егорки» - сделав глубокий вдох, дети ведут пересчёт: «Сидели на пригорке 33 Егорки. Раз Егорка, два Егорка...» [6, с.31].

Упражнения для нормализации тонуса включают в себя упражнения на расслабление, контрастные упражнения и упражнения на стимуляцию тонуса.

Упражнение на расслабление. Дети кладут голову на парту, логопед предлагает расслабиться и дает слово-образ (например, облако). Звучит расслабляющая музыка.

Контрастные упражнения на тонус необходимы для различения состояний напряжений и расслабления в своём теле.

Контрастные упражнения «Тряпичная кукла - оловянный солдатик», «Море волнуется», «Камень-вата», «Огонь и Лёд», «Силачи». Дети создают состояние напряжения и расслабления в своём теле.

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить зрительное восприятие, способствуют активизации зрительных отделов мозга, развитию зрительного внимания. Их эффективно проводить перед письменными заданиями:

- отслеживание глазами движения предмета по траектории вертикальной и горизонтальной восьмерки;
- отслеживание глазами движения предмета по пяти основным направлениям и на разных уровнях.

Растяжки - специальные упражнения на растягивание, основанные на естественном движении, выполнение которых способствует оптимизации мышечного тонуса и повышению уровня психической активности [12, с.123].

Упражнение «Потягивание». Ноги на ширине плеч, руки сжаты в кулак, большие пальцы внутри ладоней; большие пальцы прижаты к низу живота. Поднять кулаки к плечам и прогнуться в спине, разводя плечи и запрокидывая голову. Потянуться вверх, распрямляя руки и поднимаясь на цыпочки, постепенно напрягая всё тело как «струнку». Вернуться в исходное положение, выполняя действия в обратном порядке.

Упражнение «Тянемся к солнышку», «Повороты в стороны» [12, с.127-128].

Самомассаж ушных раковин, ладоней и пальцев рук, в том числе с приемами «су-джок» - прокатывание колючих шариков, массаж пальцев колечком-пружинкой [12, с.114-118].

При недостаточной сформированности структур второго блока мозга (информационного) нарушается зрительное, слухоречевое, тактильное восприятие, а также память, внимание, пространственные представления, межполушарные связи.

Развитие межполушарного взаимодействия. Оно происходит через упражнения, при которых левая и правая стороны тела производят разные движения одновременно.

Упражнение «Перекрёстное марширование» - дети шагают, чередуя касания то правой, то левой рукой противоположного колена. Затем шагают, касаясь одноименного колена, далее перекрёстные и односторонние движения чередуются. Упражнение начинается и заканчивается перекрестными движениями.

Упражнение «Шумящие коробочки». Распознавание на слух неречевых звуков. Запоминание ряда неречевых звуков в определенной последовательности.

Задания для выполнения обеими руками:

- письмо в воздухе геометрических фигур, букв одновременно двумя руками,
- ощупывание фигур, букв двумя руками,
- раскрашивание двумя руками,
- письмо букв двумя руками на горизонтальной и вертикальной плоскости,
- игры и упражнения на развитие зрительного и слухового внимания:

«Муха», «Школа разведчиков», «Вперёд, к звёздам!», «Обгонялки» с числовой и буквенно-числовой таблицами, с «зашумленными» числами, «Индийская пословица», «Охотники», «Найди отличия», «Перепутанные линии», «12 одинаковых предметов», «Говорящие рисунки», «Спрятанные слова», «Письмо ежа», «Секрет Золушки», «Домики с секретом», «Юлий Цезарь», «Послушаем минуту», «Слушай в оба уха», «Ритмы», «Общий звук», «Правда-неправда» - из пособия С.В. Курдюковой, А.В. Сунцовой «Развиваем внимание с нейропсихологом» [6, с.36-57].

Развитие пространственных представлений. Выполняем с браслетом (браслет-пружинка) на левой руке. При трудностях обозначаем браслетом ещё и левую ногу.

- Формирование пространственных представлений в схеме собственного тела (верх-низ, право-лево, впереди-позади, близко-далеко). Игровые задания «Попробуй повторить», «Сделай как я» по словесной инструкции или со зрительной опорой.

- Ориентировка в пространстве комнаты, класса. Игровые задания «Робот», «Муха». Ребёнок делает шаги в нужном направлении по словесной инструкции. «Сыщики» или «Кладоискатели» - по схеме или карте ищем предмет в комнате, классе.

- Ориентировка в пространстве через действия с предметами. Дети по словесной инструкции располагают предметы, картинки на парте, на полу. Игровые задания «Кошки-мышки», «Очередь», «Продавец».

- Ориентировка в схеме тела человека, стоящего напротив. Игровые задания «Попробуй повторить» с карточками, «Зеркало».

- Ориентировка на листе бумаги. Задания «Электронная муха», графический диктант и срисовывание по клеткам, копирование по точкам, зеркальное рисование.

- Упражнения из пособия Сунцовой А.В., Курдюковой С.В. «Изучаем пространство с нейропедагогом» [7].

При недостаточной сформированности структур третьего блока мозга страдает функция программирования и контроля (цель, программа, контроль). Дети испытывают трудности при планировании и планомерном выполнении действий, у них нарушена самоорганизация, не развит произвольный компонент внимания.

Игровые задания:

«Капитаны» - дети выполняют движения за педагогом, если прозвучит слово «капитаны».

«Запретное движение» - дети повторяют за педагогом все движения, кроме запретного.

«Муха» - на доске или скотчем на полу чертится поле 3 на 3 клетки. Муха перемещается по полю. Если Муха вылетает за пределы поля, дети хлопают в ладоши.

Игры «Классики», «Морской бой» (в пространстве логопедического кабинета и на листе бумаги).

Игровые задания «Гномы-великаны», «Вежливый спортсмен», «Автопарк», «Секрет», «Охотник за словами», «Запретные цифры», «Супер-робот», «Шла корова, сказала слово ...» - из пособия Сунцовой А.В., Курдюковой С.В. «Развиваем внимание с нейропедагогом» [6. с.59-70].

Игровое задание «Назови причину и следствие» [11, с.223].

Составление рассказов по серии картинок (с правильным и нарушенным порядком картинок) [11, с.224].

При выполнении письменных заданий педагог «уходит» от развёрнутой инструкции. Затем дети учатся составлять план по предложенным отдельным пунктам. И затем самостоятельно выстраивают план выполнения работы.

В качестве подкрепления проводимой работы по устранению трудностей постановки планирования и планомерного выполнения действий детям предлагается: повторяющаяся чёткая структура занятий, как пример и как дополнительное средство самоорганизации детей; наглядное изображение плана занятия в виде линейной модели, где каждое задание отображено знаками в виде списка, или в виде ряда карточек. По мере выполнения заданий элементы схемы зачёркиваются, карточки удаляются с доски.

Структура занятия:

1. Организационный момент:

Приветствие (2 минуты)

Дыхательные упражнения (2-3 минуты)

Упражнения для нормализации мышечного тонуса (2-3 минуты)

2. Основная часть:

Работа по теме занятия. Перед письменной работой - глазодвигательные упражнения (2-3 минуты)

3. Подведение итога занятия.

Рефлексия.

Обратная связь.

(2-3 минуты)

4. Игра с правилами (5 минут)

В процессе коррекционно-образовательной работы с использованием нейропсихологического подхода у детей с ОВЗ в той или иной мере происходит:

1. Развитие, коррекция психических функций: внимания, памяти, мышления.
2. Совершенствование качества учебной деятельности.
3. Повышение уровня речевого развития.
4. Совершенствование двигательной сферы (развитие общей моторики и мелкой моторики пальцев рук).
5. Формирование произвольной саморегуляции.
6. Развитие положительной эмоциональной сферы в целом и касаясь занятий у учителя-логопеда (дети с удовольствием приходят на интересные и необычные логопедические занятия).
7. Развитие коммуникативных способностей при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.
8. Повышение собственной самооценки.

Список литературы:

1. Абрамова И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И.В. Абрамова // Педагогическое образование и наука, 2012.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход и профилактика трудностей обучения. Методы развития навыков программирования и контроля / Т.В. Ахутина и др. // Школа здоровья, 1995.
3. Безруких М.М. Проблемные дети. Москва, 2000.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов ВУЗов / Москва / В. Секачев, 2013.
5. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Москва: Владос, 2013.
6. Курдюкова С.В., Сунцова А.В. Развиваем внимание с нейропедагогом / Москва: «Генезис», 2018.
7. Курдюкова С.В., Сунцова А.В. Изучаем пространство с нейропедагогом / Москва: «Генезис», 2016.
8. Курдюкова С.В., Сунцова А.В. Развиваем речь с нейропедагогом / Москва: «Генезис», 2019.
9. Курдюкова С.В., Сунцова А.В. Развиваем память с нейропедагогом / Москва: «Генезис», 2017.

10. Лурия А.Р. Нейропсихологические проблемы обучения в общеобразовательной школе / М.: «Институт практической психологии», 1996.
11. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / СПб, 2014.
12. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / Москва: «Генезис», 2020.
13. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / Москва, 2008.
14. Соболева А.Е., Емельянова Е.Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / СПб: «Питер», 2008.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года.

Интернет-ресурсы:

1. Августинович Л.П. статья «Использование нейропсихологических приёмов в коррекционной работе с детьми со статусом ОВЗ».
2. Ваизова Л.М. статья «Использование приёмов нейропсихологии в коррекционно-педагогической работе учителя-логопеда с детьми и родителями».
3. Ветютнева О.Н. статья «Нейропсихологический подход в логопедии».
4. Костарева Т.А. статья «Возможности нейропсихологической коррекции в работе с детьми с ОВЗ».
5. Платонова Е.В. статья «Нейропсихологическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ».
6. Советова И.В. статья «Нейропсихологический подход к коррекции нарушений ВПФ на психологических занятиях с младшими школьниками со статусом ОВЗ».
7. Ухальская Д.А. статья «Нейропсихологический подход в работе учителя-логопеда с детьми с ОВЗ».
8. Яргина Т.А. статья «Нейропсихологические занятия в коррекционной работе с детьми с ОВЗ дошкольного возраста».

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШИХ ГРУПП ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Грядкина Т.С., Бутина О.А.

ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Вопрос развития инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях находится в центре внимания педагогов, родителей, имеющих и не имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Идет поиск оптимальных вариантов организации совместного воспитания детей-нормы (типичное развитие) и детей с ОВЗ в общеобразовательных группах.

Как показывает педагогический опыт ряда дошкольных учреждений, одним из условий такого воспитания является использование лично-ориентированной модели взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В чем проявляется реализация такого подхода?

На первом этапе включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательную группу проводятся собеседования с родителями (законными представителями). На таких консультациях обсуждаются особенности организации работы дошкольной организации с каждым ребенком. Родителям всех дошкольников объясняются положительные моменты пребывания в группе детей с ОВЗ (воспитание милосердия, терпимости, обретение уникального жизненного опыта), снимаются «страхи» родителей детей-нормы.

Важным условием реализации лично-ориентированного подхода является изучение каждого ребенка с ОВЗ. Педагогом-психологом, воспитателями ведутся наблюдения, заполняются адаптационные карты. Такие карты могут включать игры, направленные на знакомство детей, развитие способности принимать друг друга такими, какими они есть.

Параллельно проводится диагностика индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, наблюдение за их контактами, поведением в группе.

Дети с ОВЗ постепенно включаются в освоение основной образовательной программы дошкольной образовательной организации. Кроме этого, для каждого ребенка составляется индивидуальная коррекционно-развивающая программа. В основу разработки таких программ положен главный принцип инклюзивного образования: «не ребенок должен подгоняться под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а наоборот, вся система образования должна подстроиться под потребности и возможности ребенка» [5].

Значимым моментом внедрения инклюзивного образования является решение проблемы общения детей-нормы и детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной группы. Педагогический опыт показывает, что прежде всего необходимо создать позитивную атмосферу принятия детьми друг друга, оказания ими взаимной помощи и поддержки. Эффективными средствами являются психологические этюды, игры на мимику и пантомимику, сюжетно-ролевые игры. Дети учатся понимать различные эмоциональные состояния, сдерживать отрицательные эмоции, выделять хорошие и плохие поступки, осваивают способы выхода из конфликтных ситуаций, учатся принимать достоинства и недостатки друг друга.

Реализация личностно-ориентированной модели образования в дошкольных группах основана на *гуманистических принципах*, подчеркивающих право ребенка на собственный путь развития, так называемых три «П»:

1. «Понять» – увидеть ребенка «изнутри», посмотреть на мир его глазами, увидеть побудительные мотивы его поведения.
2. «Признать» – позитивное отношение к индивидуальности ребенка, независимо от того радует ли он вас в данный момент или нет. Признать его индивидуальность.
3. «Принять» - всегда учитывать право ребенка на решение тех или иных проблем.

В чем же преимущество личностно-ориентированного взаимодействия ребенка и взрослого?

В отличие от академической модели образования, которая предполагает усвоение детьми большого объема информации и формирование определенных умений и навыков, личностно-ориентированная модель образования:

обеспечивает ребенку чувство защищенности, доверия к миру, радости существования (психологическое здоровье); формирует предпосылки личностной культуры; развивает индивидуальность каждого воспитанника.

При личностно - ориентированной модели образования меняется тактика общения с ребенком: позиция взрослого исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития; создаются и используются ситуации, требующие от детей проявления интеллектуальной и нравственной активности; в зависимости от ситуации меняется стиль общения.

Происходят позитивные изменения в общении с родителями воспитанников:

- обеспечивается психологическая поддержка ребенку и психоэмоциональная поддержка родителей (ощущение покоя, уверенности за ребенка);
- родителям дается реальное представление о характере взаимодействия ребенка со сверстниками и представление об его уровне развития;
- предоставляется возможность конструктивного разговора с родителями о достижениях, проблемах ребенка, возможность регулярного обсуждения с родителями динамики и тенденций его развития;
- создаются условия для преемственности работы с ребенком в домашних условиях, обеспечивается содержательная и организационная преемственность (родители понимают, что и как можно сделать с ребенком дома).

Именно личностно-ориентированная модель взаимодействия с воспитанниками представлена в уникальном опыте В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, Б. и Л. Никитиных, авторов программ «Открытие», «Вдохновение», «Детство», многих других педагогов-новаторов. Они доказали, что, следуя этой модели, возможно воспитание у ребенка таких черт и качеств, как благородство, доброта, сопереживание, справедливость, милосердие, достоинство, интеллект, образованность, культура, ответственность, долг, трудолюбие, патриотизм. Эти же качества лежат и в основе целевых ориентиров ФГОС ДО.

Что же нужно сделать, прежде всего?

Одним из важнейших условий для реализации личностно-ориентированной модели образования является личность самого педагога. С

одной стороны, он должен быть личностью, максимально соответствующей «идеалу» и ожидания ребенка, то есть обладать профессиональной и личностной нравственностью, а с другой стороны - обладать такими профессиональными качествами и педагогической компетентностью, чтобы влиять на развитие и саморазвитие детей.

Самое главное, чтобы педагог любил *детей; заботился о развитии ребенка; уважал ребенка; верил в ребенка; изучал ребенка; понимал ребенка* («Педагогическая мудрость» А. Сухомлинский); *бережно относился к духовному миру и природе ребёнка, учитывал, что все дети разные; берег и развивал чувство собственного достоинства ребенка; воспринимал ребенка – как субъекта образования.*

Одним из основных условий реализации личностно - ориентированного взаимодействия является эффективная организация развивающей среды ДООУ (средовой подход).

Специфика заключается в том, что созданная в группах и помещениях ДООУ развивающая среда служит, в большей степени, для реализации самостоятельных замыслов ребенка, его саморазвитию, а не обеспечению деятельности педагога при организации им непосредственно образовательной деятельности.

Тщательно продуманная и созданная в процессе совместной деятельности взрослых и детей развивающая среда должна побуждать каждого ребенка к исследованию, проявлению инициативы и творчества, приобщать к здоровому образу жизни. Наш опыт свидетельствует о том, что оригинальным и эффективным средством приобщения детей к здоровому образу жизни может быть организованная в дошкольном учреждении «Комната здоровья». Технология создания комнаты здоровья (музея здоровья) как компонента здоровьесберегающей и здоровьесформирующей образовательной среды разработана доцентом ЛОИРО Т.С. Грядкиной и апробирована на базе дошкольных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Задачи использования экспонатов «Комнаты здоровья»:

- формирование у детей устойчивой мотивации к здоровому образу жизни;
- расширение представлений дошкольников о факторах, влияющих на здоровье человека;

- уточнение представлений о собственном организме;
- формирование навыков безопасного, здоровьесберегающего поведения.

В комнате здоровья дети имеют возможность:

- ознакомиться с детской литературой по проблемам здоровья человека;
- многое узнать о том, «Какой я?» и провести маленькие эксперименты: проверить свой слух, возможность слышать в разных средах, измерить свою силу, гибкость, выносливость, жизненную емкость легких, рассмотреть рисунки на коже пальцев и др.;
- вспомнить и разучить поговорки, пословицы, стихи о здоровье;
- разгадать загадки о человеке;
- рассмотреть крупные муляжи, показывающие в общем виде устройство некоторых органов человека;
- научиться правильно составлять комплексы общеразвивающих упражнений с помощью «кубиков здоровья»;
- поупражняться в правильном выполнении физических упражнений с моделью «Веселый человечек», карточками-схемами;
- отгадать двигательные загадки, размещенные в специальных дидактических играх;
- самостоятельно поиграть в дидактические игры, рассмотреть увлекательные таблицы и ответить на вопрос «Что полезнее для человека?», «Что полезнее для меня, окружающих людей?»;
- поиграть в разнообразные подвижные игры, полезные для развития отдельных систем организма, потанцевать под специально подобранную музыку для детей, послушать различные звуки.

Регулярное посещение «Комнаты здоровья» помогает ребенку обрести позицию субъекта здорового образа жизни, созидателя своего здоровья и здоровья окружающих. При необходимости экспонаты комнаты здоровья могут на время переноситься в групповые помещения.

В комнате здоровья представлен также перечень специальной методической литературы для педагогов и родителей, имеющейся в методическом кабинете ДООУ, Интернете.

Создавая развивающую среду в общеразвивающих группах с инклюзивным образованием, особое внимание следует уделить подбору и

организации игрового и дидактического материала, который позволяет выявить творческий потенциал каждого ребенка, изобретательность детей к содержанию, виду и форме познания, отражать зону ближайшего развития каждого ребенка. Содержание и насыщенность может изменяться в зависимости от возможностей, интересов и потребностей детей, продвижения в решении, стоящих перед детьми задач. То, что ребенок не захотел, не сумел, не успел сделать сегодня, то, что привлекло его внимание в работе других детей, он может сделать завтра и в любой другой день.

Это дает ряд преимуществ. Прежде всего, детям предоставляется возможность выбора содержания (образовательной темы), выбора видов деятельности, выбора способа выполнения деятельности, последовательности и длительности действий, выбора партнеров, выбора результатов и способов их оценивания.

Педагог строит образовательную работу с каждым ребенком на основе систематического наблюдения и анализа его развития. Видение особенностей, перспектив и потребностей развития ребенка координируется и согласовывается с его родителями.

Таким образом, задачи, темы, содержание и виды деятельности планируются (комплексно-тематический подход), исходя из реальных возможностей, интересов и потребностей детей, при непосредственном активном участии детей и их родителей.

Образование детей представляет собой интегрированный процесс, где каждая область детского развития связана с другими. Кроме того, у детей могут проявляться разные стили познания: кто-то предпочитает слушать рассказы взрослых или сверстников, читать или придумывать; кто-то познает мир через деятельность - рисует, строит, разбирает и вновь собирает игрушки. Тематические мероприятия, объединяющие в одной теме все способы познания и различные виды детской деятельности, дают возможность каждому ребенку сделать свой выбор, который для него наиболее органичен. В то же время, действуя каждый в своем направлении, дети все вместе получают максимум сведений и наглядное представление о всех результатах, раскрывающих выбранную тему с разных сторон.

Темы, основанные на интересах и потребностях самих детей, обеспечивают наилучшую мотивацию и наиболее успешное обучение. При

этом интегративность темы дает возможность детям найти индивидуальные способы реализации своих интересов, приложения своих умений, позволяет каждому из них определить свое место в общем деле.

При организации образовательного процесса, педагог должен создать условия для свободы, самостоятельности и совместной деятельности детей. При этом детская деятельность должна быть объединена общим содержанием или общей задачей. При реализации комплексно-тематического подхода: дети приобретают умение действовать в соответствии с задачей; задача мотивирует их к выполнению работы; принятая задача стимулирует работать целенаправленно; каждый ребенок знает, что от него ожидают; дети учатся формулировать собственные задания; принимать ответственность за себя и за свою маленькую команду; приобретают навыки планирования собственной учебной деятельности.

Анализ результатов работы старших групп дошкольных образовательных организаций показал, что опыт осуществления личностно-ориентированного взаимодействия в группах позволяет достигнуть хороших результатов.

Установлено, что при личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога с каждым ребенком воспитываются и развиваются качества личности, отвечающие требованиям информационного общества, инновационной экономики, а также создаются условия для становления нравственной и успешной личности.

Инклюзивное образование предоставляет детям-дошкольникам с ОВЗ возможность пройти первичную социализацию и повышает их самооценку. Дети-нормы, взаимодействуя с детьми с ОВЗ, получают богатый опыт общения с «особенными» детьми, который включает проявления доброты, милосердия, принятия «инаковости» через представления о физическом и личностном разнообразии окружающих.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М.: Педагогика, 1990. 422 с.
2. Ашиков В. Дошкольное воспитание в новом веке // Дошкольное воспитание. 2000. № 1. С.8-11.

3. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. М.: Просвещение, 2010.
4. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. 2000. №5. С.65-72.
5. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / Н.Я. Семаго. М: ТЦ Сфера, 2012.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: [утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155] // Российская газета. 2013, 25 ноября.
7. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: Просвещение, 2002. 144 с.

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ

Демидова В.А., Андреева Т.Е.

*ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида
Кировского района Санкт-Петербурга*

Мозг, хорошо устроенный,
стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный.

Мишель де Монтень

Сухомлинский В.А. утверждал, что «ум ребёнка находится на кончиках его пальцев». Сотрудники Института физиологии детей и подростков Российской академии психологических наук установили, что уровень развития психических процессов находится в прямой зависимости от степени сформированности тонкой моторики рук. И.М. Сеченов считал: «Неподвижный глаз также слеп, как неподвижная рука». Работы В.М. Бехтерева, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, П.Н. Анохина доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности (ВНД), развитие речи.

Термин «кинезиология» происходит от греческого слова kinesis- «движение» и logos- «наука, слово». Это направление возникло на стыке разных практик и дисциплин: телесно-ориентированной психотерапии, психологии личности, общей психологии, психосоматической медицины, нейропсихологии, нейрофизиологии и физиологии движения. Кроме того, используется опыт некоторых древних восточных практик (йога, китайская медицина).

Цель кинезиологии - это оздоровление и гармонизация, что достигается коррекцией любых обнаруженных нарушений с помощью как стандартных терапевтических техник, например, заимствованных из акупунктуры, так и кинезиологических подходов.

Актуальность проблематики связана с тем, что у детей, имеющих нарушения речи, как правило, наблюдаются и другие отклонения – в области психических функций, эмоционально-волевой, двигательной и других сферах. Это свидетельствует о той или иной степени нарушений со стороны центральной нервной системы в целом. Во многих случаях выявляется незрелость определенных функций головного мозга, дисгармония созревания его областей, нарушение межполушарного взаимодействия.

Единство работы мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон. При этом развитие межполушарного взаимодействия выступает одной из основ развития интеллекта. Как показывают современные исследования, есть возможность развивать межполушарное взаимодействие при помощи комплекса специальных двигательных («кинезиологических») упражнений, которые направлены на улучшение общей двигательной координации, формирование крупных содружественных движений двумя руками или ногами, развитие координации рук и ног и т.д. Таким образом, кинезиология направлена на повышение и физического здоровья и умственных способностей через определенные двигательные упражнения, которые позволяют создать новые нейронные связи и улучшать межполушарное взаимодействие, способствующее развитию интеллекта.

Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса доказали взаимосвязь манипуляций рук и различных движений тела с высшей нервной деятельностью и развитием речи. Так, многим людям легче думать при

повторяющихся физических действиях, например при ходьбе. Кинезиологические упражнения синхронизируют работу частей тела и полушарий головного мозга, повышают стрессоустойчивость, а также улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению запоминания, повышают устойчивость внимания, развивают мелкую и крупную моторику, облегчают процессы чтения и письма, способствуют формированию пространственных представлений, снижают утомляемость, усиливают произвольное внимание.

Существуют различные виды кинезиологии: прикладная, психотерапевтическая, образовательная, клиническая, целебное прикосновение и т. д.

Образовательная кинезиология, которая интересует нас в большей степени, в основном применяется в педагогических целях для улучшения процессов обучения, в частности чтения, письма, математики запоминания и пр. В образовательной кинезиологии уделяется особое внимание восстановлению взаимодействия и координации между правым и левым полушариями, а затем между другими областями мозга. Еще в 1960-ые годы перекрестные движения использовались для помощи детям с мозговыми нарушениями. Перекрестные движения вынуждают правое и левое полушарие работать одновременно. Когда они функционируют вместе, то взаимодействие между ними, осуществляемое через мозолистое тело – своеобразный мост между правым и левым полушариями, улучшается.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психологического здоровья. До 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяющийся на протяжении последующей жизни. Среди множества факторов, оказывающих влияние на рост, развитие и состояние здоровья ребёнка, двигательной активности принадлежит едва ли не основная роль. От степени развития естественной потребности ребенка в движении во многом зависят развитие двигательных навыков, памяти, восприятия, эмоций, мышления. Поэтому очень важно обогащать двигательный опыт ребёнка, который определяет его общий двигательный статус. В этом кинезиология призвана сыграть значительную роль и помочь улучшить у воспитанников память, внимание, речь, пространственные представления,

мелкую и крупную моторику, снизить их утомляемость и повысить способность к произвольному контролю.

Кинезиология относится к здоровьесберегающим технологиям. Многие упражнения направлены на развитие одновременно физических и психофизиологических качеств, на сохранение здоровья детей и профилактику отклонений в их развитии. Упражнения повышают стрессоустойчивость организма, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность. В результате повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно-моторная координация, ориентировка в пространстве, совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Самый благоприятный период для интеллектуального развития – это возраст до 12 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. В связи с улучшением интегративной функции мозга у многих детей при этом наблюдается значительный прогресс в обучении, а так же в управлении своими эмоциями.

Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. И. П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при ходьбе, покачивании ногой, постукивании карандашом по столу и т.д. На двигательной активности построены и нейропсихологические коррекционно–развивающие и формирующие программы. Неподвижный ребенок, практически, не обучаем, его также нельзя ругать и за излишнюю двигательную активность.

Основным требованием к квалифицированному использованию специальных кинезиологических комплексов является точное выполнение рекомендуемых приемов и движений. При этом для результативности коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать определенные условия:

- занятия проводятся утром;
- занятия проводятся ежедневно, без пропусков;
- занятия проводятся в доброжелательной обстановке;
- от детей требуется точное выполнение движений и приемов;
- упражнения проводятся стоя или сидя за столом.

Виды кинезиологических упражнений:

- Растяжки - нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость).
- Дыхательные упражнения - улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.
- Глазодвигательные упражнения - позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.
- Телесные движения – способствуют развитию межполушарного взаимодействия, снимают непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные «зажимы».
- Упражнения для развития моторики рук
- Упражнения для релаксации - способствуют расслаблению, снятию напряжения.

Картотека кинезиологических упражнений составлена по методическим разработкам А.Л. Сиротюк «Коррекция развития интеллекта дошкольников» и рассчитана на работу с детьми дошкольного возраста.

Комплекс упражнений «Растяжки»

Он включает в себя серию упражнений по произвольному напряжению и расслаблению основных мышечных групп. Характерной чертой каждого упражнения является чередование сильного мышечного напряжения и следующего за ним расслабления.

Упражнение «Снеговик»

Представьте, что каждый из вас только что слепленный снеговик. Тело твердое, как замерзший снег. Пришла весна, пригрело солнце, и снеговик начал таять. Сначала «тает» и повисает голова, затем опускаются плечи, расслабляются руки и т. д. В конце упражнения ребенок мягко падает на пол и изображает лужицу воды. Необходимо расслабиться. Пригрело солнышко, вода в лужице стала испаряться и превратилась в легкое облачко. Дует ветер и гонит облачко по небу.

Упражнение «Дерево»

Исходное положение – сидя на корточках. Спрятать голову в колени, обхватить их руками. Представьте, что вы - семечко, которое постепенно прорастает и превращается в дерево. Медленно поднитесь на ноги, затем распрямите туловище, вытяните руки вверх. Затем напрягите тело и вытянитесь. Подул ветер – вы раскачиваетесь, как дерево.

Упражнение «Сорви яблоки»

Исходное положение – стоя. Представьте себе, что перед каждым из вас растет яблоня с чудесными большими яблоками. Яблоки висят прямо над головой, но без труда достать их не удастся. Посмотрите на яблоню, видите, сверху справа висит большое яблоко. Потянитесь правой рукой как можно выше, поднитесь на цыпочки и сделайте резкий вдох. Теперь срывайте яблоко. Нагнитесь и положите яблоко в небольшую корзину, стоящую на земле. Теперь медленно выдохните. Выпрямитесь и посмотрите налево вверх. Там висят два чудесных яблока. Сначала дотянитесь туда правой рукой, поднитесь на цыпочки, вдохните и сорвите одно яблоко. Затем поднимите как можно выше левую руку и сорвите другое яблоко, которое там висит. Теперь наклонитесь вперед, положите оба яблока в стоящую перед собой корзину и выдохните. Используйте обе руки попеременно, чтобы собирать висящие слева и справа от вас прекрасные большие яблоки и складывайте их в корзину.

Упражнение «Лимон»

Сядьте удобно: руки свободно положите на колени (ладонями вверх), плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте себе, что у вас в правой руке лежит лимон. Начинайте медленно его сжимать до тех пор, пока не почувствуете, что «выжали» весь сок. Расслабьтесь. Запомните свои ощущения. Теперь представьте себе, что лимон находится в левой руке. Повторите упражнение. Вновь расслабьтесь и запомните свои ощущения. Затем выполните упражнение одновременно двумя руками. Расслабьтесь.

Комплекс дыхательных упражнений

Упражнение «Свеча»

Исходное положение – сидя за столом. Представьте, что перед вами стоит большая свеча. Сделайте глубокий вдох и постарайтесь одним выдохом задуть свечу. А теперь представьте перед собой 5 маленьких свечек. Сделайте глубокий вдох и задуйте эти свечи маленькими порциями выдоха.

Упражнение «Нырлящик»

Исходное положение – стоя. Сделать глубокий вдох, задержать дыхание, при этом закрыть нос пальцами. Присесть, как бы нырнуть в воду, досчитать до 5 и вынырнуть – открыть нос и сделать выдох.

Упражнение «Надуй шарик»

Исходное положение - лежа на спине. Детям расслабить мышцы живота, начать вдох, надувая в животе воображаемый шарик. Пауза - задержка дыхания. Выдох - втянуть живот как можно сильнее.

Комплекс глазодвигательных упражнений

Включает в себя упражнения для профилактики глазных заболеваний, улучшает кровоснабжение глазных яблок, нормализует тонус глазодвигательных мышц, способствует быстрому снятию зрительного утомления.

Упражнение «Согревание глаз ладонями»

Закройте глаза. Положите слегка согнутые ладони на глазницы, не касаясь глазных яблок. При этом центр ладони должен находиться против зрачка, т.е. центра глазницы. Представьте себе, что тепло сконцентрировалось именно в центре ладоней и в течение 30-60 с «направляйте» его в глаза.

Упражнение «Круговые движения глаз»

Закройте глаза и производите ими круговые движения: налево – вверх – направо – вниз, затем - в обратном направлении. Повторить по 5-10 раз в каждом направлении. Движения делать в медленном темпе. После этого слегка погладить подушечками пальцев веки, открыть глаза и сделать несколько быстрых мигательных движений.

Упражнение «Движение по горизонтали»

Вытянуть правую руку прямо перед собой, разогнуть ее в кисти, взгляд фиксировать на ногте среднего пальца. Сопровождая ноготь взглядом (не поворачивая головы!), перевести руку вправо так, чтобы она составила с правым плечом одну линию. Перемещать руку по горизонтали в направлении левого плеча.

Повторить упражнение, используя левую руку, т.е. поставить ее перед собой, затем переместить влево и вправо. Повторить пять раз, меняя руку. Темп выполнения - медленный.

Упражнение «Фиксирование взгляда на приближающихся и удаляющихся пальцах кисти»

Вытянуть правую руку перед собой, разогнув ее, как в предыдущем упражнении. Фиксировать взгляд на ногте среднего пальца. Медленно приблизить кисть к носу и также медленно привести ее в исходное положение. Повторите 10-15 раз. Сначала посмотреть вверх - вниз, затем влево – вправо и, наконец, по горизонтальной «восьмерке» слева – направо и справа - налево. Повторить 5-10 раз по каждой фигуре. Можно нарисовать эти фигуры на листе бумаги, это облегчает проведение гимнастики.

Комплекс телесных упражнений

Упражнение «Перекрестное марширование»

Нужно шагать, высоко поднимая колени и касаясь попеременно правой и левой рукой по противоположной ноге. Сделать 6 пар движений. Затем, шагать, касаясь рукой одноименного колена. Сделать 6 пар движений. Закончить касаниями по противоположной ноге.

Упражнение «Мельница»

Рука и противоположная нога вращаются круговыми движениями сначала - вперед, затем - назад. Время выполнения 1-2 минуты. Дыхание произвольное.

Упражнение «Колено – локоть»

Стоя, поднять и согнуть левую ногу в колене, локтем правой руки дотронуться до колена левой ноги. Затем повторить тоже с правой ногой и левой рукой. Выполнить упражнение 8-10 раз.

Комплекс упражнений для развития моторики рук

Упражнение «Домик»

Соединить концевые фаланги выпрямленных пальцев рук. Пальцами правой руки с усилием нажать на пальцы левой руки. Отработать эти движения для каждой пары пальцев (по 10 раз).

Упражнение «Лезгинка»

Левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе. Правая рука прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. Затем одновременно происходит смена правой и левой рук в течении 6-8 раз.

Упражнение «Ухо-нос»

Левой рукой взяться за кончик носа, правой - за противоположное ухо. После этого, одновременно опустить руки, хлопнуть в ладоши и поменять их положение.

Упражнение «Симметричные рисунки»

Рисовать в воздухе обеими руками зеркально симметричные рисунки (начинать лучше с круглого предмета: яблоко, арбуз и т. д.).

Упражнение «Зеркальное рисование»

Рисовать на листе бумаги одновременно обеими руками зеркально симметричные рисунки, буквы.

Упражнение «Кулак - ребро - ладонь»

Ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на столе, распрямленная ладонь на столе. Выполняется сначала правой рукой, затем - левой, потом - двумя руками вместе.

Упражнение «Ожерелье»

Поочередно перебирать пальцы рук, соединяя с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д. Упражнение выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Сначала упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем – обеими руками вместе.

Комплекс упражнений на релаксацию

Упражнение «Ковер-самолет»

Исходное положение - лежа на спине, глаза закрыты, играет спокойная музыка. Мы находимся на волшебном ковре-самолете. Он плавно и медленно поднимается, несет нас по небу и тихонечко покачивает. Ветерок нежно обдувает усталые тела, все отдыхают ... Далеко внизу проплывают дома, поля, леса, реки и озера ... Постепенно ковер-самолет начинает снижение и приземляется в нашей группе (пауза)...

Потягиваемся, делаем глубокий вдох и выдох, открываем глаза, медленно и аккуратно садимся.

Упражнение «Дирижер»

Встаньте, потянитесь и приготовьтесь слушать музыку, которую я сейчас включу. Но мы будем не просто слушать музыку – каждый из вас представит

себя дирижером, который руководит большим оркестром. Включается музыка. Представьте себе энергию, которая течет сквозь тело дирижера, когда он слышит все инструменты и ведет их к чудесной общей гармонии. Если хотите, можете слушать с закрытыми глазами. Обратите внимание на то, как вы сами при этом наполняетесь жизненной силой.

Вслушивайтесь в музыку и начинайте в такт ей двигать руками, как будто вы управляете оркестром. Двигайте теперь еще и локтями и всей рукой целиком ... Пусть в то время, как вы дирижируете, музыка протекает через все ваше тело. Дирижируйте своим телом и реагируйте на слышимые вами звуки каждый раз по-новому. Вы можете гордиться тем, что у вас такой хороший оркестр! Сейчас музыка кончится. Откройте глаза и устройте себе самому и своему оркестру бурные аплодисменты за столь превосходный концерт.

Список литературы:

1. Сазонов В.Ф., Кириллова Л.П., Мосунов О.П. Кинезиологическая гимнастика против стрессов: Учебно-методическое пособие / РГПУ. Рязань, 2000.
2. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001.
3. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М: ТЦ Сфера, 2001. 48 с.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Цветковой Л.С. М., 2001.
5. Архипов Б.А., Воробьева Е.А., Семенович А.В., Назарова Л.С., Шегай В.М. Комплексная методика психомоторной коррекции. М., 1998.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ОВЗ

Егорова М.Л.

*ГБДОУ детский сад № 44 компенсирующего вида
Кировского района Санкт-Петербурга*

Дошкольники, имеющие фонематическое недоразвитие речи, часто встречаются в наше время. Эта проблема затрудняет постановку звукопроизношения, усвоение грамматических категорий, а именно, употребление предлогов, окончаний слов, приставок в однокоренных словах, общие суффиксы. При недостаточной сформированности основ фонематического восприятия затруднен звуковой анализ, что в свою очередь вызывает нарушения в процессе овладения навыками письма и чтения.

Уточним понятие «фонематический слух». Человеческая речь представляет собой сложную систему звуков, которые различаются по силе, высоте, длительности звучания и тембру. Способность дифференцировать сложные звуковые ощущения, особенно звуки речи, носит название смыслоразличительного или фонематического слуха. Л.С. Волкова уточняет: «Фонематический слух – это тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова». Термины «фонематическое восприятие» и «фонематический слух» являются синонимами (по определению Р.И. Лалаевой).

Дошкольники с ОВЗ имеют низкий уровень развития восприятия. У них неустойчивое, рассеянное внимание, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Память ограничена в объеме. При этом кратковременная память преобладает над долговременной, наглядная - над словесной. Снижена познавательная активность, характерен замедленный темп переработки информации. Наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое. Игровая деятельность развита очень слабо, либо вообще не сформирована. Кроме того, наблюдается низкая работоспособность в результате повышенной утомляемости.

Поведение таких детей неустойчиво, вследствие возникновения у них явлений психомоторной расторможенности. Им трудно сосредоточить внимание на изучаемой проблеме, трудно усидеть на одном месте, трудно запоминать материал.

Задача педагога разделить учебную информацию, которую ребенок должен усвоить, на небольшие этапы, включая между ними, например, моменты двигательной активности. При этом можно подобрать речевой материал для «физминутки» по той же теме, которой посвящено все занятие. В целом, важно заинтересовать ребенка, увлечь его внимание с помощью яркой подачи материала.

Работа над звукопроизношением детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ состоит в комплексном подходе к развитию речи вообще, то есть развитию всех сторон речи – грамматической, фонематической, лексической, понятийной. Ведущее место в этом процессе отводится формированию фонематического восприятия. Оно позволяет улучшить слоговую структуру, лексико-грамматические представления, сформировать четкое произнесение звуков.

В рамках нашей практики, при изучении лексической темы «Фрукты» используется оригинальная презентация с использованием различных видов речевой деятельности, направленных на расширение словарного запаса, обучение умению использовать формы единственного и множественного числа. При работе с презентацией ребенку показываются картинки с изображением одного фрукта и нескольких фруктов, например, слива – сливы, груша – груши, банан – бананы и т.д. Ребенок учится не только пользоваться формами единственного и множественного числа существительных, но и развивает фонематическое восприятие при различении окончаний слов, используемых в данной теме. Следующие слайды помогают обучению использованию уменьшительно-ласкательных форм существительных и различению суффиксов: яблоко – яблочко, абрикос – абрикосик, апельсин – апельсинчик и т.д. Затем ребенок учится согласовывать числительные с существительными разного рода (род как грамматическая категория). Например, один апельсин, два апельсина, ..., пять апельсинов; одно яблоко, два яблока, ... пять яблок; одна груша, две груши, ... пять груш. Потом идет работа по обучению образования прилагательных мужского, женского и среднего рода.

Например, ватрушка с яблоком – яблочная; сок из апельсина – апельсиновый; варенье из абрикосов – абрикосовое.

Далее на слайде представлена игра «Четвертый лишний», когда при нажатии на «лишний» предмет он исчезает. Игра не только обучает ребенка умению различать «фрукты» и «овощи», но и помогает в работе над образованием формы родительного падежа. Например, лишний – помидор. Тогда «нет чего?» – «нет помидора». В следующем задании ребенку предлагается собрать фрукты, в названиях которых есть звук «А». Кроме того, в подготовительной группе детям раздают таблички в виде прямоугольников с двумя полосами и просят найти в каком месте слов (слива, апельсин, абрикос, ананас) находится, например, звук «С». В нашей презентации есть также материал «Речь с движением» – «Абрикосы, груши, сливы и полезны, и красивы. Кто же фрукты соберет на варенье, на компот? Ну-ка, с ветки доставай небывалый урожай!». При этом мы закрепляем названия фруктов, расширяем словарный запас (компот, варенье), используем слова, редко встречающиеся в речи детей, и предлагаем подвигать ручками, встать, потянуться. Дополнительно развиваем фонематическое восприятие, предложив ребенку, закончить фразу, используя рифмы, например, «доставай – урожай».

Таким образом, работа над лексической темой становится для ребенка более разнообразной, используются современные компьютерные технологии – презентация выполнена в интерактивной форме, все картинки двигаются, уменьшаются или исчезают. Интерес ребенка повышается, внимание становится активным, следовательно, материал усваивается более качественно. В результате, с помощью презентации мы помогаем ребенку с ОВЗ расширить и разнообразить словарный запас, учим его пользоваться не только простыми фразами (существительное – глагол), но и строить распространенные предложения с включением прилагательных. Кроме того, уточняются обобщающие понятия, а также переход от частного (яблоко, персик, груша) к общему (фрукты). Закрепляется понимание грамматических форм и категорий (единственное – множественное число, уменьшительно-ласкательные суффиксы, согласование числительных с существительными). Развивается фонематическое восприятие с помощью дифференциации окончаний, суффиксов, приставок. Используются разные методические приемы развития слухового восприятия (игры: «На какой звук начинается», «Найди место звука в слове»).

Главной целью развития фонематического восприятия является уточнение звукопроизношения. В своей работе логопед часто сталкивается с такой картиной: звук поставлен, в слогах и словах ребенок его четко произносит, но как только выходит из кабинета логопеда, начинает говорить с характерными для него нарушениями. Здесь мы также должны использовать работу по развитию фонематического восприятия, чтобы ребенок учился анализировать свою речь, соотносить ее с правильным образцом. Логопед должен подключить к этой работе воспитателей, специалистов и родителей. В частности, он информирует всех участников педагогического процесса, что звук поставлен и его необходимо контролировать. Требуется помочь ребенку ввести этот звук в повседневную речь, опираясь на его фонематические представления и сравнение примеров дефектного произношения с правильными образцами нужного звука.

Подводя итоги, хочется отметить, что работа над развитием фонематического восприятия у детей с ОВЗ требует значительных усилий, как со стороны педагога, так и со стороны ребенка. Необходимо учитывать психологические особенности детей, помнить, что они нуждаются в особом подходе, внимании и терпении со стороны педагога.

Список литературы:

1. Каше Г.А. Обучение грамоте детей с фонетико-фонематическими недоразвитием речи.
2. Ковшиков В.А.. Исправление нарушений различения звуков. СПб, 1995.
3. Лалаева Р.И. Конспекты лекций. СПб, 1996.
4. Лалаева Р.И. «Методика психолингвистического изучения нарушений речи у аномальных детей». Д., 1990.
5. Логопедия. Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов (под ред. Волковой Л.С.). М., 1995.
6. Логопедия (под ред. Правдиной О.В.). М., 1969.
7. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. СПб, 1994.
8. Рыбина Э.В. Подготовка дошкольников с нарушениями речи к звуковому анализу // Дефектология, 1989.
9. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. СПб, 1998.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Запорощенко О.Б.

*ГБДОУ детский сад №43 комбинированного вида
Кировского района Санкт-Петербурга*

«Самый драгоценный дар, который человек получил от природы – это здоровье. Какой совершенной ни была медицина, она не может избавить от болезней. Здоровье каждому человеку даёт физкультура, закаливание, здоровый образ жизни» - эти слова принадлежат великому отечественному хирургу, учёному, академику Н.М. Амосову.

В настоящее время всё чаще можно услышать об отсутствии культуры здоровья в России. Отмечается низкий уровень мотивации на сохранение и укрепление индивидуального здоровья. При этом только медицина не в состоянии справиться с проблемами ухудшения здоровья населения, поэтому встаёт вопрос о формировании осознанного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. Начинать это следует с детского возраста. Основная работа в данном направлении ложится на плечи педагогов школ и дошкольных учреждений. Педагоги должны понимать принципы здоровьесберегающих технологий и быть готовыми к их реализации в образовательном процессе.

«Здоровьесберегающая технология» - это система мер, включающая взаимосвязь и воздействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения и развития. В концепции дошкольного образования предусмотрено не только сохранение, но и активное формирование здорового образа жизни и здоровья воспитанников. Здоровьесберегающие образовательные технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния на здоровье детей, так как включают в себя целый комплекс учебно-воспитательных технологий.

В своей работе коллектив детского сада использует следующие виды здоровьесберегающих педагогических технологий:

Стрейчинг. Проводим с детьми для профилактики вялой осанки и плоскостопия.

Ритмопластика. Используем для того, чтобы помочь детям овладеть разнообразными двигательными навыками и умениями.

Динамические паузы, перемены. Проводим в качестве профилактики утомления во время совместной деятельности с детьми и при смене видов деятельности с малой подвижностью.

Подвижные и спортивные игры. Используем постоянно. Так как такие игры стимулируют желание детей заниматься двигательной деятельностью, помогают освоить и закрепить основные движения на занятиях, на прогулках, в других режимных процессах.

Релаксация. Используем, чтобы помочь детям гармонизировать свои эмоции.

Гимнастика пальчиковая. Применяем для развития мелкой моторики рук, которая благоприятно влияет на развитие речи, готовит руку ребенка к письму. Особенно популярна пальчиковая гимнастика у педагогов групп раннего возраста.

Самомассаж. Даем детям элементарные знания о том, как помочь своему организму (массаж для профилактики простудных заболеваний и др.)

Сказкотерапия. Используем для психологической терапевтической и развивающей работы.

Гимнастика ортопедическая. Проводится с детьми медсестрой ЛФК (в виде системы упражнений), руководителем физического воспитания (в виде отдельных упражнений) и воспитателями групп во время утренней гимнастики для профилактики болезней опорного свода стопы.

Гимнастика для глаз. Проводится воспитателями для сохранения и улучшения зрения, профилактики близорукости и других заболеваний глаз, особенно при работе на компьютере.

Гимнастика дыхательная. Используем для укрепления дыхательной системы и формирования навыков правильного дыхания.

Создать в детском саду условия для реализации здоровьесберегающих технологий – большой труд всего педагогического коллектива. Понимая важность данного вопроса, мы нашли для себя решение в рамках имеющихся возможностей. Наряду с лечебно – оздоровительными мероприятиями, закаливанием, фитотерапией, витаминотерапией, организацией рационального питания, наше дошкольное учреждение стало внедрять инновационные технологии валеологического развития.

Валеология - наука о здоровом человеке. В ее основу заложен принцип, согласно которому человек должен познавать и творить себя, научиться бережно относиться к своему здоровью. Система валеологической деятельности педагогического коллектива в детском саду (см. Л.Г. Татарникова, Л.В. Андреева «Технологии валеологического развития ребенка в дошкольном учреждении») складывается из трех направлений:

- валеологического сопровождения ребенка - создания «безвредных» для здоровья ребенка условий существования в ДОУ;
- валеологического образования - валеологическое обучение и валеологическое образование ребенка во всех видах деятельности;
- валеологического развития - гармонизация ребенка и формирование его индивидуального здоровья (это самостоятельность ребенка, организованная с помощью педагога и определяющая самопознание, самооценку, самореализацию и как результат – саморегуляцию).

Работа по валеологическому сопровождению и валеологическому образованию проводилась в детском саду. Однако валеологическому развитию уделялось недостаточно внимания, особенно в двигательной деятельности. Поэтому было решено разработать физкультурно-оздоровительный цикл для того, чтобы познакомить детей со своим организмом и сформировать у них привычку заботиться о своем здоровье, совершенствовать навыки ухода за своим телом, научить самостоятельно принимать решения по защите своего организма. Таким образом, объединив здоровьесберегающие технологии, описанные выше, мы разработали цикл физкультурно-валеологических занятий «Я здоровье сберегу, сам себе я помогу!». Эти занятия направлены на то, чтобы сформировать у детей стойкую мотивацию к здоровому образу жизни и полноценному развитию.

При составлении физкультурно-оздоровительного цикла мы руководствовались принципами:

- наглядности (показ физических упражнений, образный рассказ, использование наглядных пособий),
- доступности (обучение упражнениям от простого к сложному, от известного к неизвестному, учет степени подготовленности детей),
- закрепления навыков выполнения упражнений (обучение самостоятельному выполнению упражнений вне занятий).

Реализация физкультурно-валеологического цикла осуществляется через интегрированные занятия, которые проводятся один раз в месяц. На этих занятиях познавательные задачи решаются в комплексе с двигательными упражнениями. Используемый набор методов и приемов позволяет не только активно усвоить знания о своем организме, но и дает возможность корректировать свое физическое здоровье.

Занятия физкультурно-валеологического цикла строятся так, чтобы удовлетворить потребности детей в двигательной деятельности, дать им почувствовать радость и удовлетворение от способности управлять своим телом. На занятиях используется музыкальное сопровождение, которое помогает сделать физическую деятельность более эффективной, увлекательной, поднять настроение детей, а также помочь им усвоить движения. Музыка придает движениям выразительность, точность, благоприятствует улучшению осанки. Нередко используются и музыкально - ритмические композиции. Танцевальные упражнения позволяют повысить интерес к занятию и эмоциональный настрой детей. Двигаясь, ребёнок познаёт окружающий мир, учится любить его и целенаправленно действовать в нём.

Здоровый образ жизни не складывается сам по себе. Детей этому нужно учить и обучающий аспект является здесь очень важным. Необходимо развивать не только двигательные качества, но и пополнять знания детей о пользе для здоровья гигиенических процедур, о значении режима дня, о поведении в быту и на улице, приобщать детей к нормам здорового образа жизни. Все занятия проходят исключительно в игровой форме. Их цель - оздоравливать, воспитывать, развивать и обучать детей в процессе игры.

Например, детям предлагается путешествие в страну Здоровячков. Путешествие будет долгим (в течение всего цикла занятий), по дороге дети знакомятся с Докторами: Доктор Тело, Доктор Красивая Осанка, Доктор Глаз и Доктор Ухо, Доктор Упражнение, Доктор Кислород, подружившись с которыми они и попадают в страну Здоровячков!

Конечная задача этого цикла - формирование у выпускников детского сада осознания значимости здорового образа жизни и умения выбирать соответствующие средства для его достижения. Для этого мы на элементарном уровне знакомим детей с физическими и психическими процессами, которые происходят в организме человека во время его движения. Получив

определённую информацию о самих себе, дети легче самостоятельно регулировать своё поведение в дальнейшем, следить за своим здоровьем. Они также получают знания о простейших приемах самовыздоровления (точечный массаж, закаливание).

Начинать занятия физкультурно-валеологического цикла лучше всего со старшего дошкольного возраста. К пяти годам у ребёнка формируется наглядно-образное мышление и ребёнок способен контролировать свои действия по словесному указанию взрослого. Также, в этом возрасте дети уже могут сами анализировать полезность и важность приобретённых знаний и умений.

В начале и в конце года проводится диагностика уровня усвоения детьми знаний о человеке и здоровом образе жизни. Диагностика разработана руководителем физического воспитания и утверждена на педагогическом совете. В диагностику включены не только вопросы знания детьми своего организма, но и практические вопросы - как беречь ноги, как дышать во время бега и т.д. С помощью диагностики было выявлено, что в начале года дети показывают средний уровень знаний о своем организме, полученных от воспитателей групп (60%), но практических навыков у них недостаточно (25%). Итоги диагностики в конце года показывают эффективность проводимой работы: знания об особенностях функционирования организма и здоровом образе жизни достигают высокого уровня у 87% детей, среднего – у 13%; практические навыки на высоком уровне приобретают - 70% детей, на среднем уровне - 30%. Кроме того, в ходе режимных процессов воспитатели отмечают, что дети используют полученные знания самостоятельно, зачастую напоминают друг другу о необходимости выполнения правил здорового образа жизни. Считаем, что это - главный результат нашей работы.

Достичь желаемого результата невозможно без взаимодействия с родителями. Эта работа предполагает системное и планомерное сотрудничество родителей, детей, воспитателей и специалистов. Современные родители, в силу своей занятости, практически полностью перепоручают воспитание своих детей дошкольному учреждению, но постоянно контролируют вопросы, в основном, интеллектуального развития. В то же время проблемой физического воспитания они, как правило, не интересуются. Однако научить каждого ребёнка бережно относиться к своему здоровью, сформировать потребность в здоровом образе

жизни можно только в том случае, если цели и задачи хорошо понятны не только педагогам, но и родителям. Поэтому все мероприятия, направленные на формирование положительного отношения к здоровью и здоровому образу жизни у детей, доводятся до сведения родителей. Разрабатываются комплексы коррекционно-оздоровительной гимнастики для занятий в домашних условиях, памятки-рекомендации с консультациями по оздоровлению детей и здоровому образу жизни семьи.

Пропаганда валеологических занятий среди родителей направлена на то, чтобы они старались больше внимания уделять своему здоровью и здоровью своих детей: заниматься с ними физкультурой, выполнять элементарные самомассажи, записывать детей в спортивные секции или хореографические (танцевальные) кружки.

Успешное решение поставленных задач возможно лишь при условии комплексного использования всех средств физического воспитания в детском саду.

Список литературы:

1. Дик Н.Ф. Увлекательные физкультурные занятия для дошкольников. М.: Русское слово, 2007.
2. Муллаева Н.Б. Конспекты-сценарии занятий по физической культуре для дошкольников. СПб.: Детство-Пресс. 2006.
3. Сизова Н.В. Валеология. Конспекты комплексных занятий в детском саду (от 3 до 7 лет). СПб.: Паритет, 2008.
4. Татарникова Л.Г., Андреева Л.В. Технологии валеологического развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении. СПб.: СПб ГУПМ. 2000.
5. Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. М., Ставрополь: Илекса, Народное образование, Сервис школа, 2006.

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Кондратьева Т.П.

ГКОУ Республики Саха (Якутия)

«Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи»

В статье рассматривается опыт формирования творческого потенциала обучающихся с тяжелыми нарушениями речи во внеурочной деятельности в ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи».

Внутренний мир ребенка с нарушениями речи сложен. Социализация детей с нарушениями речи, ее взаимосвязь с воспитанием является важной, сложной и многогранной проблемой как отечественной педагогики, так и смежных наук. Именно от успешного ее решения зависит подготовка личности обучающегося к адаптации и интеграции в социуме, самостоятельному выбору ценностей, основанных на гуманистических идеалах, к полному раскрытию своих способностей, к самореализации, а в этом специалистам и детям призвано помогать декоративно-прикладное творчество.

Сущность декоративно-прикладного творчества состоит в воспитании, обучении и развитии обучающихся средствами искусства, в формировании у них основ художественной культуры и в овладении практическими умениями в разных видах художественной деятельности.

Дети с нарушениями речи являются особой категорией, в работе с которыми декоративно-прикладное творчество используется не только как средство их художественного развития, но и оказывает на них лечебное воздействие, является способом профилактики и коррекции.

Декоративно-прикладное творчество любого народа имеет в своей основе ценностный потенциал, включающий в себя сочетание материальных и духовных ценностей. Одним из примеров данного обстоятельства является декоративно-прикладное искусство Республики Саха (Якутия).

На протяжении шести лет в ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи» реализуется проект под названием «Творческая студия «Кэрэ» [1].

Целью творческой студии «Кэрэ» является создание благоприятных условий для всестороннего интеллектуального и эстетического развития обучающихся с ТНР и их социальная адаптация и интеграция посредством приобщения к декоративно-прикладному творчеству.

Для реализации поставленной цели определены следующие задачи.

Обучающие:

- обучить практическим навыкам создания якутских национальных стилизованных украшений и сувениров;
- сформировать навыки сценического мастерства и демонстрации выполненных работ на сцене;
- приобрести первоначальный опыт публичных выступлений через различные формы самовыражения (персональная выставка, мастер-классы и т.д.)

Развивающие:

- развивать эстетический вкус, творческие способности и фантазию;
- улучшать внимание, память, логическое, абстрактное мышление, пространственное воображение;
- стимулировать любознательность, проявления чувства удовлетворения при успехах;
- развивать мелкую моторику рук и глазомер;
- обогащать словарный запас и совершенствовать связную речь

Воспитательные:

- прививать интерес к традиционной культуре народа Саха;
- воспитывать культуру труда (трудолюбие, аккуратность, усидчивость, ответственность за результат, рациональное отношение к используемым материалам, умение доводить начатое дело до конца).
- расширять коммуникативные способности и навыки общения

Для реализации поставленных задач в содержании работы творческой студии «Кэрэ» выделены два основных направления. Так, у обучающихся в студии есть возможность заниматься очень интересным, важным, и

перспективным делом - учиться своими руками создавать якутские национальные стилизованные украшения. Еще одним эффективным направлением является процесс презентации созданных коллекций на конкурсах и фестивалях. Он важен как для воспитания личности, так и для определенного психологического настроя и реализации творческого, актерского потенциала ребенка, с учетом своеобразия каждого из демонстрируемых костюмов.

Началом работы по данному проекту стало проведение в октябре 2014 года констатирующей диагностики обучающихся детей с ТНР, направленной на выявление исходного уровня их творческих способностей. Для диагностики были использованы адаптированные методики кандидатов психологических наук В.Т. Кудрявцева и В.Б. Синельникова [2, 3], охватывающие диапазон таких параметров мышления, как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что уровень развития творческих способностей обучающихся с ТНР различен. Они испытывают трудности, в преодолении которых им необходима помощь со стороны педагогов и родителей. В то же время, у них есть перспектива роста развития уровня творческих способностей.

На основе этих выводов были выбраны образовательные технологии, направленные на выполнение требований образовательного стандарта (базовые ценности, качество, глубина, доступность) и создание условий, при которых обучающийся может продвигаться по пути к своему совершенству, учиться мыслить самостоятельно, нестандартно, открывая и осваивая потенциал своего собственного мира:

1) *технология совместной деятельности*, задача которой состоит в формировании личностных деловых качеств - сотрудничество, принятие совместных решений, оказание помощи друг другу, ответственность за общее дело, принятие общего успеха и достижений;

2) *здоровьесберегающие технологии*, опирающиеся на применение психолого-педагогических приемов, методов и подходов для решения задач психологической комфортности и здорового образа жизни;

3) *дифференцированные технологии* (разноуровневые), задача которых состоит в выявлении и максимальном развитии способностей каждого ребенка

через дифференцированные задания, возможность работать в своём оптимальном темпе (индивидуальные маршруты воспитанников);

4) *игровые технологии*, которые способствуют активизированию познавательной деятельности и обеспечивают эффективный способ организации взаимодействия в коллективе;

5) *технология проектной деятельности*, позволяющая обучающимся овладеть системой прохождения организационно-практической цепочки - от идеи до её реализации в модели или изделии, научиться интегрировать знания из разных областей и применять их на практике, создавая новые материальные ценности и порождая новые знания и идеи.

Особенность системы выполнения проектов – совместная работа педагога и обучающегося с возможностью расширить обозначенные в программе направления творческой деятельности, учесть различные интересы обучающихся. Это, с одной стороны, предполагает отход от авторских методов обучения, а с другой – предусматривает хорошо продуманное и концептуально обоснованное сочетание разнообразных методов, форм и средств обучения.

На сегодняшний день в студии занимаются более 20 детей с 1 по 10 классы. Действуют две группы, которые комплектуются по возрастному принципу: младшая (1-4 классы) и средняя (5-10 классы).

Основными результатами проекта по первому направлению стали 5 коллекций изделий и 1 коллекция кукол, созданных руками обучающихся на занятиях творческой студии «Кэрэ». Результатом проекта по второму направлению (презентация выполненных работ на конкурсах, выставках, фестивалях) были наши призовые места в более, чем 30 республиканских, всероссийских и международных конкурсах, фестивалях и выставках, проходивших в Москве, Казани, Сочи, Нур-Султане (Казахстан). Еще одним серьезным достижением проекта стало участие обучающихся в отборочных этапах региональных и национальных чемпионатов профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» (2018, 2019 гг.) по компетенции «Бисероплетение».

Полученные результаты еще раз показывают, что дети становятся более самостоятельными при выполнении художественно-творческих заданий, учатся смелее высказывать свои идеи, творчески мыслить при воплощении своих идей и замыслов, лучше выполнять задания различной сложности.

У обучающихся наблюдалась положительная динамика в овладении техническими приемами и навыками создания якутских национальных стилизованных украшений. Они также стали инициативнее на занятиях и в самостоятельной деятельности. У них повысился интерес к занятиям и общий позитивный эмоциональный настрой.

В целом, проект позволил построить образовательный процесс таким образом, чтобы полученные обучающимися на занятиях студии навыки нашли свое практическое применение, как во время обучения, так и в их дальнейшей жизни.

Список литературы:

1. Кондратьева Т.П. Программа внеурочной деятельности общекультурного направления «Основы создания якутских национальных стилизованных украшений» для обучающихся 1-4 классов.
2. Кудрявцев В.Т., Синельников В.Б. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей (статья первая) // Дошк. воспитание. 1995. №9. С.52-59.
3. Кудрявцев В.Т., Синельников В.Б. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей (статья вторая) // Дошк. воспитание. 1995б. №10. С.62-70.

ВЛИЯНИЕ НЕВРОЛОГИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ НА СЛУХОРЕЧЕВУЮ РЕАБИЛИТАЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

Королёва И.В., Симакова Ж.Г.

*ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский
институт уха, горла, носа и речи» Минздрава РФ*

Среди детей с кохлеарными имплантами (КИ) часто встречаются дети с умеренными проявлениями патологии центральной нервной системы, неврологическими расстройствами в анамнезе. После кохлеарной имплантации у таких детей, несмотря на наличие слуховых реакций с КИ на тихие звуки, наблюдается медленная динамика развития понимания речи и устной речи.

В настоящей статье представлен опыт коррекционно-развивающей работы по формированию слухоречевой и речедвигательной памяти, слухового внимания, константности и помехоустойчивости восприятия речи, развития навыков программирования артикуляторных движений и слухового самоконтроля речи у таких детей как основы спонтанного развития импрессивной и экспрессивной речи.

Кохлеарная имплантация является самым эффективным методом слухоречевой реабилитации глухих детей [2]. С помощью кохлеарного импланта (КИ) глухой ребенок получает возможность слышать звуки речи во всем частотном диапазоне, в том числе высокочастотные и тихие. Это создает условия для спонтанного развития устной речи ребенка при ежедневном общении с окружающими взрослыми.

Критическим фактором для реализации способности к спонтанному овладению языком и речью является возраст имплантации: чем в более раннем возрасте проведена кохлеарная имплантация, тем больше эти возможности. Благодаря этому при имплантации в возрасте до 2-х лет речевое развитие глухого ребенка приближается к нормальному. Однако возраст проведения операции кохлеарной имплантации не единственный фактор, влияющий на развитие речи ребенка с КИ. Существенное влияние оказывают также дополнительные нарушения развития у ребенка, методика коррекционно-развивающей работы, включенность родителей в процесс слухоречевой реабилитации, качество речезыковой среды и другие [2].

Наличие дополнительных нарушений может значительно замедлять и даже ограничивать развитие у ребенка с КИ не только речи, но и слухового восприятия, способности использовать слуховые навыки для коммуникации и обучения [2]. Согласно статистике, более 40% детей с нарушением слуха имеют дополнительные расстройства зрения, интеллекта, первичные речевые расстройства, расстройства аутистического спектра [1]. Такие дети требуют особых методических подходов при организации психолого-педагогической помощи и коррекционно-развивающей работы, гибкого сочетания методик и приемов, разработанных для детей с нарушением слуха и для детей с нормальным слухом, но с другими нарушениями развития [2,3]. И, как показывают исследования, благодаря кохлеарному импланту, значительно

улучшается качество жизни ребенка и его семьи даже при ограниченных возможностях развития речи у ребенка.

Среди детей с КИ часто встречаются дети, у которых нет диагностированного дополнительного нарушения, однако для них характерны невыраженные проявления патологии нервной системы, неврологические расстройства в анамнезе (перинатальная энцефалопатия, пирамидная недостаточность, гидроцефально-гипертензионный синдром, синдром двигательных нарушений, задержка моторного развития и др.). У многих из этих детей в анамнезе отмечалась патология беременности и родов, часть детей родились недоношенными, часть детей перенесли в раннем возрасте менингоэнцефалит, который и был причиной глухоты. Для таких детей свойственны нарушения внимания и памяти, нарушения мышечного тонуса и координации движений, эмоциональная лабильность, быстрая утомляемость, медленная обучаемость и др. В целом, этот симптомокомплекс характерен для детей с диагнозом «задержка психомоторного развития» органического генеза, не отягощенных нарушением слуха.

После кохлеарной имплантации у таких детей, несмотря на наличие слуховых реакций с КИ на тихие звуки при инструментальной оценке слуха, наблюдается очень медленная динамика слухового и речевого развития. У них медленно развиваются реакции на окружающие звуки в быту, плохо формируются связи между звуками и предметами, вызывающими эти звуки. Это затрудняет развитие процессов узнавания и опознавания звуковых сигналов, формирование слухового поведения. Особую проблему вызывает развитие понимания речи, обусловленное трудностями накопления пассивного словаря и формирования связи между слуховым образом слова и его значением – при этом ребенок может повторить слово за взрослым, но неправильно показывает предмет. Как следствие у ребенка крайне медленно развивается устная речь и ребенок даже через 4-5 лет после имплантации, проведенной в раннем возрасте, длительное время использует для общения только однословные и двухсловные предложения. Такой замедленный темп развития импрессивной и экспрессивной речи, грамматических представлений и грамматического оформления речи наблюдается, несмотря на регулярные занятия с сурдопедагогом по традиционной сурдопедагогической методике и самостоятельные занятия с родителями.

При обследовании этой категории детей с КИ в школьном возрасте (7-14 лет) были выявлены выраженные проблемы слуховой памяти и внимания, медленная скорость анализа речи, нарушение сукцессивных процессов, восприятия и воспроизведения ритма, проявления стертой дизартрии, ограниченный словарный запас и трудности построения фраз (ответы на вопросы, рассказ по картинке), низкий уровень развития прагматических речевых навыков. При этом у части детей благодаря правильно организованной коррекционной работе процессы слухового восприятия были сформированы достаточно хорошо: они опознавали различные бытовые звуки, опознавали знакомые слова и предложения на слух при открытом выборе, в том числе и при произнесении шепотом. Опознавание фонем в слогах составляло 70-90%, замены наблюдались между акустически сходными фонемами.

По результатам обследования в коррекционно-развивающую работу были включены специальные упражнения по развитию слухоречевой и речедвигательной памяти, слухового внимания, восприятия и воспроизведения ритма, восприятия речи в быстром темпе и на фоне помех, проводимых в форме игровых диалогов с использованием материалов комплекта «Учусь слушать и говорить» [3]. Часть занятий проводились с участием родителей, которых сурдопедагог обучал умениям важным для развития речи у ребенка в бытовых ситуациях – четкая речь, комментирование совместных действий с ребенком, интонационное выделение ключевых слов, окончаний, использование вопросов с предложением выбора и др., а также проведению занятий в игровой форме [2,3]. Эта работа в течение 3-4 месяцев способствовала формированию у детей психофизиологической основы для спонтанного развития речи, увеличению темпов накопления словарного запаса и длительности речевых высказываний до 4-5 слов, активизации речевых коммуникативных навыков. Значительная часть детей перешла на метаязыковой уровень развития речи: дети стали спрашивать о значении новых слов в ежедневных ситуациях и совместном чтении книг, объяснять причины действий людей, искать информацию о словах и понятиях в интернете.

Коррекция проявлений стертой дизартрии и вербальной диспраксии проводилась с опорой на чтение и ритм и включала параллельное развитие слухового самоконтроля голоса и произношения [3]. Это способствовало совершенствованию процессов программирования артикуляторных движений,

автоматизации правильного звукопроизношения, развитию просодических характеристик речи, развитию речедвигательной памяти.

Наибольший прогресс речевых навыков наблюдался у детей, которые одновременно получали неврологическое лечение и занятия с психологом по формированию коммуникативных навыков, внимания и произвольного контроля эмоций.

Эти результаты демонстрируют высокую эффективность включения работы по формированию слухоречевой и речедвигательной памяти, слухового внимания, константности и помехоустойчивости восприятия речи, развития навыков программирования артикуляторных движений и слухового самоконтроля речи в систему коррекционной работы по развитию речи у школьников с КИ, имеющих умеренные проявления патологии центральной нервной системы. Такой подход существенно расширяет их возможности спонтанного развития импрессивной и экспрессивной речи. Кроме того, данные позволяют сделать вывод о важности коррекционных занятий с психологом, направленных на развитие у ребенка коммуникативных навыков и контроля своего поведения.

Список литературы:

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
2. Королёва И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. СПб.: КАРО, 2016. 872 с.
3. Королёва И.В. Учусь слышать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухового восприятия и речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода (с комплектом 3 рабочих тетрадей). СПб.: КАРО, 2018. 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ «МОЗАРТИКА», «КРУГ» И «КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ»

Кромаренко Т.В.

ГБУ РХ «Саяногорский реабилитационный центр для детей»

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.).

Выделяются три типа технологий, направленных на повышение социальной компетенции:

- прямое обучение социальным навыкам;
- формирование социальных навыков через подражание;
- организация групповых видов активности, в том числе и игровых.

Дети, посещающие наш центр, независимо от состояния их здоровья, умственных или физических возможностей или множественных ограничений вместе занимаются, играют, посещают кружки, участвуют в мероприятиях, общаются со здоровыми сверстниками. Все это помогает особым детям не только легче влиться в общество, но и способствует стиранию граней между «обычными» и «другими» детьми.

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями, мы используем такие технологии как: «Мозартика», «Круг» и «Кейс-технология».

Мозартика – это игровая технология, которая представляет собой синтез игротерапии, арт-терапии и психоанализа. Она обладает значительным развивающим и реабилитационным потенциалом и относится к группе проективных психодиагностических, психокоррекционных и психотерапевтических методик. Методика «Мозарт-развитие» входит в группу развивающих методик в отношении когнитивных процессов: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение. К ним также относятся внимание, речь, креативность, самостоятельность, произвольное поведение, формы общения, способы сотрудничества, самоконтроль и эстетический вкус.

Мозартика применяется в работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра (РАС), синдром Дауна, ДЦП, задержку речевого развития, умственную отсталость. У таких детей имеются проблемы общения, взаимодействия с родителями и сверстниками; вторичные психоэмоциональные реакции стрессового характера, обусловленные дефицитарными трудностями и социальной изоляцией, ограниченность доступа к оптимальному психосоциальному развитию и обучению из-за особенностей дефектов.

Цель методики - развивать ребенка увлекательно и интересно с помощью игры с заложенными в нее методами игротерапии, арт-терапии, психоанализа. Методика может применяться индивидуальным или групповым способами.

Мозарт-развитие помогает ребенку узнать и освоить цвет, форму, счет, анализ, синтез, моделирование. Задания также направлены на произношение трудных звуков, развитие речи, воображения, умение фантазировать, сочинять, и т.д. Мозартика похожа на мозаику и паззлы, но в ней нет заданности, наоборот, значительно активизируется фантазия ребенка и предоставляется полный простор для самовыражения. В отличие от рисования, аппликаций и коллажа, мозартика доступна для любого, независимо от художественных способностей и интереса к изобразительному искусству. Ребенок выкладывает условную картину, «отыгрывает» проблемную ситуацию, рассказывает, что он изобразил фигурками на игровом поле, дает название созданной им самим картине, рассказывает о сюжете, который заложил в нее. Так работа с образами помогает перевести бессознательное в сознательное.

Данная методика интересна и для родителей, они охотно сами занимаются мозартикой. Для них это не только своеобразная релаксация - возврат в мир «детства», но и познание своего ребенка. Мозартика помогает увидеть скрытые проблемы ребенка и обратить на них внимание, а порой оценить и свои.

Эффективность мозартики проявляется не только через помощь ребенку в познании самого себя, но и в установлении партнерских отношений в системе ребенок-родитель-специалист, в положительной динамике в состоянии ребенка и его взаимодействии с внешним миром, а также в успешном включении ближайшего окружения в реабилитационный процесс. Об этом свидетельствуют результаты, приведенные в таблице 1.

Таблица 1: Эффективность применения методики мозартика в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, ЗРР, ДЦП

Наличие проблем у детей	2017 (30 детей)		2018 (30 детей)		2019 (30 детей).	
	Первичная оценка (%)	Итоговая оценка (%)	Первичная оценка (%)	Итоговая оценка (%)	Первичная оценка (%)	Итоговая оценка (%)
В эмоциональной сфере	73	40	60	27	40	26
Во взаимоотношениях:						
ребенок-взрослый	26	23	26	13	13	10
ребенок-ребенок	23	13	20	7	10	7
ребенок-внешний мир	13	10	10	3	7	3

Общение - одно из основных условий развития ребенка, важнейший фактор формирования его личности. У детей с ОВЗ большинство психических функций формируются с запаздыванием, в том числе и навыки общения. Снижение уровня общения способствует возникновению стеснительности, застенчивости, нерешительности, робости, замкнутости, агрессивности по отношению к сверстникам, что в свою очередь влияет на речевую и личностную активность и приводит к ограничению свободного общения, препятствуя дальнейшему развитию речезыковой и познавательной деятельности у детей. Навыки взаимодействия и общения, которыми в норме ребенок овладевает сам, у «особого» ребенка могут сформироваться в результате специальной работы. Одной из эффективной формы коррекционной работы с детьми в этом направлении мы считаем игровое занятие «Круг».

Использование данной технологии позволяет повысить активность взаимодействия детей в группе, создаёт эмоционально положительный настрой детей. Занятие «Круг» представляет собой ритмически организованное, не длительное по времени занятие, эмоционально и сенсорно наполненное играми, направленное на стимуляцию активного участия ребенка в общей игре, на развитие его коммуникативных возможностей, эмоциональной сферы и возможностей саморегуляции. Главная цель занятия «Круг» - дать каждому ребенку возможность получить свой опыт взаимодействия с другими детьми,

освоить его разные формы и, таким образом, почувствовать себя частью коллектива. Задачи занятия «Круг»:

1. Создать условия для формирования мотивации к взаимодействию и общению;
2. Сформировать образ «себя» через игровое взаимодействие с детьми и взрослыми;
3. Стимулировать собственную игровую, коммуникативную, речевую активность ребёнка;
4. Развивать произвольную регуляцию поведения;
5. Развивать познавательную сферу: зрительное и слуховое внимание, восприятие, память.

На занятии решаются как общие задачи, направленные на социальное и эмоциональное развитие ребенка, так и специфические, непосредственно связанные с особенностями нарушений в развитии детей, входящих в группу.

Наиболее эффективным стало использование технологии «Круг» в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. На начальном этапе коррекционной работы по формированию игровых навыков у детей с РАС определяются основные проблемы и решаются следующие коррекционные задачи:

- налаживание эмоционального контакта с ребенком;
- умение наблюдать за предметно-практическими действиями, воспроизводить их при поддержке, подражать действиям взрослого;
- умение играть рядом, не мешая друг другу;
- умение обыгрывать игрушки;
- поддержание собственной активности ребенка и развитие мотивации к деятельности;
- воспитание эмоционального отношения к обыгрываемому предмету.

В коррекционной работе с аутичными детьми по развитию игровой деятельности важным является организация игрового пространства, так как она мотивирует детей с аутизмом на взаимодействие, дает возможность сформировать навыки игры, усвоить социальные функции различных игровых предметов, сформировать игровые способы действия с предметами.

Учитывая особенности психического развития ребенка-аутиста, следует уделять большое значение привлечению внимания детей друг к другу,

активизации речи, формированию возможности выбора. Занятие «Круг» помогает решить эти проблемы. Игры в «Круге» - упрощенный вариант сюжетно-ролевой игры в общепринятом смысле. У них очень простой, эмоционально насыщенный сюжет, доступные для понимания правила. Правильно организованная игра в дальнейшем оказывает существенное влияние на поведение ребенка, которое станет менее однообразным, стереотипным и более гибким. Включение детей с расстройствами аутистического спектра в совместную групповую деятельность способствует формированию у него коммуникативных навыков и развитию познавательного интереса.

Правильное развитие игровой деятельности способствует более глубокому пониманию детьми с РАС социального мира, формирует у него способность к восприятию аспектов социального взаимодействия. Об этом свидетельствуют результаты применения методики «Круг», отражающие тенденцию к снижению проявления проблем в коммуникативной и игровой деятельности у детей РАС (таблица 2).

Таблица 2: Эффективность применения методики «Круг» в работе с детьми с расстройством аутистического спектра

Проблемы коммуникативной и игровой деятельности	2017 (30 детей)		2018 (30 детей)		2019 (30 детей).	
	Первичная оценка (%)	Итоговая оценка (%)	Первичная оценка (%)	Итоговая оценка (%)	Первичная оценка (%)	Итоговая оценка (%)
Включение в группу детей	90	80	86	50	60	40
Соблюдение правил игры	93	80	86	60	73	47
Мотивация к дальнейшему взаимодействию	43	33	40	26	20	13

Включение ребенка с ОВЗ в групповую работу носит постепенный и последовательный характер. Основными критериями эффективности групповой работы будет ориентация на согласованность, взаимовыручку, поддержку, совместное принятие решений, выработку компромиссных решений по выходу из ситуаций и т.д.

Кейс-технология - современная образовательная технология, в основе которой лежит анализ какой-либо проблемной ситуации. Данная технология объединяет в себе ряд социальных технологий: ролевые игры, метод проектов, а также творческие мастерские.

«Кейс» представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями.

Применение данной технологии дает возможность добиваться положительных результатов по направлениям:

- работа с конфликтами (ребенок-педагог, ребенок-группа, ребенок-родитель);
- формирование здорового образа жизни;
- формирование активной жизненной позиции;
- формирование социально-бытовых и экономических навыков.

Применение данной социально-педагогической технологии дает возможность развивать очень важные интеллектуальные навыки у воспитанников, которые будут ими востребованы при дальнейшей самостоятельной жизни.

Суть кейс-технологии – это обучение действием самих себя, т.е. воспитанниками, в процессе работы. Социализация детей происходит на всех стадиях данной технологии, так как каждый шаг подразумевает выдвижение точки зрения каждым учащимся, беседу, а также творческую работу в малой группе. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление.

В работе с *подростками* мы используем кейс-технологию для профилактики правонарушений, употребления ПАВ и развитию умения делать правильный выбор.

Тема: «Вредные привычки»

Цель - развитие навыков анализа и критического мышления.

Задачи:

1. Способствовать осознанию подростками важности данной проблемы и влияния ее на дальнейшую жизнь и судьбу.
2. Выяснить отношение подростков к данной проблеме.
3. Помочь детям в формировании своего осознанного отношения к вредным привычкам.

Формируемые навыки:

- Аналитические - умение оценить ситуацию, принять решение.
- Творческие - выдвижение своих идей.
- Коммуникативные - умение вести дискуссию, убеждать, защищать свое мнение.
- Социальные - оценка поведения, умение поддерживать дискуссию, умение слушать, контролировать себя.

В работе с *дошкольниками и младшими школьниками* используем:

«*Фото-кейс*», позволяющий сформировать стратегию принятия решения, с помощью которой ребенок сможет самостоятельно преодолевать возникающие трудности. Сущность технологии - анализ проблемной ситуации.

В «фото-кейс» входит:

- фото, сюжет которого отражает какую-либо проблему;
- текст к кейсу, который описывает совокупность событий;
- задание – правильно поставленный вопрос (в нем должна быть мотивация на решение проблемы).

«*Кейс-иллюстрация*» - это иллюстрация, с помощью которой рассматривается проблемная ситуация. Целью работы с ней является разбор сути проблемы, анализ возможных решений и выбор лучшего из них. В процессе освоения кейс-технологии дети учатся получать необходимую информацию в общении; развивают умение соотносить свои устремления с интересами других; доказывать и отстаивать свою точку зрения, аргументировать ответ, формулировать вопрос, участвовать в дискуссии; принимать помощь.

В результате использования кейс-технологии у воспитанников наблюдается положительная динамика в формировании самооценки и даже самые застенчивые и робкие становятся активными участниками и вносят свой вклад в решения, принимаемые командой, учатся выражать и обосновывать свои мысли.

В целом, использование игровых технологий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования обеспечивает успешное адаптирование ребенка, его эффективную социализацию, сохранение и укрепление его нравственного, психического и физического здоровья.

Список литературы:

1. Болотова Н.П. Мозарт-терапия в практической деятельности // Прикладная психология и психоанализ. 2007. № 3-4. С.19-30.
2. Дубровская Т.А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Т.А. Дубровская, М.В. Воронцова, В.С. Кукушкин. М.: 2014, 364 с.;
3. Кейс- метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (casestudy). [Электронный ресурс] / Доступ: <http://www.casemethod.ru>
4. Константинова И.С. Адаптация ребёнка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. М.: Изд. Теревинф, 2012.
5. Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011.
6. Хмелевская Н. Кейс-технологии в дошкольном образовании. Маам, режим доступа <http://www.maam.ru/detskijsad/-metod-keis-tehnologiv-doshkolnom-obrazovani.html>.
7. <http://ds134.ru/wp-content/uploads/2016/08/Игровые-технологии-как-средства-развития-детей-с-ОВЗ.pdf>
8. https://psi-school.ru/wp-content/uploads/2014/01/Mozartika_ppt.pdf

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Куропаткина И.А.

МБДОУ «Детский сад № 1 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей» г. Гатчина

Изобразительная деятельность – это творческий акт, который является формой помощи в самоопределении, самоощущении себя в окружающем мире. Рисование помогает многим людям выражать эмоции, чувства, внутренние конфликты, переживания, позволяет мечтать и внутренне раскрепощаться.

Цель работы - через изобразительные виды деятельности помочь детям с ограниченными возможностями здоровья: решить проблемы, связанные с речевыми нарушениями; нарушением познавательных процессов; эмоционально-волевой сферы; сенсорного восприятия окружающего мира; общей и мелкой моторики; а также вселить в них уверенность в себя и в свои силы; зажечь огонёк радости от творчества.

Художественный вид деятельности всегда привлекал к себе внимание специалистов разных направлений – философов, психологов, педагогов, искусствоведов. Еще Аристотель отмечал, что занятие рисованием способствует разностороннему развитию ребенка. Об этом писали и выдающиеся педагоги прошлого (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель) и многие современные отечественные исследователи. Их работы свидетельствуют, что занятия рисованием и другими видами художественной деятельности создают основу для полноценного содержательного общения детей между собой и с взрослыми; выполняют терапевтическую функцию, отвлекая детей от грустных, печальных событий, снимают нервное напряжение, страхи, вызывают радостное, приподнятое настроение, обеспечивают положительное эмоциональное состояние. Поэтому занятия по изобразительной деятельности особенно важны с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В ее процессе каждый ребенок может наиболее полно проявить себя, без какого-либо давления со стороны взрослого.

Значение изо-деятельности для всестороннего развития и воспитания дошкольника с общим недоразвитием речи велико и многогранно. Выступая как специфическое образное средство познания действительности, она имеет огромное значение для умственного воспитания ребенка, что в свою очередь, теснейшим образом связано с развитием речи. В коррекционных целях следует использовать выполнение работы небольшими частями. Такое деление способствует переключению видов деятельности, повышая работоспособность и снижая утомление; помогает ребенку вовремя включиться в деятельность и нормализует темп его работы. Оно также позволяет обеспечить чередование объяснения с действием. Специфика построения такого занятия определяется особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья – их быстрой утомляемостью и отвлекаемостью. Чередование объяснения с выполнением работы решает еще и коррекционно-воспитательные задачи: развитие выдержки, включенности в деятельность и ее темп.

Известно, что рисование одно из самых больших удовольствий для ребенка. В рисовании раскрывается его внутренний мир. Рисуя, ребенок отражает не только то, что видит вокруг, но и проявляет собственную фантазию. И нам, взрослым, не следует забывать, что положительные эмоции составляют основу психического здоровья и эмоционального благополучия детей. Поэтому педагогам нужно поддерживать и развивать интерес ребенка к изобразительному творчеству, используя рисование как источник хорошего настроения ребенка. При этом очень важно, каких результатов добьется ребенок, как будет развиваться его творческий потенциал. Наш опыт работы показывает, что ребенку нужен тот результат, который вызывает у него радость, изумление, удивление. Для большего эффекта мы в своей работе используем различные нетрадиционные технологии рисования. Использование таких техник помогает удовлетворить любопытство ребенка, поможет преодолеть такие качества, как: «боязнь показаться смешным, неумелым, непонятым». Работая в этом направлении, мы убедились в том, что рисование необычными материалами, оригинальными техниками позволяет детям с ограниченными возможностями ощутить незабываемые положительные эмоции. Результат такой работы обычно очень эффективный и, практически, не зависит от умелости и способностей детей.

Нетрадиционные способы изображения достаточно просты по технологии и напоминают игру. Они обеспечивают толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, дети с ограниченными возможностями здоровья учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился выразительным. Рисование с использованием нетрадиционных техник изображения не утомляет детей, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение заданий. Кроме того, все виды занятий изобразительной деятельностью при правильной организации положительно влияют на физическое развитие ребенка. Они способствуют поднятию общего жизненного тонуса, созданию бодрого, жизнерадостного настроения.

По мнению ученых, рисовать ребенку так же необходимо, как и разговаривать. Ведь неслучайно Л.С. Выготский называл рисование

«графической речью». Будучи прямо связанным с такими важнейшими психическими функциями как зрение, двигательная координация, речь и мышление, рисование не только способствует развитию каждой из них, но и улучшает их взаимодействие между собой. Помогает ребенку упорядочить усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире. Наконец, рисование - это важный информационный и коммуникативный канал. Поэтому для ребёнка с отклонениями в развитии, занятия рисованием, помогающие формированию его познавательной деятельности, имеют ещё большее значение, чем для нормально развивающегося ровесника.

Так шаг за шагом, постепенно, в каждодневной, кропотливой работе мы решаем нелегкую задачу по воспитанию и формированию здоровой полноценной личности наших детей.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Из записок - конспекты к лекциям по психологии детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1978.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
3. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М., 1990.
4. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество. М., 1990.
5. Лиллов А. Природа художественного творчества. М., 1981.
6. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1995.
7. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1978.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Лысогорова Л.А.

*МБДОУ «Детский сад № 1 общеразвивающего вида с приоритетным
осуществлением деятельности по художественно-эстетическому
развитию детей» г. Гатчина*

Одна из важнейших задач воспитания маленького ребёнка - развитие его умственных способностей и формирование таких мыслительных навыков и умений, которые позволят ему осваивать новое и закреплять знания. Каждый дошкольник – это маленький исследователь, с радостью и удивлением открывающий для себя мир.

С раннего возраста любознательный непоседа исследует все, что происходит вокруг него и родители становятся участниками этого увлекательного процесса. Великий педагог Антон Семенович Макаренко говорил: «Каков ребенок в игре, таков он будет в работе, когда вырастет». Каждый родитель мечтает о том, чтобы ребенок вырос умным, самостоятельным и сумел в будущем занять достойное место в жизни общества. Дети воспитываются в играх так же, как и в других видах деятельности. Благодаря детским дидактическим играм происходит расширение представлений ребенка об окружающем мире. Они развивают в ребенке наблюдательность, учат его определять и различать такие характерные признаки предметов как цвет, форма и величина. Именно в процессе игр малыши учатся находить простейшие связи между объектами и происходящими событиями. Выполняя ту или иную игровую роль, они как бы готовят себя к будущему, к серьезной жизни взрослых. Можно сказать, что игра для малыша - это машина времени, дающая ребенку возможность пожить той жизнью, которая предстоит ему через несколько лет.

Математика по праву занимает большое место в системе дошкольного образования. Любая математическая задача на смекалку, для какого бы возраста она ни предназначалась, несёт в себе определённую умственную нагрузку, которая чаще всего замаскирована занимательным сюжетом. Умственная задача - найти путь решения - реализуется средствами игры и в

игровых действиях. Важно научить детей не только считать, измерять, решать арифметические задачи, но и развивать у них способность видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения и зависимости, умение «конструировать», оперировать предметами, знаками и символами. «Математик» лучше планирует свою деятельность, прогнозирует ситуацию, последовательнее и точнее излагает мысли, лучше умеет обосновать свою позицию. Надо также помнить, что математика - один из наиболее трудных учебных предметов.

Особая роль на современном этапе обучения отводится нестандартным дидактическим средствам. Дидактические игры с блоками Дьенеша отличаются разнообразием, и использование той или иной из них зависит от возраста и способностей конкретного ребенка.

Использование в совместной деятельности педагога и дошкольников логических блоков Дьенеша, разработанных венгерским психологом и математиком Дьенешем, имеет большое значение для всестороннего развития детей:

- блоки Дьенеша знакомят детей с основными геометрическими фигурами, учат различать их по цвету, форме, величине;
- блоки Дьенеша способствуют развитию у малышей логического мышления, комбинаторики, аналитических способностей, формируют начальные навыки, необходимые детям в дальнейшем для умения решать логические задачи.

Предлагаю следующие задания детям на занятии А – «выкладывается несколько фигур, которые нужно запомнить, потом одна исчезает или заменяется на новую, или две фигуры меняются местами». Ребенок должен заметить изменения.

- Все фигуры складываются в мешок, ребёнок на ощупь достаёт все круглые блоки (все большие или все толстые).
- Все фигуры снова складываются в мешок. Ребенок достает из мешка одну из них и характеризует ее по одному или нескольким признакам - либо называет форму, размер, толщину, не вынимая фигуру из мешка.
- Выкладываются три фигуры. Нужно догадаться, какая из них лишняя и по какому принципу (цвет, форма, размер или толщина)

- Выкладываем в ряд пять – шесть любых фигур. Нужно построить нижний ряд фигур так, чтобы под каждой фигурой верхнего ряда оказалась фигура другой формы (цвета, размера).

Другой педагог - бельгийский учитель начальной школы Джордж Кюизенер (1891-1976) также разработал универсальный дидактический материал для развития у детей математических способностей. В 1952 году он опубликовал книгу «Числа и цвета», посвященную своему пособию.

Дидактические игры с палочками Кюизенера. Палочки Кюизенера – это счетные палочки, которые еще называют «числами в цвете», цветными палочками, цветными числами, цветными линейками, помогающие развивать у детей способность видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения и зависимости, умения «конструировать», оперировать предметами, знаками и символами. Палочки одной длины выполнены в одном цвете и обозначают определенное число. При этом, чем больше длина палочки, тем большее значение числа она отображает.

Игры и упражнения, которые мы применяем на занятиях, позволяют детям закрепить названия цветов и числовые обозначения; развить умение соотносить цвет и число, и наоборот, число и цвет; пользоваться арифметическими знаками и составлять примеры на основе зрительной информации, а также решать логические задачи. Используем следующие задания:

- назвать цвет самой короткой и самой длинной палочки,
- показать не синюю и не оранжевую палочку,
- собрать палочки одного цвета и построить из них домик,
- называется число, а ребёнок находит соответствующую ему палочку,
- из каких палочек можно составить жёлтую и т.д.

Кроме перечисленных игр, мы, конечно, используем и другие дидактические игры, такие как «Планшет», «Умные кубики», «Прищепки» и другие. Эти развивающие игры очень нравятся нам. С их помощью можно развивать память, внимание, мышление, воображение, память, т.е те качества, которые необходимы ребенку в жизни и для дальнейшего обучения. А детей привлекает их красочное оформление, интересный и занимательный сюжет. Однако важно подчеркнуть, что в педагогическом процессе развивающие игры будут успешны только тогда, когда и педагог и дети проявляют к ним интерес.

Для этого мы придумываем варианты игры, делаем их разнообразными, направленными на то, чтобы дети не потеряли интерес к математике.

Результаты проведённой работы доказали высокий дидактический потенциал блоков Дьенеша и палочек Кюизенера, используемых в комплексе с другими развивающими играми:

- ребёнок с интересом постигает мир математики – чисел, отношений между ними, различных форм и величин;
- на основе освоения практических действий дети познают свойства и связи объектов, чисел, арифметические действия, величины и их характерные особенности, пространственно-временные отношения, многообразие геометрических форм;
- у детей развивается зрительное и слуховое восприятие - внимание, зрительная и слуховая память.

Опыт работы приводит к выводу, что, используя дидактические игры, занимательные упражнения, задачи и развлечения, можно добиться максимального эффекта при изучении математики. При этом подбор разного по сложности и в то же время занимательного математического материала определяется с учетом возрастных возможностей детей и задач всестороннего развития и воспитания.

Логические игры учат детей логически мыслить, творчески решать стоящие перед ними проблемы. Эти игры помогут развить у детей стройное математическое мышление, познавательную активность, творческую фантазию, научат их нестандартно отвечать на различные вопросы, мыслить креативно в любой жизненной ситуации. Все эти навыки и умения помогут детям и в дальнейшем идти по жизни успешно!

Список литературы:

1. Комарова Л.Д. Как работать с палочками Кюизенера? Игры и упражнения по обучению математике детей 5-7 лет. М., 2008.
2. Носова Е.А., Непомнящая Р.Л. Логика и математика для дошкольников. СПб.: «Детство-Пресс», 2002.
3. Давайте поиграем (под ред. А.А. Столяра). М.: Просвещение, 1991, 1996.
4. Логика и математика для дошкольников (под ред. З.А.Михайловой). СПб., 1996, 2000.

5. Леявина Н.О., Финкельштейн Б.Б. Методические советы по использованию дидактических игр с блоками Дьенеша и логическими фигурами.
6. Давайте вместе поиграем. Комплект игр с блоками Дьенеша (под ред. Б.Б. Финкельштейн). СПб.: Корвет, 2001.

ИЗМЕНИТЬСЯ, ЧТОБЫ ВКЛЮЧИТЬ: ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Михайлова Ю.В.¹, Золотова А.К.^{2,3}

¹ ГБОУ школа № 579 Приморского района Санкт-Петербурга,

² проект «Качественная педагогика XXI века в РФ»,

³ Научно-образовательный центр ИФ РАН, Санкт-Петербург

«Включением» или «инклюзией» называется полное и активное привлечение детей с особыми потребностями к обучению в условиях максимально приближенных к условиям обучения их здоровых сверстников.
из материалов тренинга по инклюзии программы РФРО «Сообщество»

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.
закон «Об образовании в РФ»

Тема инклюзии, инклюзивного образования возникла в нашем городе и стране и давно и недавно. В Швеции, например, уже в 1980 году был принят Закон о реформе образования, предусматривающий введение принципа нормализации отношений с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

После множества отдельных общественных инициатив «снизу», не регламентированных органами власти, инклюзия у наших северных соседей постепенно росла и развивалась, поддерживаемая социальным и экономическим развитием страны. Потребовалось 20 лет, чтобы страна в целом и каждый член шведского общества в частности, практически и нравственно освоили феномен инклюзии: поняли, приняли и применили.

В Российской Федерации инклюзия была включена в Закон «Об образовании в РФ» в декабре 2012 года. Закону также предшествовало много разных дел, событий, инициатив. Они были организованы гражданами, в первую очередь, родителями особенных детей, а потом, на следующем этапе, общественными организациями, созданными часто этими же самими родителями. Первые шаги были действиями по принципу «накормить бесплатным супом или раздать рыбу», то есть успеть сделать самые необходимые первоочередные шаги, чтобы помочь детям. На втором этапе это была деятельность различных объединений, которые работали по методу «выдать удочку», то есть оказывали не разовую, а системную помощь. Они имели юридические статусы и переходили на уровень институционального взаимодействия, сотрудничая со всеми заинтересованными людьми, сообществами, организациями. Оказывали влияние на политику, убеждая своим личным практическим опытом, выдвигали законодательные инициативы.

«*Рыцарями инклюзии*» были названы ее первопроходцы - Валерия Борисовна Ольшанская (Санкт-Петербургская общественная организации детей-инвалидов и инвалидов с детства по слуху и их родителей «АРДИС СПб» и Виктор Евгеньевич Лагун (Общественная организация «Даун Центр», корорую создали в 2003 году 10 родителей, имеющих детей с синдромом Дауна). Это были одни из наиболее ярких подвижников Северной столицы, сумевшие «изменить парадигму общественного сознания, в которой людям с ограниченными возможностями раньше не было места». Первого июня 2018 года, в Международный День защиты детей им, к сожалению, рано ушедшим из жизни, была посвящена конференция в Санкт-Петербургском государственном медицинском педиатрическом университете.

Но деятельность некоммерческого сектора отличается от работы государственного образовательного учреждения, функционирование которого строго регламентировано и подконтрольно. Десятилетнему опыту создания государственной инклюзивной школы в Санкт-Петербурге, вопросам, выборам, подходам и практикам посвящена эта статья.

Сегодня всё больше родителей особенных детей пытаются найти нужную им школу для своего ребёнка. Как и десять, двадцать, тридцать лет назад, так и сейчас, и в нашей стране и во всем мире, вопросы инклюзии поднимают в первую очередь родители. При этом большинство из них предпочитают самую

обычную, а не специализированную школу. Чем ответить на эти требования? Как не «обеднить» ребенка», предоставив ему исключительно социализацию (да и та может не случиться без специально направленной работы с педагогами, детьми и их родителями) в классе, где нет индивидуальной программы и специалистов? Тем и ценен предоставленный в этой статье практический опыт десятилетней работы инклюзивного подразделения школы №579 Приморского района г. Санкт-Петербурга.

Авторы создания инклюзивной школы, прежде всего, решали вопросы здоровья и благополучия детей: «Здоровье детей и подростков, в любом обществе и при любых социально-экономических и политических ситуациях является актуальной проблемой и предметом первоочередного внимания. В соответствии с Законом «Об образовании в РФ», здоровье школьников относится к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования. В современных условиях школа призвана выполнять не только образовательную функцию, но и заботиться о сохранении и укреплении здоровья детей». Для достижения поставленной цели коллективу и школе было необходимо реформировать и шаг за шагом создавать (а затем ежедневно и системно продолжать) среду, доступную для всех детей, которые к ним поступают. Устранять любые препятствия на пути к осуществлению права на образование: изменять контент обучения, методики, подходы, структуры и стратегии образования; искать специалистов и овладевать новыми специализациями. Сегодня в школе из 44 учителей 12 имеют специализации дефектолога, психолога, логопеда, тифлопедагога, сурдопедагога, олигофренопедагога, 28 - владеют технологиями дистанционного обучения. Требовалось также поправлять издателей и убеждать их в необходимости перевыпускать учебники. И это был тот случай, когда для детей с ограничениями по зрению долгожданные и дорогие для них книжки были изданы на глянцевої бумаге. Каждым помыслом и действием приспособляли школу к ученику.

В первую очередь, в школе начали менять пространственно-предметную среду: появилась спальня для первоклашек со специальным столиком, на котором хранятся очки, когда дети отдыхают; оборудованы туалеты для маломобильных групп учеников и специальные комнаты для гигиенических процедур. Были пристроены пандусы, сначала один, а потом второй, у

запасного выхода (на экстренный случай) и более пологий (малышам «взрослые стандарты» не всегда по силам). Не имея возможности поднимать детей в лифте (дорого и невозможно установить в старом здании), педагоги продумали и спустили на первый этаж все, что нужно для обучения и занятий детей-колясочников, которые не могут преодолеть ступени школьных лестниц. Стало очевидным, что дети с проблемами зрения должны учиться вместе, в одном классе, так как им нужны специальные парты и предметы (без блеска и бликов), программы и учебники, уровень освещенности и даже мел, который должен быть не белым, а желтым, для лучшего восприятия информации, написанной на доске. И тут на помощь пришли родители, став надолго надёжными партнёрами школы, а не только «потребителями образовательных услуг». Ведь именно они лучше любых нормативов знают, что и как может облегчить жизнь ребёнку с особенностями здоровья. К ним за советами обращались и обращаются и сейчас педагоги школы.

Ценностью, создаваемой в Петербурге, инклюзивной площадки становится манифест: «Перед образовательной организацией стоит задача обеспечения КАЖДОМУ обучающемуся права на:

- получение качественного образования;
- радость общения со сверстниками в естественном сообществе;
- успешную интеграцию в социум при поддержке квалифицированных специалистов;
- реализацию творческого потенциала в рамках целенаправленной воспитательной работы;
- освоение современных учебных технологий в открытом образовательном пространстве
- сфокусированность на способностях и увлечениях ученика, а не на его дефицитах.

В международном документе - Пакете по качеству ИССА (ISSA - International Step by Step Association, Международная Ассоциация «Шаг за шагом») это декларируется так: «Качественная педагогика предполагает, что педагоги способствуют реализации: права каждого ребенка и каждой семьи на то, чтобы ребенка уважали и ценили; чтобы ребенок и семья могли быть частью общества и участвовать в его жизни; чтобы они могли работать над осуществлением общих целей, для того чтобы каждый ребенок мог в полной

мере развить свой потенциал. Особое внимание уделяется наиболее уязвимым детям. Очень важно, чтобы повседневная практика обучения также отражала убеждения, которые лежат в основе Конвенции о Правах ребенка ООН. Педагог служит моделью и заботится о том, чтобы дети на своем повседневном опыте учились ценить этническое и культурное многообразие и развивали навыки для участия в жизни общества. Педагог способствует признанию многообразия потребностей, эффективному сотрудничеству для достижения общих целей, а также уважению особых интересов и потребностей конкретных детей или групп детей. Каждого ребенка необходимо воспринимать как активного участника процесса обучения, как индивидуальность и как равноправного члена местного сообщества и общества в целом»

Выбрав новое и инновационное направление в своей деятельности, педагоги убедились, что «инклюзия шире, чем просто образование».

Она начинается с:

- выработки философии, поддерживающей соответствующую инклюзивную практику;
- всестороннего и детального планирования инклюзии;
- формирования авангарда из учителей и администрации;
- включения родителей;
- создания доступной среды;
- формирования верного понимания инвалидности у работников и учеников;
- обучения всего персонала школы (включая вспомогательный и технический персонал) навыкам грамотного взаимодействия с участниками образовательного процесса, имеющими особые потребности.

При создании инклюзивной школы были успешно преодолены очевидные барьеры «архитектурного» окружения ученика - отсутствие пандусов и лифтов, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и многое другое. Как и финансовые сложности, связанные с необходимостью дополнительных расходов на организацию специальной педагогической поддержки учеников с особыми образовательными потребностями.

Более трудными стали препоны, возникающие в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия – барьеры социальных отношений. Это были: существующие профессиональные установки учителей, негибкая система оценивания достижений учащихся, недостаточность существующей нормативно-правовой базы и прочие сложности. Школа смогла преодолеть многие преграды самостоятельно после того, как было достигнуто понимание, что недостаток материальных ресурсов не является основным и единственным заслоном на пути развития образовательной инклюзии. Грамотное включение детей с особыми образовательными потребностями в существующую систему общего образования сегодня требует трансформацию системы: как с точки зрения закона, так и с точки зрения процессов финансирования и администрирования.

Кроме того, недостаточное оснащение материально-технической базы, необходимой для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, и отсутствие специальных условий и средств обучения, используемых в работе с такими детьми, не позволяет многим общеобразовательным школам решить основную задачу инклюзивной школы - построить систему обучения, удовлетворяющую потребности каждого учащегося, независимо от состояния его здоровья и стартовых возможностей. Дополнительную проблему представляет отсутствие подготовленных специалистов: дефектологов, специальных психологов, тьюторов, ассистентов.

Являясь полноправными участниками образовательного процесса, родители также должны понимать, что в сложившейся ситуации уровень и качество образования ребёнка в большой степени будут зависеть от их включенности в образовательный процесс. Родителям ребёнка с ослабленным здоровьем необходим определённый уровень знаний в решении вопросов, связанных с выбором образовательной организации, с освоением образовательной и коррекционной программ, при выборе услуг, предлагаемых системой дополнительного образования. Родителям следует не только владеть информацией о любых изменениях в состоянии здоровья ребёнка, проводимом лечении, но и своевременно доносить её до педагогов, занимающихся с их ребёнком.

У педагогов, работающих в режиме инклюзии, также возникают свои сложности и преодолеть их можно только, если следовать правилам.

Учитель:

- 1) понимает, почему ребенок ведет себя именно так,
- 2) никогда не пытается действовать в отношении ученика грубо или директивно,
- 3) никогда не жалуется на поведение и неуспеваемость ни администрации, ни родителям ребенка, ни другим учителям,
- 4) не провоцирует антипатию к ребенку с особенностями развития у других детей, избегая контактов или проявляя агрессию по отношению к нему,
- 5) знает, как оценивать ребенка,
- 6) ориентируется в обучении ребенка на процесс, а не на результат.

В «Пакете по качеству» мы читаем, что «дети с различными способностями и образовательными потребностями имеют право на инклюзивное обучение. В этом контексте инклюзивное обучение можно определить, как процесс, при котором учитываются многообразные потребности всех учащихся, поскольку педагог реагирует на эти потребности, увеличивая участие детей с особыми потребностями в обучении и уменьшая исключение их из процесса обучения» (Van den Brule, 2007). Суть инклюзивного обучения не в том, как интегрировать «некоторых» детей в общую систему образования, а в том, чтобы изменить систему образования так, чтобы она могла учитывать многообразие всех учащихся, в том числе и детей с инвалидностью, но также всех других детей, имеющих разные способности и образовательные потребности. Если мы рассматриваем способности детей как некий континуум, то понятие «нормальный» и «особые потребности» неприменимы. При инклюзивной работе педагог работает со всеми детьми как индивидуальными личностями; проводит мониторинг и следит за их потребностями и скоростью развития; опирается на их сильные стороны (что они могут делать) вместо того, чтобы стараться «исправить» их слабые стороны (что они не могут делать). При инклюзивном подходе к обучению предполагается, что:

- I. каждый ребенок может учиться и достигать высоких учебных результатов;
- II. школам необходимо «готовиться» к детям и вносить соответствующие изменения, а не детям быть готовыми к школе;

- III. дети отличаются друг от друга во многих отношениях, и эти различия являются ценным ресурсом, а не препятствием;
- IV. посредством диверсификации методов обучения можно учитывать различные учебные потребности и способности детей, а также разную скорость их развития и обучения.

В инклюзивном классе дети учатся милосердию, научаются уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью, видеть то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости.

В практике работы постоянно наблюдается рост востребованности инклюзивного образования. При этом развитие инклюзивного образования в России - ответственность государства, взявшего на себя ряд обязательств по отношению к детям-инвалидам. Но успешность реализации этих обязательств зависит не только от государства, но и от всего общества и от коллектива каждой школы и каждого учителя, его готовности изменяться, отвечая вызовам времени, с одной стороны, выполняя Закон об Образовании в РФ - с другой.

Список литературы и документов:

1. Конвенции о Правах ребенка ООН, Конвенции о Правах инвалидов ООН.
2. Закон «Об образовании в РФ»

интернет-ресурсы:

•Росбалт: 10.08.2018.

•<https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/618059/> дата обращения 12.02 2020

•<http://libed.ru/knigi-nauka/709582-1-opredelenie-kachestvennoy-pedagogiki-issa-praktika-vnedreniya-principov-kachestvennoy-pedagogiki-issa-posobie-dl.php/> дата обращения 12.02 2020

•<https://psy.su/content/files/A%20Guidebook%20for%20Educators%20on%20ISSA%20Principles%20of%20Quality%20Pedagogy-RUS.pdf> /дата обращения 12.02 2020

ПРОЕКТ: «МИР В ТВОЕМ ОКНЕ».
ГРУППЫ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТНР

Прудецкая Т.П.

ГКОУ Республики Саха (Якутия)

*«Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат
для обучающихся с ТНР»*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает реализацию основной образовательной программы начального общего образования через урочную и внеурочную деятельность. Одной из моделей организации внеурочной деятельности обучающихся является работа *группы дневного пребывания*.

Проект группы дневного пребывания «Мир в твоём окне» разработана в соответствии с общешкольной программой формирования жизненных компетенций, здорового образа жизни и духовно-нравственного воспитания обучающихся НОО с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР).

Большинство родителей не уделяют должного внимания вопросам воспитания детей. Дети часто сидят дома одни, их круг общения ограничен. В основном, они проводят время у компьютера или играют с помощью гаджетов. У детей с ТНР оказываются не сформированными самые общие жизненные компетенции. Проект «Мир в твоём окне» для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи является одной из ведущих форм организации жизнедеятельности детей, их нравственного воспитания, интеллектуального и личностного развития, а также социализации в общество.

Цель проекта - развитие познавательных, коммуникативных умений и навыков воспитанников в условиях группы дневного пребывания.

Задачи проекта:

- воспитать: трудолюбие; бережное отношение к природе, окружающей среде, любовь к прекрасному; уважение к старшим; к соблюдению правил внутреннего распорядка школы;
- развивать: творческий потенциал ребенка; желание вести здоровый и безопасный образ жизни;
- сформировать: навыки сотрудничества, общения и диалоги со сверстниками и взрослыми, незнакомыми людьми.

По проекту «Мир в твоём окне» занятия в группе дневного пребывания состоят из пяти направлений: «Формирование и развитие коммуникативных навыков»; «Формирования безопасного образа жизни»; «Формирование здорового образа жизни»; «Формирование бережного отношения к природе»; «Формирование трудолюбия, творческого отношения к учению и труду».

Ожидаемые результаты:

- умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию, как средство достижения цели;
- освоение культурных форм выражение своих чувств, переживаний, восприятия;
- активность во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности;
- познавательный интерес и бережное отношение к природе;
- доброжелательность, эмоционально-нравственная отзывчивость, понимание и сопереживание чувствам других людей;
- умение выражать собственные впечатления, представления, события своей жизни в форме сообщения, рассказа из личного опыта.

По мере освоения проекта дети получают возможность:

✓ Научиться: участвовать в конкурсах рисунков, чтецов, поделок, соревнованиях, спектаклях и др; знать Государственные символы Российской Федерации и Республика Саха (Якутия), Дни Воинской Славы России; называть имена героев ВОВ, героев космонавтов и др.; знать достопримечательности г Якутска; выполнять поделки из разных материалов, оформлять открытки к праздникам, ухаживать за комнатными растениями; ухаживать за зимующими в Якутии птицами и готовить подкормку для птиц; изготавливать из бумаги различные фигуры в технике оригами; придумывать композицию; играть в подвижные и интеллектуальные игры, развивающие усидчивость, внимание, память и логическое мышление.

✓ Освоить: навык участия в беседе, игре; правила поведения в транспорте, музее, школе, столовой;

✓ Познакомиться: с правилами безопасности на улице и дома; с правилами здорового образа жизни.

Формы работы:

- познавательные беседы;
- подвижные игры;
- словесные, настольно-печатные игры;
- целевые прогулки, экскурсии;
- деятельность проблемного и исследовательского характера;
- викторины;
- литературное чтение, инсценировки сказок;
- проведение праздников;
- трудовая деятельность;
- работа с семьей.

Открытие групп дневного пребывания детей вызвано социальными потребностями и педагогической целесообразностью, так как в этих группах созданы дополнительные возможности для организации воспитательного воздействия на детей в свободное от уроков время. Часы, свободные от выполнения учебных заданий, должны быть заполнены разумно, интересно. В значительной мере это зависит от воспитателя, его умения увлечь детей интересным делом, дать выход их энергии, предоставить каждому ребенку возможность наиболее полно проявить себя, реализовать свои способности.

Основные мероприятия:

- родительское собрание;
- консультации с психологом;
- экскурсия в зимний лес – «Друзья птиц...»;
- воспитательский час, посвященный юбилею школы (с участием учителя русского языка и литературы, ветерана труда Дьячковой Г.С.);
- встречи с выпускниками школы, знакомство с биографиями выпускников, показавших достойные примеры высокого профессионализма, творческого отношения к труду и к жизни;
- экскурсия в Саха Академический театр им. П.А. Ойунского «Театр за кулисой»;
- посещение спектаклей «Русского театра им. А.С.Пушкина»;
- воспитательский час, посвященный 75-летию Победы в Великой Отечественной Войне (городская библиотека «Моя библиотека»);
- воспитательский час по ОФП, выступление воспитанницы ДСЮША №1 Прудецкой Камилы по теме: «Спортивная гимнастика»;

- воспитательский час, посвященный Дню Защитников Отечества;
- воспитательное мероприятие «Музыка для всех», детская школа искусств №1;
- посещение дома-музея им. Ем. Ярославского;
- мини-рассказ «Мои любимые животные» ученицы 5 класса 26 школы Кухтиной Вероники;
- экскурсия в весенний лес (городской парк ПКиО);
- поздравительная открытка к празднику 75-летия Победы (мастер класс)

Примеры мероприятий по проекту:



Пример 1: Коллективная творческая деятельность на тему «Дружат дети всей земли» - к празднику «День единства народов России»



Пример 2: Занятие, посвященное 75-летию Победы в Великой Отечественной Войне в городской библиотеке «Моя библиотека»



Пример 3: Презентация игровой комнаты



Пример 4: Экскурсия в зоогаерею «Зоолэнд»



Пример 5: К юбилею школы - встреча с ветераном труда, учителем русского языка и литературы Дьячковой Г.С. «Рассказ об истории школы»



Пример 6: Мероприятие “Музыка для всех” ДШИ №1

Список литературы:

1. Волкова Б.С., Волков Н.В. Задачи и упражнения по детской психологии.
2. Голубь В.Т. Графические диктанты: Пособие для работы с детьми 7-10 лет. М.: ВАКО, 2014.
3. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации (под ред. А.Я. Данилюка). ч.1. и ч.2. М: Просвещение, 2011.

интернет ресурсы:

- http://sch514u.mskobr.ru/dou_edu/zdanie_4/obrazovanie/logopedicheskaya_sluzhba/psihologicheskie_osobennosti_detey_s_tyazhelymi_narusheniyami_rechi_tnr/
- <https://studfiles.net/preview/5247328/page:7/>
- <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2017/12/18/osobennosti-rechevogo-razvitiya-detey-s-tyazhelymi>
- <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2014/03/02/psikhologopedagogicheskie-osobennosti-detey-s-tyazhelymi>
- <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2012/05/17/rechevye-i-didakticheskie-igry-na-urokakh-v-shkole-dlya>
- <https://infourok.ru/razvitie-logicheskogo-mishleniya-u-detey-s-tnr-cherez-igri-2581110.html>
- <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2017/11/13/material-dlya-raboty-s-detmi-s-ovz>
- <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2013/01/19/rabochaya-programma-vneurochnoy-deyatelnosti-0>

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ С УЧЕТОМ ФГОС

Путилова Е.Е.

*ГБДОУ детский сад № 44 компенсирующего вида
Кировского района Санкт-Петербурга*

На сегодняшний день наблюдается существенное повышение количества детей с речевыми нарушениями. Самой многочисленной из групп с нарушением речи, является группа детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, число которых бурно увеличивается год от года.

Общее недоразвитие речи – нарушение формирования всех сторон речи при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом.

Ребенок с общим недоразвитием речи имеет нарушенное звукопроизношение, несформированность фонематического слуха, бедный словарный запас, нарушение грамматического строя речи, недоразвитие просодики и речевой моторики.

Изучением особенностей развития психических функций у детей с ОНР занимались такие ученые, как Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, В.И. Голод, В.В. Лебединский, Е.А. Мастюкова и др.

Как известно, речь играет большую роль в формировании всех сфер личности ребенка. С одной стороны, речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи с психикой ребенка (Л.С. Выготский). Поэтому нарушение таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление может непосредственно вызвать ту или иную речевую патологию или усугубить ее. С другой стороны, при нарушениях речи происходит торможение познавательных процессов: затруднены или снижены память, внимание, ребенок с трудом понимает команды и удерживает программы, теряя при этом смысловые и логические связи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко). Происходит нарушение коммуникационного компонента (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова). Следовательно, логопедическая работа должна быть направлена не только на коррекцию языковых и речевых средств, но и на те психические процессы, которые непосредственно участвуют в образовании речевого дефекта.

Речевые процессы являются высшей психической функцией (ВПФ), развиваются в процессе онтогенеза по определенным законам формирования физического и двигательного развития. Усвоение ребенком родного языка не является исключением и также проходит строго запрограммированный путь, основанный на законах развития мозга.

Исследования Л.С. Выготского и А.Р. Лурия показали, что на первых этапах развития ребенка сложные психические процессы формируются на базе более элементарных функций. Таких процессов, подготавливающих развитие речи, четыре: внимание, восприятие различной модальности (зрительное, пространственное, тактильное, кинестетическое и т.д.), память и мышление. Всё это создает первичную базу для формирования речи. Позже речь, в свою очередь, начинает оказывать существенное влияние на развитие процессов восприятия, уточняя и обобщая их. Сам процесс восприятия играет чрезвычайно важную роль для развития памяти и мышления.

Итак, четыре психических процесса – внимание, восприятие, память и мышление – составляют психологическую базу речи.

Практика показывает, что логопед не всегда может начать продуктивную коррекционную работу. Возникает вопрос, как оказать необходимую помощь в становлении речи ребенка и подготовить его к школе. Как известно уровень речевого развития ребенка является важным компонентом его психологической готовности к школьному обучению.

Решение задачи всестороннего развития детей с общим недоразвитием речи в наибольшей степени зависит от правильного понимания сущности дефекта и особенностей его развития.

Основной целью современной логопедии является разработка научно-обоснованной системы обучения детей с расстройствами речи. Эффективность коррекционного обучения зависит от многих факторов и в частности от умения правильно диагностировать речевой дефект.

Психические функции, и, прежде всего, речь, сложны по своему строению. Правильное функционирование их обусловлено совместной работой разных анализаторов. От того, какое звено окажется нарушенным, зависит и характер нарушения речи. Природа нарушения речи находится во взаимодействии с другими психическими функциями. Эффективность коррекционного обучения детей с расстройствами речи зависит, прежде всего, от квалификации главного, первичного звена в структуре дефекта (Р.Е. Левина).

Для повышения результативности логопедической работы целесообразно использование достижений психологии и нейропсихологии, интеграция этих областей знаний в практике логопедической работы.

Нейропсихология – научное направление, созданное на грани нейронауки и психологии, которое занимается изучением функционирования структур головного мозга, их связи с психическими процессами и поведением человека.

Нейропсихология предусматривает анализ причин недоразвития речи, связанный с индивидуальными особенностями онтогенетического развития мозга, для выявления возможных механизмов компенсации расстройств психических функций и решения проблемы предупреждения недоразвития функциональных систем психики ребенка. Нейропсихология направлена на выявление и оценку состояния отдельных психических функций, на качественный анализ симптомов, выделение первичных симптомов и анализ их следствий. Нейропсихология детского возраста рассматривает процессы формирования и развития психических функций

Коррекционно-развивающая работа, имеющая нейропсихологическую направленность, ориентирована на формирование базовых основ, предпосылок познавательных функций, на развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в нее компонентов, а также на развитие и восстановление межполушарных взаимодействий. Известно, что сенсомоторный уровень является базовым для дальнейшего развития ВПФ. Поэтому именно на этом и следует строить коррекционно-развивающий процесс. Предпочтение отдается двигательным методам, так как актуализация любых телесных навыков предполагает востребованность таких психических функций как эмоции, память, восприятие, процесс саморегуляции и речь. В структуре логопедического занятия мы используем следующие упражнения:

Дыхательные упражнения

Основной задачей дыхательных упражнений является формирование правильного четырехфазного дыхания, которое позволит даже в ситуации стресса обеспечить мозг кислородом. Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают контроль и произвольность.

Упражнения для нормализации тонуса

Эти упражнения направлены на формирование умения управлять своим тонусом. Они включают в себя упражнения на расслабление, контрастные упражнения и упражнения на стимуляцию тонуса. Контрастные упражнения

для стимуляции тонуса необходимы для того, чтобы ребенок научился различать и вызывать состояния напряжения и расслабления в своем теле.

Упражнения на развитие внимания

Детям очень нравится игра «Птица, рыба, зверь». Дети стоят в кругу. Первый ребенок называет птицу, а изображает в это время рыбу; следующий - называет рыбу, а изображает зверя; потом следующий за ним называет зверя, а изображает птицу и т.д. Сделавший ошибку выбывает из игры.

Развитие межполушарного взаимодействия

Межполушарное взаимодействие – особый механизм связи левого и правого полушарий головного мозга в интегративно-целостную систему, формирующийся в онтогенезе. Развитие межполушарного взаимодействия происходит через упражнения, при которых левая и правая стороны тела производят разные движения одновременно.

Развитие пространственных представлений

- Формирование пространственных представлений в схеме собственного тела.
- Ориентировка в пространстве по отношению к собственному телу.
- Освоение пространства между предметами.
- Ориентировка в схеме человека, стоящего напротив.
- Ориентировка на листе бумаги.

Развитие слухового и зрительного восприятия, памяти и другие виды нейropsychологических методов.

За последние годы система методов нейropsychологического воздействия обогатилась новыми разработками. Одним из широко известных методов нейropsychологической коррекции нарушений развития у детей является метод замещающего онтогенеза.

Использование нейropsychологического подхода в коррекционно-образовательной работе логопеда позволяет содержательно дополнять основную логопедическую программу работы с детьми с общим недоразвитием речи и повышать ее результативность.

Список литературы:

1. Визель Т.Г. Основы нейropsychологии. Издательство В.Секачев, 2016.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004.
3. Микадзе Ю.В. Нейropsychология детского возраста. СПб.: Питер, 2013.

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М., 2018.
5. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб.: 2007.
6. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М.: МПСИ, 2010.
7. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2015.

**ПРОЕКТ: «ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР
ПОСРЕДСТВОМ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА»**

Рожина М.М.

ГКОУ Республики Саха (Якутия)

*«Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат
для обучающихся с ТНР»*

В настоящее время, в меняющейся социально-культурной ситуации, перед дошкольными и школьными учреждениями как никогда остро стоит проблема формирования у детей интереса к чтению. Современные дети отдаляются от книги, предпочитая ей телевизор и компьютер, дающие готовые слуховые и зрительные образы. Наблюдаются трудности формирования у детей связной речи, последовательности рассказа о событиях своей жизни, способности пересказа литературных произведений, составления рассказов по картине и серии картинок, описательных образных рассказов. Слабо развиты творческие способности детей.

В нашу школу-интернат дети поступают из разных улусов Республики Саха Якутия. Дети с ТНР зачастую имеют множество сопутствующих личностных и эмоциональных проблем. Это может быть связано с комплексами по поводу собственного дефекта, с органическим поражением коры головного мозга, приводящим к утомляемости, гиперактивности, подверженности стрессам. Также причинами указанных проблем могут быть отношения в семье, оторванность от дома и родных.

Для детей с ТНР характерны: повышенная тревожность, застенчивость, либо, наоборот агрессия, а также различные особенности характера, склонность к неврологическим проявлениям. В нашей группе младших школьников (1-2 классы) находится 8 детей с разными заболеваниями и диагнозами. У них наблюдается низкая скорость мыслительных процессов, неосознанное чтение с плохим пониманием прочитанного. Для работы с этими детьми предложен настоящий проект, основанный на том, что устное народное творчество помогает развивать речь ребенка, его мышление, коммуникативные способности, формировать межличностные взаимоотношения и доброжелательную атмосферу сотрудничества.

Цель проекта - развитие речи и творческих способностей детей в процессе знакомства с народным творчеством саха.

Основные задачи:

1. Обогащать словарный запас.
2. Развивать коммуникативные навыки, монологическую речь.
3. Стимулировать творческую деятельность:
 - сделать панно на основе якутской народной сказки: «Бизэ ынахтах Бэйбэрикээн эмээхсин» (старушка Бэйбэрикээн с пятью коровами);
 - создать образы героев через рисование, лепку, аппликацию;
4. Воспитывать дружеские чувства и доброжелательные отношения между воспитанниками.

Тип проекта:

По количеству участников проект является групповым, по продолжительности - краткосрочный, рассчитанный на один учебный год.

Ожидаемые результаты:

Для детей: повышение интереса к народному творчеству и культуре народа саха. Развитие речи воображения, памяти, мышления, мелкой моторики рук. Для родителей: участие родителей в совместной продуктивной деятельности; повышение педагогической культуры родителей по проблеме приобщения дошкольников к художественной литературе.

Выполнение проекта:

1. творческая работа: работа в группе, коллективная работа;
2. практическая деятельность детей и педагогов;
3. знакомство со сказкой (совместное чтение, пересказ), рисование или иллюстрация
4. посещение спектакля; обсуждение после просмотра фильма

Примеры практической работы по проекту:



пример 1: совместное чтение сказки



пример 3: Формы взаимодействия - изготовление фрагментов сказки с использованием разных материалов (фетр, ткани и т.д.)



пример 2: создание эскиза по народной якутской сказке «Бизс ынахтаах Бэйбэрикээн эмээхсин» (старушка Бэйбэрикээн с пятью коровами) - определение этапов сюжета сказки (каждый создает 1 сюжет)



пример 4: создание панно по мотивом сказки «Бизс ынахтаах Бэйбэрикээн эмээхсин»

Промежуточные результаты за I полугодие:

1. у детей обогатился словарный запас;
2. улучшились коммуникативные навыки (охотное вступление в диалог);
3. повысился интерес детей к сказкам и к народному творчеству;
4. улучшились: воображение, память, мышление, мелкая моторика, связная речь, умение пересказывать сказки по сюжету с монологической речью (панно);
5. появились удовлетворение и положительные эмоции от участия в творческих конкурсах, концертах, театрализованных представлениях, проектах;

6. расширилось общение: дети стали больше общаться друг с другом в процессе творческой и коллективной работы.

Список литературы:

1. Пятница Т.В., Солоухина-Башинская Т.В. Справочник дошкольного логопеда 2 изд. Ростов на Дону: Феникс, 2011. 479 с.
2. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб.: 2007.
3. Саха торут оонньуулар. Народные игры и забавы Саха (Федоров А.С.). Якутск, Бичик, 2011. 96 с.

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Столярова Э.И.¹, Белова Н.Ю.²

¹ *ФГБУН Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН, Санкт-Петербург*

² *ГБОУ школа №10 Калининского района Санкт-Петербурга*

Цель настоящей работы состояла в оценке показателей слухового и речевого статуса школьников с речевыми нарушениями и результатов коррекционной работы. Для измерений использовалась методика, входящая в педагогическое обследование детей старших классов [7], а также тестирование невербального интеллекта, навыков слухового анализа неречевых и речевых стимулов, чтения простых и сложных текстов [1, 3-5]. В исследовании приняли участие 20 школьников в возрасте от 11 до 14 лет: 5 учеников 5 класса, 10 учеников 7 класса; 5 учеников 9 класса. У всех детей наблюдались: лексико-грамматическое недоразвитие речи, недостаточная сформированность навыков языкового анализа, низкая скорость чтения. У 90% детей была отмечена ограниченность словарного запаса. Все дети испытывали трудности при составлении устного рассказа и допускали большое число ошибок при письме.

Сравнение показателей проводили на основе 2-х измерений - в начале и в конце года учебного года. При этом оценивали:

- характеристики слухового восприятия в 2-х сериях психофизических измерений: 1 - обнаружение паузы в звуковом сигнале с использованием

программы [1, 4-6]; 2 - воспроизведение со слуха наборов псевдослов разной сложности: «А» - 13 стимулов (10 двусложных и 3 трехсложных); «В» - 18 стимулов (11 трехсложных, 6 четырехсложных, 1 пятисложный) [5];

- навыки чтения для разных наборов текстовых стимулов: 8 слогов; 15 двусложных и 5 трехсложных ($n=5$) слов, а также 20 двусложных и 3 трехсложных псевдослов, которые ранее использовались в работе [3];
- навыки чтения и понимания текстов на основе прочтения 2-х вариантов коротких рассказов разной сложности (условно, «Роща» - 7 предложений, 32 слова и «Рафаэль» - 8 предложений, 76 слов), а также ответов на вопросы для оценки понимания прочитанного.

Дополнительно в процессе обследования производили аудиозапись речепroduкции для последующей расшифровки и сравнительного анализа звуковых и текстовых файлов. Для обработки полученного материала использовали программы PRAAT; GOLD WAVE и EXCEL.

Результаты и их обсуждение:

Показатели развития речи (в баллах) сравнивали по категориям: навыки языкового анализа, письмо, чтение [7]. Результаты, свидетельствующие об их положительной динамике, были получены по всем направлениям тестирования. Увеличение показателей в конце года, по сравнению с его началом, соответствовало значениям, приведенным в таблице 1.

Таблица 1: Прирост показателей по категориям оценки (в %)

<i>группа учеников</i>	<i>чтение</i>	<i>письмо</i>	<i>навыки языкового анализа</i>
5 класс	65	60	100
7 класс	18	60	24
9 класс	18	54	16

Это увеличение во всех школьных группах рассматривалось как подтверждение успешности проведенной коррекционной работы, которая включала и занятия с использованием современных информационных технологий [1, 2].

Характеристики слухового восприятия:

1. Обнаружение паузы в звуковых сигналах. При обнаружении паузы в звуковых стимулах трех категорий (тон, шум, гласный звук речи) были получены данные о времени реакции (в секундах) и числе ошибок (в %), связанных с пропуском паузы или с ложным срабатыванием. Средние значения этих показателей составили: 1,24 с; 1,21 с; 1,1 с и 4%; 7%; 5% для групп школьников из 5, 7 и 9 классов, соответственно. При этом наибольшие показатели времени реакции наблюдались в начале серии предъявлений стимулов. Они были более, чем на 20% выше средних по группам значений. Максимальное число ошибок было получено при обнаружении паузы в шуме: в 3,3 раза (5 и 9 класс) и в 2,5 раз (7 класс) больше среднего значения. В то же время, общие средние значения измеряемых показателей, находились в пределах значений, полученных у испытуемых без слухоречевых нарушений [4, 5]. Важно, что наибольшие затруднения школьники испытывали при обнаружении паузы в шумовых стимулах, а индивидуальные особенности восприятия паузы коррелировали с уровнем нарушений сегментного анализа при чтении и письме [4].

2. Воспроизведение псевдослов со слуха. При воспроизведении набора псевдослов во всех группах практически отсутствовали ошибки в повторении слогоритмической структуры стимулов - было отмечено всего 2 случая переноса ударения. Средние значения количества ошибок в группах сравнения составили: 28%; 36% и 5%, соответственно. При этом у студентов с нормой слуха и речи аналогичный показатель соответствовал лишь 0,4%. Кроме того, число ошибок у школьников возрастало с увеличением числа слогов в стимулах и во второй половине процедуры тестирования. Например, во второй половине теста количество ошибок увеличивалось до 36% (5 класс); 46% (7 класс); 11% (9 класс).

Все эти изменения рассматривались в качестве подтверждения быстрой утомляемости школьников, участвующих в обследовании. По характеру ошибки соответствовали ошибкам, относящимся к нарушениям: фонематического слуха (замена акустически сходных согласных; смягчение согласных); языкового анализа и синтеза (пропуски звуков; перестановки звуков и слогов, вставка «лишних» слогов); слухоречевой памяти (неправильное произнесение конечных слогов).

3. Чтение слогов, слов, псевдослов. При анализе результатов чтения оценивали отклонения от нормативного прочтения: чтение с паузами (отсутствие слитности); равноударность - послоговое произнесение многосложных стимулов; предварительное прочтение; замены или вставки букв, слогов и слов; ошибки орфоэпического плана (отсутствие оглушения конечных звонких согласных). Результаты показали, что все слоги во всех группах были прочитаны слитно. В 5 и 7 классах 60%, а в 9 классе – 80% школьников не допустили при этом ни одной ошибки. У остальных - среди сделанных ошибок основная часть приходилась на предварительное прочтение. Наибольшее количество ошибок было зафиксировано при чтении слогов: «мяш», «шим», «шос». Сходные затруднения отмечались и у типично развивающихся детей [3].

При чтении слов и псевдослов весь набор стимулов без ошибок был прочитан в 20% (5 и 7 классы) и 40% (9 класс) случаев. В остальных случаях у школьников, допустивших ошибки, их число возрастало при увеличении слогов в стимуле. Эта тенденция наблюдалась во всех группах сравнения. Общее распределение ошибок приведено в таблице 2.

Таблица 2: Распределение ошибок при чтении слов и псевдослов (доля в %)

<i>Варианты ошибок</i>	<i>5 класс</i>		<i>7 класс</i>		<i>9 класс</i>	
	<i>слова</i>	<i>псевдо слова</i>	<i>слова</i>	<i>псевдо слова</i>	<i>слова</i>	<i>псевдо слова</i>
замена букв	8	14	4	6	2	5
предварительное прочтение	8	3	3	4	5	3
послоговое чтение	21	22	6	18	10	20

Кроме того, наблюдались также случаи угадывания слов и замены псевдослов словами, близкими по звучанию. В целом, с учетом показателей освоения орфоэпических норм (оглушение конечных звонких согласных) слова с правильным произнесением составили: 63%, 85% и 95% для школьников из 5, 7 и 9 классов, соответственно.

4. Чтение текстов. По результатам чтения текстов, несмотря на то, что запись чтения «Роши» производилась на 4 месяца раньше, ожидаемого улучшения навыка чтения для второго текста («Рафаэль»), обнаружено не было. Чтение более сложного рассказа «Рафаэль» сопровождалось большим числом ошибок (таблица 3). Этому способствовал целый ряд незнакомых слов, отсутствовавших в «активном лексиконе» школьников. Поэтому процесс их прочтения приближался к чтению псевдослов, о чем свидетельствовали: сходство в соотношении ошибок (сравнение с четырех- и пятисложными псевдословами) и коэффициенты их корреляции - 0,96 (5 класс), 0,83 (7 класс), 0,78 (9 класс).

Таблица 3: Средние показатели чтения текстов в группах

Показатели чтения	5 класс		7 класс		9 класс	
	Текст «Роша»	Текст «Рафаэль»	Текст «Роша»	Текст «Рафаэль»	Текст «Роша»	Текст «Рафаэль»
Скорость чтения (слов/мин)	81	44	94	63	106	72
Замены, вставки букв (%)	2	1.1	0.6	1.6	0.6	1
Замены, вставки слов (%)	2.5	1.6	1.25	0.8	0.63	1.8
Предварительное прочтение (%)	8.13	11.6	4.7	5	0.63	2
Послоговое прочтение (%)	4.38	11.3	2.8	6	0.63	2

При оценке осмысленности чтения текста показателем считалась пауза между предложениями и интонационная завершенность предложений. Случаи несоблюдения этого правила наблюдались в небольших количествах при чтении обоих текстов. Однако, оказалось, что большинство школьников рассматривали чтение текста только, как очередное учебное задание на проверку скорости чтения, и не вникали в их содержание. Примечателен один из их ответов на вопрос о понимании прочитанного: «Эээ, а я читала, но не понимала, что читала». В то же время с помощью подсказок этой ученице удалось вспомнить часть содержания рассказа. Поэтому в дополнение к основным 3 вопросам, в тестирование были включены разъяснения и

наводящие вопросы для поддержания диалога. При этом за правильные ответы принимали и варианты реакций, которые в неполной форме воспроизводили содержание текста. В целом, правильные ответы по тексту «Роща» дали 86%, 77% и 80% школьников из 5, 7 и 9 класса, соответственно.

Процедура проверки понимания текста «Рафаэль» предполагала выбор ответа на вопросы из представленного набора вариантов. За каждый правильный ответ начислялись баллы и проводился их общий подсчет. По результатам теста правильные ответы на 1 вопрос дали 80% (5 класс), 89% (7 класс) и 100% испытуемых (9 класс); на 2 вопрос - 80%, 75% и 100% школьников, соответственно. Но ответ на 3 вопрос (выбор «да» или «нет»), согласно полученным результатам, не отражал истинного понимания текста детьми. Отвечая формально правильно (ответ «нет»), испытуемый получал балл, но не ориентировался на конкретное содержание текста. Поэтому был введен дополнительный уточняющий вопрос. С учетом поправки, правильные ответы смогли дать 20% школьников в 5 классе; 25% - в 7 классе и 67% - в 9 классе.

5. *Оценка невербального интеллекта.* В то же время при выполнении теста Равена школьники продемонстрировали хорошие результаты. Только 1 испытуемый (7 класс) соответствовал 3-й степени развития - условно, «средний интеллект» (67% правильных решений). Результаты большинства (17 испытуемых с 81-94% правильных решений) находились на 2-ом уровне оценки - «незаурядный интеллект», а 2 школьника (9 класс) достигли 1-ой степени с уровнем «особо высокоразвитый интеллект».

Таким образом, можно заключить, что выраженных отклонений в характеристиках слухоречевой функции у школьников с нарушениями речи выявлено не было. Полученные показатели свидетельствовали о некоторых особенностях их слухового сегментного анализа и слухоречевой памяти, а также процесса чтения, которые проявились в разных возрастных группах и в индивидуальных различиях среди детей одной возрастной группы.

Список литературы:

1. Белова Н.Ю., Ермакова А.Г. Огородникова Е.А., Люблинская В.В., Пак С.П., Охарева Н.Г., Королева И.В. Использование компьютерного тренажера «Учись слушать» для развития слухоречевого восприятия детей с

нарушениями слуха и речи в условиях образовательного учреждения. Российская отоларингология. 2013. №3. С.15-23.

2. Белова Н.Ю., Ермакова А.Г. Применение интерактивных технологий на уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения. Мат. Международной конференции «Проблемы онтолингвистики -2012». СПб: Златоуст, 2012. С.580-584.

3. Корнев А.Н., Столярова Э.И., Гальперина Е.И., Гийемар Д.М. Формирование сенсомоторных механизмов продукции слога на начальном этапе усвоения чтения. Педиатр. 2014. №4. С.95-94.

4. Огородникова Е.А., Столярова Э.И., Балякова А.А. Особенности слухоречевой сегментации у детей школьного возраста с нормальным слухом и нарушениями слуха и речи. Сенсорные системы. 2012. Т.26. N1. С.20-30.

5. Огородникова Е.А., Галкина Е.В., Столярова Э.И., Кожевникова Е.В., Гарбарук Е.С. Сравнение характеристик звукового анализа и невербального интеллекта у детей дошкольного возраста с нормальным слухом и с тугоухостью. Российская оториноларингология. 2018а. N.2. С.72-79.

6. Огородникова Е.А., Шантрукова О.И., Мошонкина Т.Р., Сухотина И.А., Ватаева Л.А. Влияние физической реабилитации на характеристики вербальной и невербальной коммуникации детей с ДЦП. Мат. Международной конференции «Проблемы онтолингвистики -2018». Иваново: Листос, 2018б. С.277-281.

7. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Толокнова И.А.

*МБДОУ «Детский сад № 1 общеразвивающего вида с приоритетным
осуществлением деятельности по художественно-эстетическому
развитию детей» г. Гатчина*

«...Какими бы прекрасными ни были наши дошкольные учреждения, самыми главными «мастерами», формирующими разум, мысли наших малышей, являются мать и отец. Семейный коллектив, где ребенка вводят в мир зрелости и мудрости старших, - это такая основа детского мышления, которую не может заменить в этом возрасте никто».

В.А. Сухомлинский

Семья и детский сад - два воспитательных феномена, каждый из которых по-своему дает ребенку социальный опыт, но только в сочетании друг с другом, они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

Впервые в Законе «Об образовании» (ст. 44) сказано о том, что именно родители (законные представители) являются первыми педагогами для своих детей, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка, а ДОУ осуществляет помощь семье. Сменились акценты, главной стала семья, хотя вопросы педагогического просвещения по-прежнему актуальны.

Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи.

Термин «взаимодействие», предполагающий обмен мыслями, чувствами переживаниями, общение – сравнительно молодой. Он был раскрыт в работах Т.А. Марковой, где взаимодействие рассматривалось как единство линий воспитания с целью решения задач семейного воспитания и строилось на основе единого понимания.

При организации совместной работы дошкольного образовательного учреждения с семьями детей необходимо соблюдать основные принципы:

- ✓ открытость детского сада для семьи (каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть как живет и развивается его ребенок);
- ✓ сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей;
- ✓ создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и в детском коллективе;
- ✓ диагностика общих и частных проблем в развитии и воспитании ребенка.

Главная цель педагогов дошкольного учреждения - профессионально помочь семье в воспитании детей, при этом, не подменяя ее, а дополняя и обеспечивая более полную реализацию ее воспитательных функций:

- ✓ развитие интересов и потребностей ребенка;
- ✓ распределение обязанностей и ответственности между родителями в постоянно меняющихся ситуациях воспитания детей;
- ✓ поддержка открытости во взаимоотношениях между разными поколениями в семье;
- ✓ выработка образа жизни семьи, формирование семейных традиций;
- ✓ понимание и принятие индивидуальности ребенка, доверие и уважение к нему как к уникальной личности.

Для достижения цели решаются задачи:

- ✓ воспитание уважения к детству и родительству;
- ✓ взаимодействие с родителями для изучения их семейной микросреды;
- ✓ повышение общей культуры семьи и психолого-педагогической компетентности родителей;
- ✓ оказание практической и теоретической помощи родителям воспитанников через трансляцию основ теоретических знаний;
- ✓ использование с родителями различных форм сотрудничества и совместного творчества, исходя из индивидуально-дифференцированного подхода к семьям.

Основными условиями, необходимыми для реализации доверительного взаимодействия между ДОО и семьей, являются следующие:

- ✓ изучение семей воспитанников: учет различий в возрасте родителей, их образовании, общем культурном уровне, личностных особенностей родителей, их взглядов на воспитание, структуры и характера семейных отношений и др.;
- ✓ открытость детского сада семье;
- ✓ ориентация педагога на работу с детьми и родителями.

Выстраивая взаимодействие с родителями, можно использовать как традиционные формы - это родительские собрания, лекции, практикумы, так и современные формы - устные журналы, экскурсии, родительские клубы, акции, оздоровительные мероприятия, игры и др.

Планируя ту или иную форму работы, мы всегда исходим из представлений о современных родителях, как о современных людях, готовых к обучению, саморазвитию и сотрудничеству. С учётом этого выбираем следующие требования к формам взаимодействия: оригинальность, востребованность, интерактивность.

Направления взаимодействия	Формы взаимодействия
Информационно-аналитические	- Анкетирование - Социологический опрос - Интервьюирование - «Родительская почта» и др.
Наглядно-информационные	- Наглядная информация (<i>стенды, папки-передвижки, семейные и групповые фотоальбомы, фоторепортажи «Из жизни группы», «Копилка добрых дел», «Мы благодарим»</i>) - Памятки - Рекламные буклеты, выпуск газет - Постоянное обновление странички на сайте ДОО и др.

Познавательные (в просветительской деятельности для повышения педагогической культуры, расширения информационного поля родителей)	- Консультации - Семинары - Семинары-практикумы - Конференции - Мастер- классы - Распространение опыта семейного воспитания - Родительские собрания и др.
Досуговые (в образовательном процессе ДОУ, направленном на установление сотрудничества и партнерских отношений с целью вовлечения родителей в единое образовательное пространство)	- Дни открытых дверей - Дни здоровья - Недели творчества - Совместные праздники, развлечения - Встречи с интересными людьми - Семейные клубы: <i>«Мамина школа», «Папа может все что угодно», «Навстречу друг другу»</i> - Семейные гостиные - Клубы по интересам для родителей - Участие в творческих выставках, смотрах-конкурсах - Мероприятия с родителями в рамках проектной деятельности - Выставки семейного творчества - Семейные фотоколлажи - Творческие отчеты кружков и др.

Только взаимное доверие и тесное сотрудничество между дошкольным учреждением и семьями воспитанников позволяет развить социально-самостоятельную и креативную личность.

Список литературы:

1. Семья и личность / Под ред. профессора Е.И. Сермяжко. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2003.
2. Семья и родительство - XXI век: сборник научных трудов всероссийской интернет-конференции с международным участием. Курган: КГУ, 2009.

3. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: пособие / О.В. Солодянкина. М.: Аркти, 2006.
4. Социальное партнерство семьи и детского сада // Научно-практический журнал «Управление ДООУ». 2008. №3.
5. Тонкова Ю.М. Современные формы взаимодействия ДООУ и семьи / Ю.М. Тонкова, Н.Н. Веретенникова // Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы межд. заоч. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012.

ПАЛЬЧИКОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ – КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хабарова А.П.

ГКОУ Республики Саха (Якутия)

*«Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат
для обучающихся с ТНР»*

Развитие речи у детей - одна из главных задач начального образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

Актуальность данной темы заключается в том, что у младшего школьника с проблемами в речевом развитии очень часто наблюдается недостаточность двигательной активности, в том числе плохая координация мелкой моторики пальцев рук. Как известно развитие координации в отношении мелкой моторики способствует эффективной коррекции речевых недостатков.

Тренировка движений пальчиков и кистей рук является мощным средством развития мышления ребенка. В момент этой тренировки повышается активация и работоспособность ряда областей коры головного мозга. То есть при двигательном тренинге упражняются не только руки, но мозг. Невероятно, но факт - благодаря развивающим пальчиковым играм у ребёнка улучшается произношение «трудных» звуков. Замечена закономерность: чем пластичнее кисти, чем лучше работают детские пальчики - тем лучше малыш разговаривает. Это происходит оттого, что руке отведено особое

представительство в коре головного мозга. Поэтому, развивая кисти ребёнка, мы вносим большую лепту в развитие головного мозга, его функций контроля и управления сложными программами движения. Все это способствует ускоренному и правильному становлению речи.

Японский врач Намикоси Токудзиро создал оздоравливающую методику воздействия на руки. Он утверждал, что пальцы наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека. На кистях рук расположено множество акупунктурных точек, массируя которые можно воздействовать на внутренние органы, рефлекторно с ними связанные. По насыщенности акупунктурными зонами кисть не уступает уху и стопе. Так, например, массаж большого пальца повышает функциональную активность головного мозга;

Исходя из этих положений, для внеурочных занятий «Развитие речи», «Произношение», «Логопедия» нами был предложен проект на данную тему: *«Пальчиковые упражнения – как средство развития речи и мышления у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) во внеурочной деятельности»*. Для его выполнения была составлена пятилетняя программа, с постепенным усложнением по годам обучения.

Таким образом, *целью проекта* стала - коррекция нарушений речи через развитие мелкой моторики рук у обучающихся с ТНР.

Задачи проекта:

1. Подбор комплекса упражнений для развития мелкой моторики, соответствующего возрастным особенностям обучающихся.
2. Апробация якутских национальных настольных игр как одного из элементов коррекционной работы.
3. Развитие коммуникативных навыков: монолог, диалог
4. Совершенствование основных высших психических процессов – памяти, внимания, образного мышления.
5. Повышение компетентности родителей в воспитании и помощи своим детям с ТНР (консультации, присутствие на внеурочных занятиях)

Ожидаемые результаты:

1. Кисти рук приобретут большую подвижность и гибкость, исчезнет скованность движений.
2. Обогатится словарный запас слов и грамматический строй речи.

3. Будет проведена коррекция произношения звуков.
4. Улучшится память и внимание.
5. Родители станут главными помощниками учителя.

Пальчиковые игры – это веселые упражнения для пальчиков и ручек, с их помощью возможна инсценировка различных стихотворений, историй, сказок.

По этому поводу, известный педагог Сухомлинский отмечал, что «ум ребёнка находится на кончиках его пальцев». А известный российский ученый-физиолог Иван Петрович Павлов считал: «Руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга».

Пальчиковые упражнения разнообразны по содержанию и могут быть разделены на следующие группы:

1. Игры-манипуляции.
2. Сюжетно-пальчиковые упражнения.
3. Пальчиковые упражнения в сочетании со звуковой гимнастикой.
4. Пальчиковые кинезиологические упражнения («гимнастика мозга»).
5. Пальчиковые упражнения в сочетании с самомассажем кистей и пальцев рук.
6. Театр в руке.

В своей работе мы системно используем разнообразные, комбинированные формы упражнений, направленные как на развитие общих движений кистей, так и мелких движений пальцев рук, помогающих детям формировать правильную речь. Также на занятиях активно используются ИКТ (информационно-коммуникативные технологии) для развития зрительного и слухового восприятия, запоминания и повторения упражнений, стихов. Дети с интересом включаются в работу на такой основе.

В проекте для развития речи, произношения, логоритмики, памяти применяются:

1. *Игры-манипуляции*

В основном, это игры и упражнения по рекомендациям Бардышевой Т.Ю. («Вышли пальчики гулять», «Привет ладошки»).

Пример одной из них представлен на рисунке 1



Рис. 1:

Жили-были зайчики
на лесной опушке.
Жили-были зайчики
в беленькой избушке.
Мыли свои ушки,
мыли свои лапочки,
наряжались зайчики,
надевали тапочки [1]

2. Сюжетно-пальчиковые упражнения

К этой группе относятся также упражнения, которые позволяют детям изображать предметы транспорта и мебели, диких и домашних животных, птиц, насекомых, деревья и. т.д. Например: цветы растут (рисунок 2).

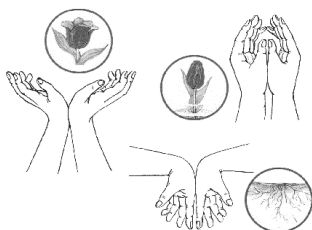


Рис. 2:

Высокие, красивые
цветы у нас растут.
А корни под землею
для них водичку пьют

3. Пальчиковые кинезиологические упражнения («гимнастика мозга»)

С помощью этих упражнений компенсируется работа левого полушария. Их выполнение требует от ребенка внимания, сосредоточенности (повторяются по 8-10 раз). Пример приведен на рисунке 3.



Рис. 3:

1. «Зеркальное рисование»
2. «Кулак - ребро - ладонь»
3. «Ухо – нос»
4. «Колено-локоть»
5. «Ленивые восьмерки» для письма [7]

4. Пальчиковые упражнения с самомассажем кистей и пальцев рук

В данных упражнениях используются традиционные для массажа движения - разминание, растирание, надавливание, пощипывание.

Пример 1 - пальчиковая гимнастика с карандашом [4].



Пример 2 - пальчиковая гимнастика с шариком «Су-Джок»



Ребенок катает шарик между ладонями, одновременно проговаривая стихотворение на автоматизацию звука «Ж»:

Ходит ежик без дорожек,
не бежит ни от кого.
С головы до ножек
весь в иголках ежик.
Как же взять его? [3, 6]

Также во внеурочные занятия были введены якутские настольные национальные игры «Тырыынка», «Хабылык», «Хаамыска», которые также развивают не только мелкую моторику, но и общую координацию движений, ловкость, смекалку и счет.

1. Игра «Тырыынка»



Участник, держа «Тырыынка» вертикально в одной руке, упирает их нижними концами в стол и резко ослабляет захват. Затем он собирает свободно лежащие палочки, после чего при помощи специальной палочки (в виде ложечки), очень осторожно вытаскивает остальные. В случае даже малейшего движения других палочек-тырыынка, игра данного участника прекращается, и палочки передаются следующему игроку. Победитель определяется по наибольшему количеству набранных «Тырыынка» [5].

2. Игра «Хабылык»



Участник, держа хабылык на ладони, осторожно подбрасывает их вверх, а затем ловит тыльной стороной кисти. Потом снова подбрасывает «Хабылык» вверх и, поворачивая кисть, стараясь поймать пальцами один «Хабылык». Побеждает тот, кто набрал больше палочек [5].

3. Игра «Хаамыска» («Камушки»)

Игра пятью «Хаамыска» состоит из шести этапов. До четвертого этапа участник каждый раз рассыпает «Хаамыска» на столе перед собой и берет одну из них.

- 1 этап: Подбрасывая ее вверх, участник должен во время полета успеть подобрать со стола по одной «Хаамыска» и поймать подброшенную.
- 2 этап: Подбрасывая вверх одну «Хаамыска», участник поднимает каждый раз по две и ловит подброшенную.
- 3 этап: Подбрасывая вверх одну «Хаамыска», участник поднимает со стола сначала одну, затем - остальные три или наоборот.
- 4 этап: Подкидывая одну, участник во время ее полета должен положить на стол остальные четыре. Снова подкидывает одну и во время ее полета должен успеть подобрать все четыре и поймать подброшенную.
- 5 этап: Игрок бросает на стол все «Хаамыска». Берет одну и, подкидывая ее вверх, собирает в ладонь остальные по одной.
- 6 этап: Все «Хаамыска» участник держит в ладони, подбрасывает все и ловит их тыльной стороной ладони, снова подбрасывает и ловит с прихватом все камешки, упавшие на стол при первом подбрасывании [5].

Все пальчиковые упражнения проводили в течение 3 лет и получили следующие результаты:

1. Улучшение произношения звуков.
2. Улучшение памяти и внимания.

3. Улучшение качества обучения:

по итогам 1 четверти 2019-20 уч. года успеваемость 100%, качество – 58,3%, а по итогам 2 четверти успеваемость 100%, качество – 61,5% (улучшение на 3,2%)

4. Заметное улучшение почерка.

5. Обогащение словарного запаса речи.

6. Активное использование диалогической и монологической речи в повседневной жизни.

7. Мотивация к пересказу и чтению: дети с удовольствием пересказывают прочитанный рассказ или сказку, а также читают. Показатели: чтение выше нормы - 10 (83,3%), норма - 1 (8,3%), ниже нормы – 1 (8,3%); пересказывают - 10 (83,3%), не понимают прочитанное - 2 (16,6%).

8. Переход в массовую школу - 50%, перевод на другие программы ФГОС ОВЗ - 8%, продолжение обучения - 42%.

Список литературы:

1. Бардышева Т.Ю. Вышли пальчики гулять. М.: Карапуз, 2011. 16 с.
2. Бардышева Т.Ю. Привет ладошка! Игры с пальчиками. М.: Карапуз, 2016. 16 с.
3. Еромыгина М.В. Картотека упражнений для самомассажа пальцев и кистей рук. Зрительная гимнастика. СПб.: «Детство-Пресс», 2017. 64 с.
4. Пятница Т.В., Солоухина-Башинская Т.В. Справочник дошкольного логопеда. (2 изд.). Ростов на Дону: Феникс, 2011. 479 с.
5. Саха торут оонньуулара. Народные игры и забавы Саха (Федоров А.С.), Якутск, Бичик, 2011. 96 с.
6. <https://mersibo.ru/пальчиковаягимнастика>
7. <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2015/06/04/kineziologiya-gimnastika-dlya-mozga>

ИСТОРИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)

Чайка В.Н.

*общественный деятель,
представитель академического сообщества России*

Актуальность инклюзивного образования на сегодняшний день не требует доказательств. Особые дети приходят в наш мир на протяжении его существования в разных государствах, и в течение последних двух десятков лет в России наблюдается тенденции оставления таких детей в семьях, а также возвращение оставленных при рождении детей в (новые) семьи.

В 2012 году в Санкт-Петербурге появилась общественная организация родителей детей-инвалидов по Санкт-Петербургу и Ленинградской области «Дети Солнца», членами которой являются родители особых детей. С помощью усилий данной организации на протяжении последних лет часть особых детей удается оставить в кровных семьях на этапе родильного дома. Это происходит благодаря тому, что сами родители, перед которыми возникла на каком-то жизненном этапе нестандартная ситуация - как известно, в России на сегодняшний день к появлению особого ребенка (детей) в семье никто не готовит, должные специалисты отсутствуют - через свой опыт, знания, почерпнутые из международной практики становятся хорошими психологами, тонко понимающими возникшую проблему и имеющими силы конструктивно помочь в ее разрешении в пользу новорожденного. Во многом благодаря именно другим, уже опытным родителям особых детей часть из появившихся на свет особых младенцев остались в лоне семьи.

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня именно родители в сфере профилактики отказов на уровне родильного дома являются, в первую очередь, теми, кто может протянуть руку помощи и подсказать, как действовать в той или иной ситуации. К сожалению, должная психологическая помощь практически не оказывается, по разным причинам.

Следующим этапом на пути родителей особого ребенка неизменно возникает образование малыша. Если ранее особым детям на уровне дошкольного образования обществом и государством была уготована одна дорога – коррекционный детский сад, то усилиями родителей организации «Дети Солнца» данную ситуацию удалось изменить.

В 2012 году в Санкт-Петербурге появился первый в нашем городе инклюзивный детский сад. Его появление произошло путем организации экспериментальной площадки по созданию инклюзивного образовательного пространства и в обычный детский сад в группу к обычным детям пришли два особых ребенка. Благодаря усилиям администрации детского сада №83 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга в лице заведующего Юрченко Т.И., администрации Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга в лице начальника Отдела образования Гавриленко Е.Н. (ныне заместителя главы Красносельского района г. Санкт-Петербурга) на базе государственного детского сада №83 было выстроено образовательное пространство, позволяющее включать особых детей на условиях, в которых все дети и взрослые ощущают себя комфортно. Необходимо отметить, что до открытия данного детского сада особые родители неоднократно обращались в детские сады, в том числе Красносельского района (на протяжении 2011-го года), но получали отказ в приеме ребенка. Данная практика частично, к сожалению, продолжает сохраняться.

Необходимо отметить, что инклюзивный детский сад отличается от интегративного, которым является, к примеру, детский сад Центрального района г. Санкт-Петербурга №41 на Фурштатдтской улице. Элементы инклюзии присутствуют лишь в Службе ранней помощи при данной образовательной организации. Отличие интеграции заключается в том, что ребенку не создаются особые условия, а именно – не формируется микроклимат инклюзивной образовательной среды, при котором ребенок развивается как часть общества в целом, отсутствует инклюзивная культура и какое-либо желание со стороны персонала формировать ее – скорее всего, нет понимания, что это такое. Этот подход в результате отражается на желании, точнее – нежелании детьми и родителями быть частью этого коллектива, поскольку частью быть и не получается – в условиях интеграция к ребенку подходят с позиций «сможешь – потянешь, не сможешь – пойдешь в коррекцию».

Инклюзия же – это большой труд, в основе которого сердце педагога, специалиста, образно выражаясь, открыто любому ребенку, какими бы особенностями он не обладал, и усилия всех направлены на встраивание, включение ребенка в образовательную среду на комфортных для всех условиях. Поэтому можно сказать, что над созданием инклюзивной образовательной среды в детском саду работают все.

Это кропотливый, порою монотонный труд по встраиванию ребенка в общество обычных детей (в условиях интеграции обычных детей в группе практически нет – как правило, это подобие коррекции – в одной группе, небольшой по количеству, собраны дети с разными диагнозами), дорога полная как разочарований, так и многих открытий, поскольку создается новое ценностное пространство.

В связи с тем, что на сегодняшний день в России отсутствует методология инклюзивного образования, либо, по ошибочному представлению части практиков, вся инклюзия сводится к попыткам инклюзивно образовывать только детей с РАС, перед отечественной наукой уже не первый год и остро существует вопрос создания методологической основы инклюзивного образования (механический перенос западных шаблонов на российскую почву не дает положительных весомых результатов), разработки понятийного аппарата. Поэтому хотелось бы пожелать отечественным ученым заняться этой серьезной проблемой и поскорее определиться с методологическими основами инклюзивного образования в России, поскольку – дети уже есть, они растут, впереди школа, взрослая (трудовая, в том числе) жизнь, а органичной частью общества особые дети в нашей стране стать пока что не могут – образовательная среда не предлагает им и их родителям решения этой актуальнейшей проблемы.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК АСПЕКТ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чернявская И.М., Кудряшенко А.А.

ГБДОУ детский сад №115 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербург

Актуальнейшей из задач преемственности дошкольного и начального образования в контексте федеральных образовательных стандартов является формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности. Работа над этим аспектом имеет свою специфику на каждом возрастном этапе развития ребёнка и включает в себя широкий спектр проблем, каждая из которых неразрывно связана с речевым развитием.

В настоящее время, при воздействии таких неблагоприятных факторов, как плохая экология, пища, богатая опасными для здоровья веществами, низкая профилактика заболеваемости матери и ребенка, социальное неблагополучие семей и многие другие «вредности», которые окружают малыша с самого рождения - очень многие дети страдают задержкой речевого развития, выраженной в неправильном звукопроизношении, в бедности словарного запаса, в невозможности замысла и продуцирования собственного высказывания.

Известно, что очень многое в речевой способности зависит от времени созревания у детей тех отделов мозга, которые отвечают за операции восприятия, усвоения и порождения речи и существует большое число отклонений речевого развития, обусловленных чисто биологическими факторами, изучением которых занимаются нейрофизиологи и нейропсихологи. Также, огромную роль в усвоении речи играет, так называемый, тип функциональной межполушарной асимметрии мозга, а именно предпочтение правой или левой руки, правого или левого глаза (см. исследования Т.В. Ахутиной, Т.П. Хризман, Т.В. Черниговской, В.Д. Еремеевой, Т.Г. Визель и др.) [1].

Очевидно также, что огромное значение в успешном овладении ребёнком родным языком имеет окружающая речевая среда, называемая речевым инпутотом. Есть семьи, где инпут крайне беден из-за занятости родителей, сосредоточенности их внимания не на детях и т.п. При этом ребенок оказывается в ситуации психической депривации, мало чем отличающейся от депривации в детских домах [1]. В настоящее время появилась категория депривированных детей из обеспеченных семей. Дети сыты, хорошо одеты, окружены дорогими игрушками, но при этом лишены настоящего внимания и заботы. Материальное благополучие не может компенсировать недостатка общения со взрослыми, которое так необходимо детям, особенно в первые три года жизни. Отсутствие нормальной речевой среды, естественного диалогического общения в эмоционально благоприятной обстановке оставляет глубочайший след в речевом развитии ребёнка.

В младшей группе детского сада очень редко встречаются дети без речевых проблем той или иной этиологии, это знает каждый педагог дошкольного учреждения. У детей наблюдаются нарушения произносительной

стороны речи: пропуски и замены звуков на более лёгкие, нарушение слоговой структуры слов. Наряду с нарушениями звукопроизношения, часто наблюдается недостаточно сформированный словарный запас, несоблюдение в речи родо-видовых отношений и даже практически полное отсутствие речи.

Формирование фонематического слуха у детей происходит при восприятии устной речи окружающих и, одновременно, при собственном проговаривании слов в соответствии с воспринимаемыми образцами, при помощи которых выделяются и обобщаются различные признаки фонем. Однако, даже при отсутствии родовых травм или других факторов, приводящих к органическим поражениям или недоразвитию речевых отделов мозга и нарушению иннервации черепно-мозговых нервных волокон, дети имеют речевые нарушения, вызванные частыми соматическими заболеваниями в младенческом и раннем возрасте. Они приводят к нарушениям фонематического слуха и фонематического восприятия.

Фонематический слух определяется операциями различения и определения фонем и является основой фонематического восприятия. Фонематическое восприятие - это совокупность умений осуществлять анализ и синтез языковых единиц (фонем, слогов, слов), которая состоит из компонентов анализа отдельных языковых единиц и компонентов анализа взаимовлияний языковых единиц. Современные исследования психолингвистов позволяют не только различать между собой конкретные фонематические операции, но и рассматривать их в структуре орфографического навыка [2]. Выявлено, что фонематический слух является обязательным компонентом структуры орфографического навыка и относится к таким механизмам производства речи как механизм поиска, выбора, моторного оформления и контроля, следовательно, составляет основу письменной речи. Установлено, что орфографическая грамотность письма зависит от уровня развития фонематического восприятия и фонематического слуха.

Целью речевого развития на протяжении всего дошкольного детства является формирование индивидуальной языковой системы ребёнка. Каждый возрастной период имеет свою специфику формирования всех компонентов языковой компетентности: фонетического, лексического, грамматического, семантического, прагматического и метаязыкового компонентов, которые формируют индивидуальную языковую систему детей [3].

В младшей группе детского сада работа по формированию индивидуальной языковой системы носит комплексный характер. Начальный этап включает в себя артикуляционные игры, речевую, дыхательную и пальчиковую гимнастику, а также игры по формированию фонематического слуха [4].

Мы хотим поделиться опытом работы по развитию фонематического слуха и фонематического восприятия у детей 3-4 лет. Работу в этом направлении мы начинаем с объяснения понятия «звук». Для этого удобно использовать игру *«Внимательно послушай, запомни и назови»*, которая заключается в предъявлении детям различных неречевых звуков, производимых музыкальными игрушками: погремушками, шарманками, бубнами и др. Для работы в этом направлении можно использовать различные материалы: бумагу, ракушки, камешки, пластмассу, дерево и др. В процессе перечисленных игр формируются понятия «громко» - «тихо», развиваются просодические речевые навыки, а также слуховое внимание и память.

Игра *«Что ты слышишь»* заключается во вслушивании в звуки окружающего мира. Педагог кидает ребёнку мяч и спрашивает: «Что ты слышишь?». Ребёнок возвращает мяч с ответом. В процессе этой игры дополнительно формируется связная речь, т.к. в ней заранее установлено правило, отвечать на вопрос полным ответом. Далее следует работа по дифференциации речевых звуков, с уточнением места артикуляции. Параллельно ведётся ежедневная индивидуальная и фронтальная работа по звукоподстановке и развитию мелкой и общей моторики. И в это же время, в игровой форме мы начинаем изучение зрительного образа буквы, которая обозначает соответствующий звук.

На начальном этапе изучаются гласные первого ряда. Для этого используются стихи, рисунки, раскраски, игры. Например: *«Найди и зачеркни букву»*, *«Найди и раскрась букву»*, *«Собери букву»*, *«Вложи букву»* и др., что способствует не только развитию фонематического слуха, но и формированию зрительного образа буквы. Затем мы приступаем к формированию фонематического восприятия, работа начинается с выделения первого звука в слове и включает в себя ежедневные упражнения и игры, которые проводятся в основном в режимных моментах. Например: детям предъявляется буква и предлагается назвать её, вспомнить про неё стихотворение, подумать на что она

похожа и придумать слова, которые начинаются на звук, соответствующий этой букве. Для формирования фонематического восприятия мы используем игру *«Послушай слово»*. Выбор речевого материала для этой игры очень важен. Это только короткие слова, которые содержат гласные первого ряда и легко произносимые детьми согласные. Слово несколько раз медленно произносится, затем выделяется каждый звук и считается количество звуков в слове с обсуждением местоположения каждого звука, что способствует формированию элементарного звукового анализа.

На этом этапе мы начинаем игру под названием *«Хали-Хало»*, которая заключается в отгадывании слов на заданный звук и формирует не только фонематическое восприятие, но и операции обобщения, дифференциации по признакам, обогащает словарный запас и развивает у детей мышление и память. Параллельно ведётся работа по формированию всех вышеперечисленных языковых компетенций. Это игры *«Расскажи, что ты видишь»*, *«Расскажи какой»*, игры на толкование значений слов с опорой на внутреннюю форму слова, игры на словообразование с выделением и уточнением значений морфем и т.д. Деятельность по формированию фонематического слуха и фонематического восприятия с детьми младшего дошкольного возраста не подразумевает обучение чтению, но интересно отметить, что при такой работе большинство детей младшего возраста к концу года осваивают принцип чтения и способны читать слова из знакомых букв, синтезировать заданное слово по буквам пишущему на доске педагогу.

Современные учёные, среди значимых проблем обучения школьников, выделяют значительное снижение орфографической грамотности и слабое смысловое восприятие текста. Исследования с использованием диагностических разработок доказывают, что данная категория детей страдает несформированностью фонематического слуха и фонематического восприятия. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что работа по формированию фонематического слуха и фонематического восприятия должна быть своевременной и проводиться в благоприятный для развития период - в дошкольном возрасте.

В заключении необходимо добавить, что работа с детьми младшего дошкольного возраста по развитию фонематического слуха и фонематического восприятия, а также игры формирующие оптический образ буквы являются не

только одной из самых актуальных составляющих в вопросе формирования предпосылок учебной деятельности, но и важной профилактической работой по проведению дисграфии в школьном возрасте.

Список литературы:

1. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: ВЛАДОС, 2000. 240 с.
2. Белоус Е.Н. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме – материалы диссертации в электронном доступе -. <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-fonematicheskogo-voSPIriatiya-rechi-i-ikh-otrazhenie-na-pisme>
3. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) / Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С.185-220.
4. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.

УПРАВЛЕНИЕ СОЗДАНИЕМ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ

Шляхова М.В.

*МБДОУ «Детский сад № 1 общеразвивающего вида с приоритетным
осуществлением деятельности по художественно-эстетическому
развитию детей» г. Гатчина*

«Доступность - это не только сооружение пандусов, специальных лифтов, приспособление дорог и общественного транспорта. Не меньшую роль призвана играть и настройка под нужды инвалидов правил работы наших социальных, информационных и прочих служб»

В.В. Путин

Актуальной проблемой для общества на современном этапе является реабилитация инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья. В Российской Федерации полным ходом идет реализация Программы по

созданию безбарьерной (доступной) среды для инвалидов и маломобильных групп населения.

В нормативных документах РФ определено, что к маломобильным группам населения относятся:

- Инвалиды с поражением опорно-двигательного аппарата (включая инвалидов, использующих кресла-коляски)
- Инвалиды с нарушением зрения и слуха
- Лица преклонного возраста (60 лет и старше)
- Временно нетрудоспособные
- Беременные женщины
- Люди с детскими колясками
- Дети дошкольного возраста

Политика создания условий для предоставления детям-инвалидам и детям с ОВЗ равного доступа к качественному образованию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы дошкольного образования, с учетом особенностей их психофизического развития, является одним из приоритетных направлений государственной политики.

Дети с ОВЗ - это дети с временным или постоянным отклонением в физическом или психическом развитии, относящиеся к следующим категориям:

- с нарушением слуха;
- с дисфункцией речи;
- с патологией опорно-двигательного аппарата;
- с проблемами психического развития, отсталостью умственного развития;
- с поведенческими расстройствами и нарушением общения;
- с сочетанными, сложными нарушениями развития.

Для детей с ОВЗ существует необходимость создания специальных условий обучения и воспитания. При этом обычную среду требуется дооборудовать с учётом потребностей, возникающих в связи с инвалидностью. Это позволит детям с особыми потребностями вести полноценный образ жизни.

Перед руководителем дошкольного образовательного учреждения стоит важная и сложная управленческая задача - создать такие условия, которые сделают возможным детям с ОВЗ и детям-инвалидам включиться в

образовательный процесс совместно с другими детьми, находиться со здоровыми детьми в одном информационном поле; создать толерантную среду через сопереживание, сочувствие и сотрудничество.

Для решения данной задачи необходимо разработать:

1. Паспорт доступности для инвалидов, включая сроки и объемы работ, необходимых для приведения учреждения и порядка предоставления в нем услуг в соответствии с требованиями законодательства Российской Федерации об обеспечении условий их доступности для инвалидов;
2. Программу и график повышения квалификации педагогического персонала;
3. Программу инструктажей.

При построении коррекционной образовательной среды ДОУ для детей с ОВЗ учитываются следующие принципы:

1. Принцип природосообразности воспитания - соответствие педагогического влияния биологической и социальной природе ребенка с ОВЗ; понимание сложности внутренней природы ребенка;
2. Принцип развития - взаимосвязь всех сторон личностного развития; целостность личностного развития; готовность личности к развитию;
3. Принцип обучения деятельности - обучение умению ставить цели и реализовывать их;
4. Принцип психологической комфортности - создание благоприятного микроклимата общения, стимулирующего активность дошкольников с ОВЗ; обеспечение воспитаннику положительного эмоционального самочувствия;
5. Принцип взаимодействия - установление глубоких личностных отношений между участниками педагогического процесса (дети, педагоги, родители);
6. Принцип доверительного сотрудничества - отсутствие давления на ребёнка, открытость, искренность в сотрудничестве;
7. Принцип здоровьесбережения - забота о душевном состоянии ребенка, его психологическом и физическом благополучии, устранение стрессогенных факторов.

Результат управления созданием доступной среды для детей-инвалидов и детей с ОВЗ - создание в дошкольном учреждении условий, способствующих их гармоничному включению в коллектив сверстников, психолого-педагогическая поддержка данной категории детей, обеспечение успешности детей с особыми образовательными потребностями, наряду с детьми, не имеющими проблем в развитии.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»
2. Конвенция ООН о правах инвалидов от 13.12.2006
3. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 г. №1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования»

Подписано в печать 29.05.2020 г.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7,4. Тираж 200 экз.
Заказ № 5322.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика
в ООО «Издательство “ЛЕМА”»
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д.28
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru
<http://www.lemaprint.ru>