

Министерство образования и науки Российской Федерации
Технический институт (филиал) федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего профессионального
образования «Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри

Кафедра педагогики и методики начального обучения

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**СЕКЦИЯ 3. Психолого-педагогические науки.
Коррекционное сопровождение участников образования**

Материалы районной научно-практической конференции

(18 февраля 2010)

Нерюнгри 2010

УДК 37.015.31:081

ББК 88.8я43

П 86

Утверждено научно-техническим советом ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ»

Рецензент:

Хода Л.Д., д.п.н., доцент

Редакционная коллегия:

Мамедова Л.В., к.п.н., доцент кафедры ПимНО;

Малыгаева Е.В., к.психол.н., доцент кафедры ПимНО;

Николаева И.И., старший преподаватель кафедры ПимНО;

Иванова В.А., ведущий психолог УНЛ ПиП кафедры ПимНО.

В сборнике материалов научно-практической конференции рассмотрены вопросы психолого-педагогического сопровождения участников образовательных учреждений разного уровня, воспитания и обучения, а также методические подходы и приемы для повышения качества образовательного процесса.

Сборник предназначен для специалистов, педагогов и психологов образовательных учреждений разного уровня, студентов педагогических специальностей.

УДК 37.015.31:081

ББК 88.8я43

Гармонизация личности ребенка с нарушениями психомоторного развития

*Бурка Т.В.,
педагог-психолог ДОУ ЦРР «Снежинка»*

Человек есть частица мира. И чем интенсивнее, разнообразнее его связь с окружающим миром, тем полнее реализация всех возможностей человека. Слово «гармония» в переводе с греческого - «созвучие, согласие, стройность, соразмерность, равновесие». В древнегреческой философии гармония означала организованность Вселенной. Эпоха Возрождения видела основы гармонии в идеальной пластической организации человеческого тела, во взаимопроникновении внешнего и внутреннего, согласовании частей и целого. Кант понимал гармонию, прежде всего как согласованность между рассудком и чувственностью, между разумом и телом [4, стр. 255].

Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина позволяют говорить о тесной взаимосвязи тела и психики, о равномерности, согласованности их развития [5, стр. 23-28].

Известно, что уже в первые годы жизни ребёнок может различать размер и объём предмета, определять его структуру. Ритмичные движения ладошками, пальчиками по предмету способствуют развитию тактильной чувствительности. При совершенствовании бимануального (двумя руками одновременно) исследования развивается объемное восприятие. Пространственное восприятие чётко связано с перемещением положения мышц шеи, т.е. происходит постоянное лоцирование (поиск) этого предмета с разных сторон. Если у ребёнка не интегрированы (отработаны) шейно-тонические рефлексy, то он находится как бы в «плёну» своих же движений шеи: при повороте головы в сторону, рефлекторно изменяется мышечный тонус верхних и нижних конечностей на этой же стороне. В то же время при развитом бинокулярном зрении (скоординированной работе двух глаз), ему не надо двигать головой. И так, чтобы эффективно определять форму, объём, размер предмета, ребёнок должен иметь хорошо развитые скоординированные мышцы обеих рук, мышц глаз и мышц шеи, так, как именно эти три группы мышц обеспечивают функцию восприятия. Улучшая локомоторную (перемещение в пространстве) функцию ребёнка, одновременно развивают его интеллектуальные возможности.

В последнее время увеличилось количество детей с нарушениями психомоторного развития. Данные нарушения имеют различную динамику.

Наряду со стойкими отклонениями в развитии, наблюдается множество так называемых обратимых вариантов, которые возникают при легкой мозговой дисфункции, соматической ослабленности, педагогической запущенности, эмоциональной депривации. Среди таких обратимых форм нарушений в дошкольные годы жизни наиболее часто наблюдаются отставания в развитии моторики и речи. Таким детям характерна высокая утомляемость, истощаемость, нарушение произвольного внимания, темпа и устойчивости деятельности, изменения в эмоциональной и поведенческой сфере

Эти отклонения могут быть преодолены при условии своевременного проведения необходимых коррекционных мероприятий. Ежегодно в сентябре после анализа игровой деятельности мы проводим диагностическое обследование по следующим методикам: Озерецкого–Гальнитца и Л.А. Квинта, Е.А. Стребелевой. По результатам обследования формируем группу, куда входят дети с различными психомоторными нарушениями. При выборе коррекционных мероприятий учитывали, что уровень развития высших психических функций и речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тела, тонкой моторики рук, а актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность таких психических функций, как эмоции, память, восприятие, процессы саморегуляции. Поэтому, коррекционную, развивающую и формирующую работу мы строили по принципу «снизу вверх» (от движения к мышлению), отдавая основное предпочтение методам сенсомоторной коррекции. Параллельно использовали моделирование предметной среды, ее основополагающих геометрических, кинетических и динамических свойств, законов пространства и времени по трём взаимосвязанным схемам.

1. Познание через крупную моторику. Эта схема взаимодействия, формирования, развития и тренировки органов чувств, нервной системы, опорно-двигательного аппарата, а так же висцеральных (внутренних) органов через движение. Здесь мы используем элементы программы А.Л.Сиротюк «Формирование нейропсихологического пространства проблемного ребёнка» - дыхательные упражнения – улучшающие ритмику организма, развивающие произвольность и самоконтроль; глазодвигательные упражнения – позволяющие расширить поле зрения, улучшить восприятие; телесные упражнения, в частности ползание – при выполнении которых развивается межполушарное взаимодействие, снимаются синкинезии и мышечные зажимы; коммуникативные упражнения, направленные на восстановление и углубление контакта с собственным телом, на развитие способности чувствовать и понимать парт-

нёра.

2. Развитие нервной системы через тонкую моторику. После формирования в нервной системе геометрии образа движения объекта внешнего мира ребёнок моделирует движение во внешней среде через тонкую моторику на уменьшенной копии внешней среды – на листе бумаги, при работе с крупой, солью (выкладывание узоров, игры в крупяном бассейне), при лепке, при использовании природного материала в конструктивном моделировании ситуаций. Работа по этой схеме начинается с обучения детей самомассажу, пальчиковой гимнастике.

3. Развитие нервной системы через осмысление ощущения и восприятия, через создание образа модели с включением в социоэмоциональную среду совосприятия своих собственных достижений. Информация, которую мы получаем при визуальном наблюдении, в звуках, запахах и естественных химических соединениях, неисчерпаема. Используя стимулирующие упражнения с солью, крупой мы оказываем общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышаем тонус, эластичность и сократительную способность мышц. При систематическом проведении упражнений улучшаются функции рецепторов, проводящих путей. Усиливаются рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами, в рецепторах кожи и мышцах возникают импульсы, которые, достигая коры головного мозга, оказывают тонизирующее воздействие на центральную нервную систему, в результате чего повышается её регулирующая роль в отношении всех систем и органов.

В данном случае соль является мощным биологическим стимулятором, воздействующим на функции кожи, на уровень снабжения организма кислородом и питательными веществами, на выведение продуктов распада, на сократительные способности и работоспособность мышц кисти руки, а также на эластичность суставов и связок. Эти упражнения являются к тому же средством повышения иммунитета, поскольку на кистях рук расположены активные точки. Если их деятельность активизируется, улучшается функциональное состояние внутренних органов.

В дальнейшем, используя соль, крупу, краски рисуем с детьми картины. Моделируя ситуации, прорабатываем жизненные проблемы детей. Происходит реализация потенциальных возможностей ребенка в отражении мира через нетрадиционное художественное творчество, обогащение мировосприятия путём создания новых образов и поиска средств для их воплощения, появляются возможности создания ребёнком нового продукта в результате творческой деятельности.

В результате, бимануальные движения рук, тактильный контакт с материалами различной (неоднородной) фактуры, функциональное дифференцирование визуальной системы (пространственного и периферического зрения) развивают у ребёнка функционально-мышечную умелость. Дети учатся выполнять мелкие, чётко дифференцированные движения (картины из крупы, соли). Развивается бинокулярное (объемное), зрение, координируется работа сенсорных систем (зрительной, вестибулярной, проприорецепции, кинестетической чувствительности), обеспечивающих правильное формирование корковых представительства соответствующих действий. Создаётся представление широкого пространственного поля, сенсорно оформленного. Активируются возможности ассоциативного мышления. Интегрируются шейно-тонические, ладонные и другие рефлексy. Отрабатывается координация системы глаза – шея – тело – рука, устанавливается взаимосвязь между моторным и психическим развитием.

Таким образом, под влиянием факторов среды (социальной, предметной, двигательной и др.) организуются межклеточные связи в коре головного мозга, обеспечивающие структурно – функциональное и психоэмоциональное развитие ребенка, что приводит в дальнейшем к гармонизации его личности.

Литература

1. Бугрименко Е.А., Венгер Л.А., Поливанова КН., Сушкова Е.Ю. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Томск, 1992. С. 62.
2. Джекобсон Э. Методика мышечной релаксации. Москва, 1994. С. 85-89.
3. Поздняков В.И. Новая телесная терапия для детей и родителей. Москва, 2001. С. 87-108.
4. Радугин А.А. Философия. Москва 2001. С. 255-256.

Развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями в процессе сюжетно-ролевой игры

*Бянкина Ж. В.,
воспитатель С(К) НШ- ДС «Веселый дельфин»*

Современные психолого-педагогические исследования исходят из необходимости изучать личностное развитие ребенка в его тесном взаимо-

действии с взрослым. Поэтому интересными все чаще оказываются отношения воспитателей и детей, как участников повседневного учебно-воспитательного процесса. Особое место при изучении этих отношений отводится сюжетно-ролевой игре, поскольку игровое творчество понимается как обязательная составляющая личностного становления. Игра – естественное состояние ребенка, его основное занятие. Она для него и учеба и труд, а для взрослого – это самый короткий канал влияния на ребенка.

Успех реальной социализации дошкольника, таким образом, зависит от того, насколько взрослый осознает собственную необходимость для развития креативности ребенка в сюжетно-ролевой игре. Такую позицию взрослого описывает характерный для современной педагогики «лично-ориентированный» подход, в рамках которого игра старших дошкольников рассматривается не только как подготовка к «взрослой» жизни, но и как реальное творческое приобретение социального опыта.

Таким образом, «творчество» и «социализация» выступают как взаимосвязанные понятия, поскольку у ребенка нет иного пути личностного становления, кроме творческого, связанного с развитием воображения. Развитие творчества, креативности рассматривается многими специалистами как основное направление развития личности.

Креативность в игре связывается со способностью к замыслу, его реализации; с созданием сюжета, его реализации в роли; комбинированием.

И хотя проблема креативности в сюжетно-ролевой игре получила развитие в психолого-педагогических исследованиях (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и другие), требует дальнейшего изучения вопрос об особенностях педагогического руководства сюжетно – ролевой игрой в целях развития творчества. На практическую значимость этого вопроса указывают многие авторы, констатируя, что в дошкольном учреждении игра либо пускается на самотек, либо недопустимо регламентируется.

Анализируя практическую деятельность своей работы и своих коллег, вызывает затруднение вопрос, как развивать творчество ребенка в игре, особенно при работе с детьми с ограниченными возможностями. Чаще всего мы опираемся на свою интуицию, свой опыт и бывает делаем ошибки.

Поэтому перед нами была поставлена следующая цель: развивать креативность старших дошкольников с ограниченными возможностями в сюжетно-ролевой игре.

Задачи: создание эмоционально – благополучной атмосферы в группе детского сада для детей с ограниченными возможностями; гарантирование

свободы и самостоятельности в игре детей с ограниченными возможностями; проведение специальной работы взрослыми по развитию творческих способностей старших дошкольников с ограниченными возможностями в сюжетно – ролевой игре.

В своей работе мы выделили ряд компонентов сюжетно – ролевой игры. Это:

1) реализация различных мотивов. Детскую игру связывать с реализацией самых разных мотивов, таких как воссоздание эмоционально-значимых реальных событий; действий эмоционально-значимого взрослого, старшего ребенка, сверстника, через принятие его роли; общение со сверстником;

2) другим ведущим компонентом сюжетно-ролевой игры является роль. Роль, в наиболее общем определении - игровая позиция ребенка, состоящая в отождествлении им себя или другого участника игры с каким-либо персонажем воображаемой ситуации. Роль возникает на первых этапах развития игры с помощью взрослого, представляющего ребенку сюжетные игрушки, с которыми он может выполнять усвоенные ранее схемы человеческих действий, причем принятие роли становится возможным при эмоциональном отношении ребенка к обыгрыванию игрушки. Роль это не конкретное лицо, взятое из жизни и неосознанно собираемый образ многочисленных наблюдений;

3) центральным компонентом креативности дошкольника является его способность к воображению. В теоретических исследованиях о развитии креативности у старших дошкольников в сюжетно – ролевой игре мы опирались на следующие положения: креативность связана с развитием личности и интеллекта, воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка дошкольного возраста, а значит, особую форму имеет и креативность дошкольника;

4) замысел, создание сюжета. В связи с тем, что креативность проявляется в сюжетно – ролевых играх, то она представляет собой способность к замыслу, его реализации; создание сюжета, его реализации в роли; комбинирование, реструктурирование.

Рассматривая структуру сюжетно-ролевой игры, мы отмечаем, что она предоставляет старшему дошкольнику возможность для реализации его творческого потенциала, т. е. для проявления творческой способности его воображения. Но развитие креативности структурой игры отнюдь не задается, для него необходимы внешние стимулирующие развитие факторы и,

прежде всего - определенная позиция взрослого как гаранта свободы, самостоятельности и самостоятельности ребенка.

Таким образом, рассматривая сюжетно – ролевые игры детей с ограниченными возможностями мы можем рассматривать и развитие креативности. Это осуществляется при условии, когда воспитатель осуществляет педагогическое руководство, создает эмоционально – положительную обстановку, не разрушает инициативу и свободу выбора каждого ребенка.

Для педагогического руководства в сюжетно – ролевой игре в целях развития креативности ребенка с ограниченными возможностями старшего дошкольного возраста мы предлагаем использовать специальные методы, необходимые для развития креативности.

Методы, используемые для обучения детей с ограниченными возможностями: метод постановки игровой задачи; метод мозгового штурма: высказывание идей; метод гирлянд и ассоциаций: гирлянды аналогий формируются в виде списка слов – это могут быть все части речи, а также сочетания слов. Отталкиваясь от исходного слова, необходимо составить цепочку.

В своей работе мы наблюдаем, что в том случае, когда воспитатель не принимают участие в деятельности детей, наблюдается снижение уровня развития креативности.

Поэтому, при работе с детьми с нарушениями в развитии мы используем стимулирующее влияние взрослого на игру детей. Фоном для такого влияния являются отношения между взрослым и детьми, чтобы ребенок не чувствовал себя скованно, проявлял творческую активность.

Отсюда, наша задача – помочь организовать игры, сделать их увлекательными, насыщенными действиями. Но не следует предлагать детям разработанные педагогом, готовые сюжеты игры. Дети в игре подражают деятельности взрослых, но не копируют ее, а комбинируют имеющиеся у них представления, выражают свои мысли и чувства. И если им предложить действовать по плану воспитателя, копировать данные образы, то это будет подавлять их воображение, самостоятельность, непосредственность.

Очень важно не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Нужно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели. Не следует стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры.

Руководя игрой, мы всегда должны помнить о том, что нужно развивать инициативу, самостоятельность детей, сохранять их непосредственность, радость игры. Из приемов руководства игрой следует исключить вся-

кого рода принуждение, никогда не фантазировать за ребенка, не придумывать за него игру. Нужно очень деликатно влиять на развитие интересов, на чувства детей, направлять работу их мысли и воображения. Только при таком руководстве успешно развивается игровое творчество.

Чтобы найти правильный путь влияния на детскую игру, надо понимать ее, уметь наблюдать играющих детей. Особенно важно индивидуальное наблюдение за каждым ребенком. Ведь в творческой игре, больше чем во всякой другой деятельности, он обнаруживает свои склонности, переживания.

Анализируя выше сказанное, мы можем сделать следующий вывод, что при развитии креативности у детей с ограниченными возможностями старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре возможно, если создаются следующие условия: эмоционально - благополучная атмосфера, развитие инициативы детей в игре, предоставление дошкольникам свободы и самостоятельности, проведение специальной работы по развитию творческих способностей в сюжетно-ролевой игре.

Развитие креативности в сюжетно-ролевой игре возможно, если инициатива в игре принадлежит самому ребенку, мы в своей работе руководствуемся игрой старших дошкольников только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка. Поэтому важно, развивая игру, обеспечить развитие креативности в ней.

Руководство взрослыми игровой деятельностью детей выражается в обогащении содержания игры, а также в развитии игры в соответствии с возрастными возможностями ребенка. Для нас важно, что этап игры детей старшего дошкольного возраста с одной стороны, требует развития ролевого поведения в играх дошкольников, а с другой – сюжетосложения, как перспективного этапа развития игры, наиболее творческого, предполагающего высокий уровень развития креативности.

Многие психологи делают акцент на связи развития творчества у ребенка и той атмосферы, которая создана в группе детского сада. Они подчеркивают важность создания благополучной психологической атмосферы для развития творчества ребенка. Такую атмосферу мы и будем создавать в нашей работе для развития креативности у дошкольников с ограниченными возможностями.

Развитие словаря признаков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр и словесных упражнений

*Вахрушева Н.А.,
учитель – логопед С(К) НШ-ДС «Весёлый дельфин»*

Словарь, как важнейшая часть языковой системы, имеет большое значение для полноценного общения и развития личности ребёнка. Изучением особенностей лексики детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и созданием методик коррекционной работы занимались такие отечественные ученые как Л.П. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, и др. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления.

Логопедическое обследование детей с ОНР III уровня выявило следующие нарушения в развитии словаря признаков. При описании игрушки дети ограничивались перечислением составляющих её частей. Наибольшее число ошибок было связано с прилагательными, обозначающими величину предметов, дети использовали только два понятия: большой и маленький, которыми заменяли слова длинный, короткий, высокий, низкий и др. Дети испытывали большие затруднения при подборе антонимов и синонимов. Чаще всего при подборе антонимов дети повторяли слово-стимул с частицей «не»: твердый – не твердый. При подборе синонимов дети чаще заменяли их словами – антонимами («веселый – грустный»).

Анализируя результаты логопедического обследования в разделе «Лексический запас», нами были сделаны выводы, что у детей с ОНР III уровня наблюдаются низкие показатели в словаре признаков (рис.1). В связи с этим у детей не сформирована связная речь: рассказы недостаточно полны, развёрнуты, с трудом составляют описательные рассказы о предметах и объектах, где ребёнку необходимо выделить качества (признак) предмета.

Большое внимание специалистов, логопедов-практиков к проблеме поиска эффективных методов и приёмов логопедической работы по развитию словаря признаков у дошкольников с ОНР подчеркивает актуальность темы, так как прилагательные занимают особое место в речи дошкольников. У детей с общим недоразвитием речи употребление этой части речи вызывает наибольшие затруднения.

Цель данной работы внедрить дидактическую игру как средство развития активного словаря прилагательных детей дошкольного возраста с ОНР. В

соответствии с целью были поставлены следующие задачи: Определить основные направления коррекционной работы по развитию словаря признаков у детей с общим недоразвитием речи. Создание системы дидактических игр, направленных на развитие активного словаря прилагательных.

Практическая значимость данной работы заключается в систематизации конкретных методических приёмов, которые могут быть использованы логопедом на занятиях по развитию лексико-грамматического строя речи.

Словарная работа в каждой группе проводится на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей лексического запаса, психического развития в целом, а также текущих воспитательных задач. Применение наглядно – игровых средств и словесных упражнений актуализируют знания детей, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности. Игровая деятельность делает образовательный процесс эмоциональным, деятельностным, позволяет ребёнку получить собственный опыт. На основании вышеизложенных данных нами были составлены и систематизированы дидактические игры и упражнения по формированию и развитию словаря признаков.

На первом году обучения: дети учатся классифицировать предметы и объекты по цвету (основные цвета), по величине (большой, маленький, средний). Например: дидактическая игра «Рассели коров в коровники». Цель: формировать умение классифицировать объекты по цвету, величине. Взрослый показывает коровники, дети говорят, чем они отличаются (одни коровники большие, другие маленькие, у одних синяя крыша, у других красная). Затем взрослый говорит, что коровы паслись на лугу, и теперь не могут найти свой коровник. Дети расселяют коров, ориентируясь на цвет и величину, объясняют свой выбор: «Коровник большой и корова большая». Аналогично проводятся игры по другим лексическим темам: «Рассели коз в хлев», «Поставь машину в гараж», «Рассели поросят в свинарник», «Помоги найти конюшню», « Накорми поросят», « Напой семью чаем» и др.

Цель игры «Угадай игрушку»: формировать умение находить предмет, ориентируясь на его признаки. Взрослый показывает 3 - 4 игрушки, ребенок их называет. Педагог рассказывает о каждой игрушке, акцентируя внимание на внешних признаках: «Это мягкая игрушка. Она серая. Хвостик короткий, а уши длинные. Любит морковку, прыгает ловко». Аналогично описываются другие игрушки, ребенок называет их.

На втором году обучения - речь детей обогащается прилагательными, которые обозначают большее количество признаков с более тонким их раз-

личением (оттенки цвета, состояние предметов, различия в размере, форме и др.), дети в речи начинают употреблять слова – антонимы. Нами были сделаны серии игр «Разложи на группы» Цель: развивать умение классифицировать предметы, объекты по цвету, величине. В данных играх педагог раскладывает перед детьми картинки с изображением предметов по лексической теме (например, тема «Посуда»), просит внимательно их рассмотреть: «что нарисовано на картинках? Разложите эти чайники на 2 или 3 группы – подходящие с подходящими». Дети объясняют свой выбор. Задания выполняется, пока дети не разложат картинки по двум признакам (цвет, величина). Серия игр с куклой - «Куклы: веселая и грустная» на практическом уровне знакомят детей со словами-антонимами. Цель игры: познакомить детей с противоположными состояниями: веселый - грустный. «Стала девочка Маша играть со своими куклами Катей и Таней и заметила, что Катя все время веселая, а Таня грустная. Как вы думаете, почему? (Катю обидели, она загрустила.) Какими другими словами сказать, что Катя грустная, какая она? (Печальная, расстроенная.) Что надо сделать, чтобы развеселить Катю? (Рассказать веселую сказку, поиграть с ней, посмотреть мультфильм.) Какими стали Катя и Таня? (Веселыми, радостными.)» Целью игры: «Куклы рисуют и гуляют» является знакомство со словами, близкими и противоположными по смыслу, а также с промежуточными признаками: в гости приходят две куклы: большая и маленькая. Воспитатель говорит, что куклы захотели рисовать. Большая кукла возьмет длинный карандаш, а маленькая... (короткий). Большая кукла нарисовала большой дом, а маленькая... (маленький). Куклы пошли гулять, а зонтик с собой не взяли. Тут пошел сильный дождь, они спрятались под елочку. Большая кукла спряталась под высокой елкой, а маленькая... (под низкой). Дождь закончился, пошли куклы домой. Большая кукла пошла по широкой дороге, а маленькая... (по узкой).

На третьем году обучения происходит усложнение заданий за счет выделения гораздо большего количества свойств и качеств. Подбор антонимов и синонимов, согласование существительных с прилагательными. Формируются навыки словообразования (образование прилагательных от существительных).

Серия игр «Разложи на группы», усложняется в сравнении со средней группой, так как увеличивается число признаков. Например, в игре «Что напутал Буратино?» дети должны найти ошибки в описании предмета и исправить их. Педагог сообщает, что в гости пришел Буратино со своим другом утенком. Рассказывая про утенка, Буратино делает ошибки и допускает не-

точности в описании, например: «У утенка синий клюв и маленькие лапы, он кричит «мяу!». «У зайца маленькие ушки, он зеленый». «У кошки колючая шубка». Ребенок исправляет неточности. Цель игры «Скажи какой»: учить выделять и называть признаки предмета. Взрослый достает из коробки предметы, называет их («Это груша»), а ребенок называет признаки («Она желтая, мягкая, вкусная»). «Это помидор». - «Он красный, круглый, спелый, сочный». «Это огурец». - «Он... продолговатый, зеленый, хрустящий»).

Постепенно педагог начинает предлагать задания на подбор эпитетов, антонимов, синонимических рядов без наглядного материала, в словесных играх: «Кто больше слов скажет про куклу, мяч», «Назови ласково», «Скажи по-другому», «Я начну, а ты продолжи», «Добавь слово». В играх подобного рода развиваются внимание детей к слову, языковое чутье, умение выбирать подходящее по смыслу слово в определенном словосочетании, предложении. Большие возможности открываются в старшей и подготовительной к школе группах для работы над синонимами. Слова, близкие по значению, характеризуют разные стороны предметов. Мы выделяем такие приемы работы с синонимами: подбор синонимов к изолированному слову; объяснение выбора слов в синонимическом ряду; замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений: «Растужился, расплакался серенький зайка» (расхныкался, заливался слезами, проливал слезы); составление предложений со словами синонимического ряда; составление рассказа со словами синонимического ряда.

Практика и проведенное исследование показывают, что применение на занятиях по формированию лексической стороны речи дидактических игр и словесных упражнений, способствует более эффективному овладению дошкольниками с ОНР словаря признаков, что в свою очередь повышает уровень связного высказывания (рис.1).

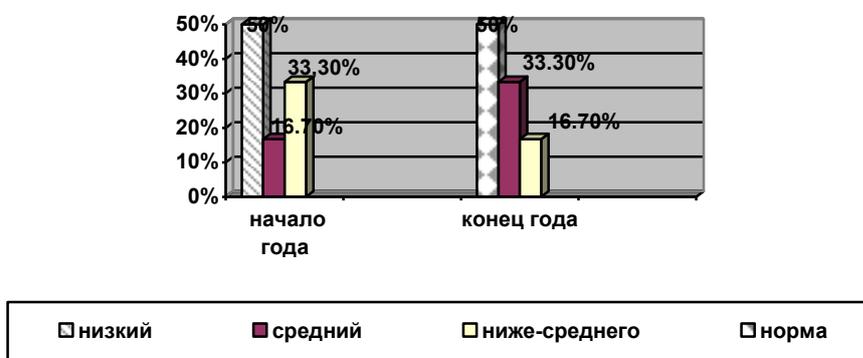


Рис.1. Динамика развития словаря прилагательных в подготовительной группе у детей с ОНР

Организация педагогической помощи родителям в обеспечении их эффективного взаимодействия с детьми, имеющих проблемы в развитии

*Конради О.А.,
воспитатель ДОУ «Огонек»*

Семья – первый социальный институт в жизни ребенка. Именно здесь складываются его первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества. И не всегда семья оказывается в состоянии удовлетворить особые образовательные потребности ребенка, имеющего проблемы в развитии.

Для формирования гармоничной личности ребёнка и развития у него адекватной самооценки рядом с ним должны находиться любящие и понимающие его взрослые. Значимость семьи становится особенно важной при формировании личности ребенка с задержкой психического развития. От характера установления связей в диаде «родитель-ребёнок с ЗПР» и от понимания значимости семейного коллектива будет зависеть первичная социализация личности проблемного ребёнка. Не имея глубоких знаний о природе задержки психического развития, родители не всегда понимают трудности детей в обучении, неадекватно оценивают их возможности, не осознают своей роли в воспитании и развитии таких детей; более того, они испытывают чувство неудовлетворенности вследствие несбывшихся ожиданий, что негативно отражается на их отношениях.

В условиях работы с детьми с ЗПР перед нами встала особая задача взаимодействия с семьями детей, т.к. в психолого-педагогической поддержке нуждаются не только воспитанники, ни и их родители.

Каждый знает, что успешность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от того, насколько родители понимают состояние ребенка, принимают его таким, какой он есть и стремятся помочь.

В нашем детском саду 4 специализированных группы, детей с интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития. Мы считаем, что, если родителям, имеющим детей дошкольного возраста с ЗПР, организовать совместную деятельность с детьми, в которой осваиваются различные методы и приемы эффективного взаимодействия - беседы, разыгрывание педагогических ситуаций и их анализ, упражнения, поручения, личный пример, постановка перспектив, игры и др., то у родителей сформируется готовность к эффективному взаимодействию со своими детьми, реализация ко-

того благотворно отразится на эмоциональном благополучии детей и их общем развитии. В связи с этим в октябре 2007г. было решено в нашем детском саду создать родительский клуб «Особый ребенок».

Работа родительского клуба «Особый ребенок» - это не просто форма связи семьи и дошкольного учреждения, это университет педагогической информации, цель которого: создать систему психолого-медико-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с проблемами в развитии; способствовать установлению сотрудничества ДОО и семьи в вопросах обучения, воспитания и развития детей; помогать родителям рассматривать процесс образования как непрерывный партнерский диалог со своим ребенком, на основе знаний особенностей своего ребенка.

Цели работы с родителями: повышение у родителей чувства собственной компетентности, преодоление состояния кризиса у родителей, помощь в формировании адекватной оценки состояния ребенка, интеграция родителей путем обсуждения «обычных» родительско-детских проблем воспитания, обучения, поведения. Это дает родителям детей с особыми потребностями возможность почувствовать себя, в первую очередь, родителями, и только во вторую – родителями особого ребенка.

Работа клуба изначально организовалась по трем этапам:

1. Подготовительный: определение потребностей родителей через собеседование и анкетирование.

2. Организационный: составление перспективного плана работы клуба, утверждение графика проведения занятий. Данный этап оснащается методическим сопровождением: составляются конспекты занятий, подбирается стимульный материал.

3. Непосредственная работа «Родительского клуба».

Принципами работы клуба является участие на добровольной основе; общение на взаимопонимании, взаимоуважении, толерантности; проявление деликатности, такта; осознание, что только общими усилиями, творческим подходом к делу каждого, работа клуба может стать интересной, нужной, полезной.

Ответственным за организацию клуба является председатель. К работе привлечены педагоги, учителя-дефектологи и логопеды, педагог-психолог, врачи, медицинская сестра, которые формируют у родителей определенные представления и практические умения в разных областях семейного воспитания. В своей работе мы опираемся на то, что родители, педагогический коллектив и медицинский персонал являются партнерами с единым пониманием

целей и задач педагогического процесса. Максимально используем воспитательный потенциал коллектива и семьи в совместной работе с детьми.

Клуб осуществляет свою деятельность на основе положения, разработанного советом родителей и рабочей группой педагогического и медицинского персонала. Регулярно организуются заседания клуба (в методическом кабинете, музыкальном или физкультурном зале в зависимости от тематики и содержания встреч).

Нами создана библиотека с научной психолого-педагогической и медицинской литературой, которой пользуются сотрудники и родители. Созданы мини-лекотеки с подбором различных развивающих дидактических игр, игрушек, книжек, аудио-, видео - материалов. Родители могут выбрать понравившуюся игру и взять ее для занятия с ребенком дома.

В своей работе мы используем такие методы и приемы, которые создают положительный настрой на откровенный и деловой разговор, активизируют внимание родителей и способствуют более легкому восприятию предлагаемого материала, побуждают к обмену собственным опытом семейного воспитания.

На заседании родительского клуба мы используем следующие методы: метод групповой дискуссии, метод видеокоррекции, метод игры, метод обсуждения и разыгрывания ситуаций, метод анализа поступков детей и родителей и многие другие.

Взаимодействие родителей с ребенком с задержкой психического развития - это их совместная деятельность, в процессе организации которой родители, учитывая, что их дети имеют низкий уровень познавательных способностей и эмоциональные нарушения, создают условия, при которых дети проявляют инициативу, активность и уверенность в собственных силах и не испытывают тревожности, подавленности, чувства своей неполноценности.

Формы работы нашего клуба различны: индивидуальные, групповые и семейные. Мы проводим: консультации; заседания, лекционные занятия («Психофизиологические особенности детей с проблемами в развитии», «Как изменить поведение агрессивного ребенка к лучшему»); детско-родительские группы «Мама, папа поиграй со мной!» (проводят психолог и воспитатель); практические занятия для родителей, которые проводит дефектолог, логопед, психолог, воспитатель («Чтобы четко говорить - надо с пальцами дружить», «Полгода плохая погода, или игры в ненастный день», «Как выполнить с ребенком задание логопеда», «Общаться с ребенком. Как?»); тренинги, проводит психолог («Двенадцать помех на пути активного слушания, или что нам

мешает слушать ребенка», «Учимся слушать друг друга», «Я дарю свое тепло»).

Организуем «круглые столы» и родительские конференции («Формирование детско-родительских отношений», «Мой ребенок, я могу и хочу ему помочь»). И конечно проводим индивидуальные и подгрупповые занятия с родителями и их детьми. Основные цели таких занятий – способствовать взаимодействию и общению между ребенком и родителями, между детьми, между родственниками разных детей, между детьми и сотрудниками.

Нетрадиционная форма организации родительского клуба «Особый ребенок» повышает интерес родителей к вопросам воспитания, обучения и развития детей. За последнее время число членов клуба значительно выросло. Если в начале организации заседания клуба посещало 3-4 семьи, то сейчас в нашем клубе более 15 семей. Благодаря использованию представленных форм работы с родителями отмечаются существенные позитивные изменения: в восприятии семейных отношений дошкольником с ЗПР; в осознании своего положения в семейном коллективе; в динамике родительского отношения к детям, которое становится более тёплым, принимающим. Родители более адекватно оценивают состояние своих детей. Получив всесторонние сведения о закономерностях развития, различных моделях воспитания и обучения, особенностях личности и поведения детей, члены семьи более оптимистично оценивают перспективы проблемного ребенка.

Игровая терапия как средство коррекции психоэмоционального напряжения у старших дошкольников

*Костырева Е.А.,
воспитатель ДОУ «Энергетик»*

В последние годы увеличилось число детей с психоэмоциональным напряжением, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, и поэтому проблема психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста, и в особенности его коррекции, в настоящее время наиболее актуальна.

Психоэмоциональное напряжение в дошкольном возрасте исследовано еще не настолько детально, чтобы достаточно определенно говорить о ее влиянии на дальнейшее развитие личности ребенка и результаты его деятельности. Исследования в данном направлении помогут решить ряд проблем

старшего дошкольного, младшего и среднего школьного возраста, в том числе проблемы развития личности в период кризиса 7 лет, трудности принятия на себя ребенком новых социальных ролей в связи с переходом из детского сада в школу, проблемы адаптации, успешности учебной деятельности и др.; эти проблемы сейчас ставят перед собой возрастная и педагогическая психология.

Интерес к проблеме психоэмоционального напряжения нашел отражение в работах многих ученых как в отечественной психологии (Н.А. Аминов, В.А. Бакеев, В.К. Вилюнас, Ю.М. Забродин, Н.В. Имедадзе, О.Г. Мельниченко и др.), так и за рубежом (Х. Айзенк, Р. Кеттелл, Е. Левигг, О. Маурер, У. Морган, К. Спеис, Ч. Спилбергер, Дж. Тэйлор, З. Фрейд, К. Эриксон и др.). За границами оптимальных значений психоэмоциональное напряжение оказывает негативное влияние на поведение и деятельность индивида (В.А. Бодров, Б.А. Вяткин, Е.А. Калинин, О.С. Никитина, Ч. Спилбергер). Хроническое переживание психоэмоционального напряжения как неравновесного состояния и постоянная готовность к его актуализации формируют новообразование личности - тревожность (А.И. Захаров, Л.В. Макшанцева, А.М. Прихожан, А.О. Прохоров и др.).

Психоэмоциональное напряжение как устойчивая характеристика диагностируется уже в трехлетнем возрасте (Л.В. Макшанцева), несомненно, исследования, связанные с изучением эффективности игротерапии в коррекции детского психоэмоционального напряжения стоят в ряду особо актуальных.

Теоретические основы игровой терапии как психокоррекционного средства отражены в работах Р. Ванфлитта, Ю.Ф. Гребченко, Х.Г. Джинота, Н.Н. Лебедевой, Г.Л. Лэндрета, К. Мустакаса, Л. Франка и др. Выяснилось, что оптимальными средствами психокоррекции в работе с детьми дошкольного возраста следует признать рисование, рассказывание сказок и развивающие игры; это позволяет рассматривать игротерапию как одно из наиболее эффективных средств коррекции уровня психоэмоционального напряжения у детей. Психолого-педагогическая обусловленность этого выбора определяется работами отечественных исследователей, таких как Л.С. Выготский, В.И. Гарбузов, Ю.Ф. Гребченко, В.В. Лебединский, А.С. Спиваковская, Д.Б. Эльконин, подчеркивают, что при планировании коррекционных средств, упор следует делать на ведущую в данном возрасте деятельность. Физиологическая обусловленность игротерапии рассматривается в исследованиях А.М. Вейн, А.И. Захарова, О.А. Колосова, А.Д. Соловьева, раскрывается функциональная специализация больших полушарий головного мозга и отмечается

возможность восстановления путем игротерапии активности правого полушария, способствующего общему оживлению эмоциональной активности. Анализ работ М. Клейн, Н. Лебедевой, Д. Леви, Г. Лэндрета, О. Ранка, К. Роджерса, З. Фрейда, Г. Хаг-Хельмут, В. Экслайн и др. позволяет проследить динамику становления и развития игровой терапии в качестве одного из ведущих средств коррекционного воздействия.

Цель исследования - определить возможность использования игровой терапии, как средства коррекции психоэмоционального напряжения у старших дошкольников.

Объект исследования - психоэмоциональные состояния детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - игровая терапия, как средство коррекции психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования: 1. Изучить теоретический аспект данной проблемы — коррекции психоэмоционального напряжения у старших дошкольников средством игровой терапии. 2. Выявить уровни психоэмоционального напряжения старших дошкольников. 3. Выявить влияние игровой терапии, как эффективного средства коррекции психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из поставленной цели и задач, мы выдвинули следующую *гипотезу*: использование в работе с детьми старшего дошкольного возраста игровой терапии, как эффективного средства коррекционного воздействия, позволит повлиять и снизить уровень психоэмоционального напряжения у детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент, проводимый с детьми старшего дошкольного возраста, показал, что дети имеют достаточно высокий уровень тревожности, и тем самым высок уровень их психоэмоционального напряжения. Одной из задач дошкольного образования на современном этапе, является сопровождение становления личности ребенка, поскольку многие его основные свойства и личностные качества складываются именно в данный период жизни, поэтому формирующий этап нашего исследования базировался на группе наших детей. Изучив литературу по данной проблеме, мы установили: наиболее эффективным средством снижения тревожности детей, и тем самым нормализации психоэмоционального напряжения, является игровая терапия. Игра естественно вписывается в жизнь детей и на правах ведущей деятельности осуществляет позитивные изменения в эмоциональной сфере ребенка, формирует новые формы поведения. Игротерапия не меняет и не

переделывает ребенка, не учит его специальным поведенческим навыкам, а просто дает возможность прожить в игре ситуации, которые пугают, волнуют ребенка, при этом он чувствует полную поддержку, внимание взрослого. Еще одно преимущество метода игротерапии мы видели в том, что она не требовала специального помещения, оборудования и подготовки. Игровая терапия органично включалась в режим дня. Работать по данной методике могли рядовые воспитатели, т.к. главное для достижения результатов не психологические знания, а умение тонко чувствовать состояние ребенка и разговаривать с ним на одном языке. А это является главным в работе каждого воспитателя.

Работу мы осуществляли через весь педагогический процесс, применяя различные формы организации детской деятельности:

- 1) специально планируемые игры-занятия, которые носят развивающий характер в соответствии с тематическими планами;
- 2) игры и упражнения, организуемые воспитателем во второй половине дня: они обычно были направлены на освоение того содержания, приемов деятельности, которые имели место на предшествующих занятиях и недостаточно освоены детьми, когда требуется дополнительное практикование;
- 3) повседневная детская деятельность: бытовая, игровая, трудовая, которая обогащала культуру общения детей посредством подключения эмоций;
- 4) организовывали режим жизнедеятельности детей.

Исследование проводилось на базе ДООУ «Энергетик» г. Нерюнгри Саха (Я). В исследовании принимали участие дети старших групп 5,5 и 6 лет. В полевом исследовании участвовало 46 детей, из них 22 мальчика, и 24 девочки. Для проведения дальнейшего исследования из числа дошкольников с признаками эмоциональных нарушений, выявленных в процессе диагностики, было отобрано 20 детей. Из них в контрольную группу вошло 10 детей и в экспериментальную 10 детей. В экспериментальную группу вошли 5 мальчиков и 5 девочек. Далее с детьми экспериментальной группы была проведена работа по снижению высокого уровня тревожности средством игровой терапии. Испытуемые контрольной группы участвовали в исследовании только на диагностических этапах.

На первоначальном этапе были подобраны методики, позволяющие адекватно оценить уровень тревожности у ребенка, который является одним из критериев наличия у ребенка психоэмоционального напряжения. При исследовании применялись методики: проективный тест Р. Темпла, В. Амена, М. Дорки «Выбери нужное лицо», графические методики «Рисунок человека», «Кактус», велась дневники наблюдений.

Для решения поставленных задач мы разработали дидактическое пособие «Мое настроение» для детей (от 4 до 7 лет), применяли с целью снятия психоэмоционального напряжения, внушения положительного настроения, поведения как индивидуально, так и с группой детей.

На контрольном этапе был определен уровень тревожности дошкольников с помощью методики Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки «Выбери нужное лицо». Полученные результаты позволяли оценить степень выраженности тревожности у детей старших групп. Ни один ребенок не набрал количество баллов, которое соответствует низкому уровню тревожности, что составило 0% . 21 испытуемый, из 46 обследованных детей, отличались высокой тревожностью – что составило 46%. Из которых 24% - это мальчики с высоким уровнем тревожности, и 22% - девочки с высоким уровнем тревожности. 25 детей, вошли в группу со средним уровнем тревожности - это 54%, из них 24% мальчики со средним уровнем тревожности, и 30 % - девочки со средним уровнем тревожности. Было отмечено, что % девочек с высоким уровнем тревожности(22%), был ниже, чем % у мальчиков в данной группе, который составил 24%. В группе детей со средним уровнем тревожности отмечается обратная тенденция – процентное соотношение у девочек выше (30%), в сравнении с процентным соотношением мальчиков (24%). Таким образом, показатели уровня тревожности у большинства испытуемых находятся в пределах оптимальной нормы (средний уровень 54%). Несмотря на это, результаты исследования выявили достаточно высокий процентный показатель детей с высоким уровнем тревожности (46%), то есть у каждого третьего дошкольника уровень тревожности отличается от оптимальной нормы. В результате итоговой работы мы выяснили, что уровень тревожности у детей экспериментальной группы снизился с 60,2 % до 34%. В контрольной же группе средний уровень тревожности увеличился с 60,5% до 62%. Следовательно, проводимая работа с использованием средства игровой терапии, оказалась эффективной и дала положительный результат. В целом проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод: коррекционная работа, направленная на нормализацию психоэмоционального напряжения и коррекцию тревожности, проведения с помощью игротерапии позволит опосредованно без нажима, направлять психоэмоциональное развитие ребенка в нужное русло, развивать необходимые качества и умения.

Использование компьютерных технологий

в коррекции звуковой стороны речи дошкольников

Левина Е. В.,

учитель-логопед С(К)НШ-ДС № 47 «Веселый дельфин»

В век компьютерных технологий, инновационных методик, использование компьютера на индивидуальных логопедических занятиях по коррекции звуковой стороны речи расширяет возможности в работе учителя - логопеда, позволяет сделать занятие более насыщенным, интересным, разнообразным. Особенно ценно то, что значительно повышается мотивационная готовность ребенка, следовательно, и положительных результатов можно достичь в более короткие сроки. Компьютер позволяет приблизить речевой материал, который преподносится воспитаннику, к реальным жизненным условиям, так как учитель - логопед может использовать любые фотографии и картинки которые можно разыскать в Интернете. Важно то, что картинки могут быть крупные, яркие, реалистичные, что не всегда можно наблюдать в рисунках или иллюстрациях. Гораздо легче с ребенком проводить словарную работу, так как можно рассмотреть неизвестный и непонятный предмет на приближенных к реальным условиям фотографиях. Это, в свою очередь, создает у ребенка более четкие и правильные представления о новых изучаемых темах.

При проведении занятий с использованием компьютера, необходимо помнить о соблюдении санитарно-гигиенических требований. В СанПиН 2.4.1.1249-03 пункт 2.12.10. подробно разъясняются правила работы с компьютером в дошкольном образовательном учреждении.

Логопедическое обследование детей старшей группы показало, что из 15 воспитанников у 10 детей наблюдаются выраженные нарушения звуковой стороны речи (от трех и более групп звуков). У трех детей выявлены признаки стертой дизартрии, у одного ребенка с общим недоразвитием речи и поражением лицевого нерва слева, в той или иной степени наблюдается нарушение всех согласных звуков, а так же нечеткое произношение гласных. У одного ребенка выявлено нарушение двух групп звуков. В трудах Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой и др. отмечаются трудности автоматизации, поставленных звуков у детей со стертой дизартрией, общим недоразвитием речи. Прежде всего, это заключается том, что этапы автоматизации очень длительные, навык самоконтроля у детей формируется значительно позже, чем у детей без выраженной речевой патологии. Именно поэтому логопеды - практики находятся в постоянном поиске новых эффектив-

ных методов коррекции звуковой стороны речи.

Специально для индивидуальной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи разработала систему игр на компьютере с использованием программы Microsoft Power Point. У данной программы много возможностей: яркие фоны, возможность вставлять в презентацию картинки, видео, музыку, использовать самые разнообразные эффекты. Особенно привлекает то, что игру можно анимировать, делать её живой, а значит близкой и понятной для ребенка. Представленные игры известны всем педагогам, но, применяя их на компьютере, можно разнообразить свою работу, сделать ее и для ребенка и для учителя-логопеда интересной, насыщенной, плодотворной. Для того чтобы картинки на экране монитора оживали, появлялись или наоборот исчезали, передвигались в нужном направлении, в главном меню необходимо выбрать закладку «Анимация» - «Настройка анимации». Слева, на экране появится закладка «Добавить эффекты». Можно смело экспериментировать с эффектами, которые есть в программе, анимируя картинки и текст. Кроме этого возможно использование уже готовых анимированных картинок, которые можно найти в Интернете в достаточно большом количестве. Игры составлены и систематизированы в соответствии с основными этапами работы по автоматизации звуков.

1. Автоматизация изолированных звуков. «Песенка змеи» - автоматизация звука [Ш]. Последовательность действий: открыть файл «Песенка змеи. Автоматизация звука [Ш]». В строке меню выбрать «Показ слайдов», затем выбрать «Начать показ». Выйдет первый слайд с названием игры, щелкнуть мышкой – появится второй слайд с правилами игры, которые надо прочитать ребенку: «Сейчас на экране появится змея, она ползает и шипит. Покажи ей, как ты научился петь ее песенку и шипеть». Педагог щелкает левой кнопкой мышки, появляется третий слайд со змеей, которая передвигается по экрану (использовать эффект «Пути перемещения»). Ребенок произносит звук [Ш], имитируя шипение змеи.

2. «Кораблик» - автоматизация звука [Л]. Последовательность действий: открыть файл «Кораблик. Автоматизация звука [Л]». В строке меню выбрать «Показ слайдов», затем выбрать «Начать показ». Выйдет первый слайд с названием игры, щелкнуть мышкой – появится второй слайд с правилами игры, которые надо прочитать ребенку: «Сейчас на экране появится кораблик, он плавает по волнам. Спой «песенку кораблика». Педагог щелкает левой кнопкой мышки, появляется 3 слайд с анимированным корабликом,

который плавно передвигается по экрану (использовать эффект «Пути перемещения»). Ребенок произносит звук [Л].

3. Автоматизация звуков в словах. Называние картинок. (Систематизировала каталог картинок, с учетом позиции автоматизируемого звука – в начале, середине, конце слова, словах со стечением согласных).

4. Игра «4 лишний».

Последовательность действий: открыть файл «4 лишний. Автоматизация звука [Л]» (или другого автоматизируемого звука). В строке меню выбрать «Показ слайдов», затем выбрать «Начать показ». Выйдет первый слайд с названием игры, щелкнуть мышкой – появится второй слайд с правилами игры, которые надо прочитать ребенку: «Сейчас ты будешь называть картинки, четко проговаривая звук [Л]. Называть надо те картинки, на которых появляется мордашка. После того как назовешь все картинки, попробуй определить - какая картинка лишняя и почему. Если ты правильно назовешь лишнюю картинку – она исчезнет». На третьем слайде написан весь используемый в игре словарь. По щелчку мыши перед каждой картинкой появляется мордашка (эффект «Вход», «Появление»), ребенок называет картинки. Если ребенок не догадывается, какую картинку надо исключить, педагог дает подсказку: «Произнеси слова еще раз и послушай, как они звучат». Если ребенку подсказка не помогает, то педагог демонстрирует правильный ответ: «Лишняя картинка – водопад, так как в этом слове не встречается звук [Л]». После этого педагог щелкает мышью и картинка «водопад» исчезает (эффект «Выход», «Свертывание с исчезновением»). Аналогично проводится работа со всеми последующими слайдами. На последнем, поощрительном слайде, по щелчку мыши появляется сердечко, которое меняет цвет (эффект «Выделение», «Изменение цвета заливки») и надпись «Молодец!».

5. Игра «Цепочка слов». Последовательность действий: открыть файл «Цепочка слов. Автоматизация звука [Л] (или другого автоматизируемого звука). В строке меню выбрать «Показ слайдов», затем выбрать «Начать показ». Выйдет первый слайд с названием игры, щелкнуть мышкой – появится второй слайд с правилами игры, которые надо прочитать ребенку: «Сейчас на экране будут появляться картинки. Первая картинка самая большая – с нее начнется наша цепочка слов. Ты должен назвать картинку, определить – какой последний звук слышится в ее названии. Затем назвать маленькие картинки и выбрать из них ту, которая начинается на тот же звук, на который заканчивается большая картинка. Если ты правильно определишь картинку – она увеличится, и мы увидим ее на следующем слайде». На третьем слайде

отмечен весь используемый в игре словарь. По щелчку мыши меняются слайды. Ребенок называет на слайде большую картинку, определяет последний звук в слове. Далее он должен назвать поочередно все маленькие картинки, определив, какая из картинок начинается на тот же звук, что заканчивалась большая картинка. После того, как ребенок назвал правильный ответ, педагог щелкает мышкой и правильно выбранная картинка увеличивается в размерах (эффект «Выделение», «Изменение размера»). Педагог снова щелкает мышью и на экране появляется следующий слайд, с которым проводится аналогичная работа. Перед предпоследним слайдом, педагог предлагает ребенку еще раз назвать все картинки из цепочки. По щелчку мыши появляются картинки (эффект «Вход», «Появление»), соединенные стрелками (цепочка слов). На последнем поощрительном слайде по щелчку мыши появляется радостная мордашка, которая меняет цвет и надпись «Молодец!».

6. Игра «Скажи ласково». Последовательность действий: открыть файл «Скажи ласково. Автоматизация звука [Л] (или другого автоматизируемого звука). В строке меню выбрать «Показ слайдов», затем выбрать «Начать показ». Появится первый слайд с названием игры, щелкнуть мышкой – появится второй слайд с правилами игры, которые надо прочитать ребенку: «Сейчас на слайде будет появляться картинка. Ты должен ее назвать, четко проговаривая звук [Л]. Затем картинка уменьшится и ее надо будет назвать ласковым словечком». На 3 слайде педагог демонстрирует ребенку картинку (лошадь). Ребенок должен назвать этот предмет. Педагог снова щелкает левой кнопкой мыши и картинка «лошадь» уменьшается (эффект «Выделение», «Изменение размера»). Педагог предлагает ребенку назвать маленький предмет ласковым словом: «Лошадка». На следующих слайдах проводится аналогичная работа. Последний слайд – поощрительный. По щелчку мыши появляются надпись «Молодец!» и солнышко.

7. Автоматизация звуков в предложениях. Составь предложения. Последовательность действий: открыть файл «Составь предложения. Автоматизация звука [Л] (или другого автоматизируемого звука). В строке меню выбрать «Показ слайдов», затем выбрать «Начать показ». Появится первый слайд с названием игры, щелкнуть мышкой – появится второй слайд с правилами игры, которые надо прочитать ребенку: «Сейчас на слайде будет появляться картинка. Ты должен с помощью картинок придумать предложение. Стрелочка будет обозначать слово-действие». На 3 слайде появляются картинки, соединенные стрелочкой: лак, стол. Ребенок должен составить предложение (на начальных этапах с помощью педагога), например: «Лак стоит

на столе». На следующих слайдах проводится аналогичная работа. Последний слайд – поощрительный.

При проведении итогового логопедического обследования у всех детей наблюдается положительная динамика в состоянии звуковой стороны речи. Из 15 детей: у пяти - звукопроизношение соответствует возрастному уровню, у девяти детей нарушенной осталась одна группа звуков, у одного ребенка с общим недоразвитием речи нарушенными остаются шипящие и сонорные звуки. На индивидуальных занятиях у дошкольников отмечается высокая мотивационная готовность, сокращение временных периодов автоматизации поставленных звуков.

**Применение метода биологической обратной связи в преодолении
речевых нарушений у детей дошкольного
и младшего школьного возраста**

*Левина Е.В., Меньшикова О.А.,
учителя – логопеды С(К)НШ-ДС «Веселый дельфин»*

Статистические данные последнего десятилетия (Степанова Ю.Е., 2000; Лохов М.И., Фесенко Ю.А., 2000; Архипова Е.Ф., 2007; Микляева Н.В., 2008) свидетельствуют о росте различных речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые, в свою очередь, влияют на психосоматическое здоровье, социальную адаптацию и реализацию человека в жизни и обществе.

Среди многочисленных факторов, отрицательно влияющих на качество речи выделяются два, которые встречаются практически во всех случаях: различные нарушения речевого дыхания и высокие психофизиологические затраты организма при речевой деятельности. Как правило, эти два фактора сопровождаются вегетативными дисфункциями и различными невротическими наслоениями (тревога, страх, речевая неуверенность, неадекватная самооценка и др.), которые значительно осложняют процесс коррекции и реабилитации речевых нарушений. Именно поэтому поиск новых эффективных методов коррекции, использующих резервные возможности организма, является актуальным.

Изучив специальную литературу, мы пришли к выводу, что с помощью применения метода биологической обратной связи (БОС) мы можем не только совершенствовать коррекционно-логопедическую работу, но и решать во-

просы оздоровления детей и педагогического коллектива.

Сущность методики состоит в обучении пациента управлению физиологическими функциями собственного организма с помощью специального аппаратно-программного обеспечения БОС. Новый сформированный тип диафрагмально-релаксационного дыхания используется для обучения ребенка новым навыкам артикуляции, голоса, речи. Методику обучения с применением биологической обратной связи мы начали внедрять с сентября 2009 года, наряду с традиционной логопедической работой.

Нами была определена цель работы: совершенствование и коррекция речевых нарушений детей, функционального состояния взрослых и детей с ограниченными возможностями здоровья по методу биологической обратной связи.

Задачи: Формирование диафрагмально–релаксационного типа дыхания (ДРД) у педагогов образовательного учреждения и воспитанников, как нового дыхательного стереотипа. Оздоровление организма педагогов и воспитанников в целом. Использование метода биологической обратной связи при коррекции речевых нарушений детей в комплексной логопедической работе. Осуществление взаимосвязи между всеми участниками коррекционно–развивающего процесса – педагогами, родителями, медиками.

В соответствии с задачами был составлен перспективный план работы на год, который включал в себя изучение специальной литературы по методу биологической обратной связи, о системе дыхательных упражнений и их влиянии на состояние здоровья, развития детей и взрослых. Была спланирована консультационная работа с педагогами и родителями: беседы, практические занятия по обучению технике диафрагмального дыхания без БОС, просмотры занятий с детьми, ознакомление родителей с результатами работы.

После ознакомления с методом биологической обратной связи, с каждым педагогом образовательного учреждения было проведено десять БОС-тренингов с целью формирования навыка диафрагмально- релаксационного дыхания. Полученный навык помог понять технику ДРД и включиться в процесс по проведению дыхательной гимнастики с детьми. Специалистами БОС была организована работа по подбору и систематизации дыхательных упражнений для детей всех возрастных групп и изготовлению дидактических пособий.

Лечебно-коррекционную работу с детьми на тренажере БОС сочетали с групповыми занятиями по дыхательной гимнастике и функциональными тренингами, которые проводили логопеды-специалисты БОС совместно

с психологом. На занятиях отработывали навыки мышечной релаксации, диафрагмального дыхания, рациональной голосоподачи, голосоведения, проводили речевой тренинг по общению в группе.

В логотерапевтическом кабинете БОС на лечебно-профилактическом курсе находились 8 человек: четверо из них – с логопедическим заключением: «заикание», четверо – с фонетико фонематическим недоразвитием речи. Анамнестические данные указывали на наличие у трёх детей резидуально-органической энцефалопатии, синдрома нарушения активности и внимания, с сопутствующими синдромами (церебрастенический синдром, миатонический синдром, аффективно-респираторные пароксизмы, синдром невропатии, невроз навязчивых движений). Возраст детей составлял от 4, 5 (2 ребенка), 5,5 -6 лет (3 ребенка), 8-9 лет (3 ребенка).

После проведения обследования были составлены индивидуальные дифференцированные схемы проведения лечебно-коррекционного курса методом БОС. С каждым ребенком было проведено до 30 занятий. Первые занятия продолжались 5-7 мин, время сеансов постепенно увеличивалось, доходя до 15-25 мин. Занятия строились по следующей схеме: 15-20 мин – работа над дыханием по методу БОС, в процессе которой достигалось комфортное состояние ребёнка (без речевого материала или с ним, в зависимости от этапа работы). Речевой материал подбирался с учетом автоматизированных звуков. Занятия на тренажёре БОС проводили 3 раза в неделю. В течение коррекционного курса, проводимого у детей на аппарате БОС параллельно проводили работу по формированию артикуляционных укладов, постановке звуков, развитию фонематического восприятия.

На первом занятии мы знакомили ребёнка с техникой диафрагмального дыхания без БОС. Ознакомительное упражнение проходило лёжа на полу, организованное в виде игры. Такая «психологическая» настройка помогала быстрее переходить на новый тип дыхания. Для этого ребёнку на живот клали кораблик. Мотивировали его тем, что благодаря правильному дыханию кораблик «поплывет» по морским волнам. С помощью беседы помогали ребёнку «нарисовать» морскую картинку: «Куда плывет корабль? Какой груз он везет? И есть ли на корабле юнга? Где плывет корабль? По морю? Море большое. На нем волны, которые то опускаются (выдох), то поднимаются (вдох)».

После знакомства с техникой диафрагмального дыхания без БОС с каждым ребёнком было проведено 7-10 занятий направленных на формирование у пациента диафрагмально - релаксационного типа дыхания (ДРД) по

методу биологической обратной связи (БОС), с использованием сюжетов компьютерной программы «Cardio 2.1. Logo».

Работа с пациентом начиналась с базового сюжета «Столбик». В этом сюжете используются два вида обратной связи: световая и звуковая. «Столбик» – это сигнал обратной связи по частоте сердечных сокращений (ЧСС), высота которого увеличивается пропорционально увеличению ЧСС на вдохе и уменьшается также пропорционально уменьшению ЧСС на выдохе. Величина столбика – разница между пороговыми значениями ЧСС. Изменение высоты столбика сопровождается изменением тона звукового сигнала, повышающегося на вдохе и понижающегося на выдохе. По данному принципу работа продолжалась и в других сюжетах.

Наибольший интерес у детей вызвал сюжет «Анимация», так как в нём присутствует игровая основа. В сюжете «Забор» детей привлекало наличие и смена разнообразных картинок.

Работу над основными компонентами речи проводили постепенно, используя сюжет «Открывание». Сначала ребенок на выдохе произносил изолированные гласные звуки, затем слоги, слова, предложения, тексты. В дальнейшем полученные в результате БОС-терапии умения и навыки правильной речи закреплялись в спонтанной речи без участия приборов биологической обратной связи.

Проводить с дошкольниками работу на основе чтения слов, предложений и текста не представляется возможным, так как дети ещё не умеют читать. Поэтому использовали приём «отражённой речи», когда пациенты произносят речевой материал, за специалистом БОС. У дошкольников работу с использованием программы «Cardio 2.1. Logo» заканчивали на сюжете «Открывание» (где дети читали за взрослым слоги и слова) и продолжали произношение стихотворений, текстов на выдохе без аппарата БОС. С младшими школьниками сеансы проводились до окончания полного курса.

В результате проведённой работы у детей наметилась положительная динамика: нормализовались физиологические показатели частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, длительности выдоха вне речи и, что особенно важно, во время речевых нагрузок; улучшилось качество речевого дыхания (исчезло придыхание, выдох стал более длительным, плавным и равномерным), фонации (устранилась твёрдая атака голоса), артикуляции (стала более пластичной, четкой и координированной); сократился период автоматизации поставленных звуков; уменьшились психологические и судорожные речевые запинки; наблюдается положительная динамика со стороны общего

состояния: дети стали более спокойными, устранено избыточное психоэмоциональное и мышечное напряжение, уменьшился уровень невротизации и тревожности, в том числе и речевой, повысилась самооценка.

Таким образом, использование метода биологической обратной связи имеет ряд положительных моментов, выгодно отличающих его от обычного комплекса логопедических методик: значительно повышает эффективность занятий за счет высокой эмоциональной заинтересованности ребенка, позволяет быстрее устранить речевые нарушения, расширяет возможности логопедической работы.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. Пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. М.: АСТ:Астрель:ХРАНИТЕЛЬ, 2007. 319 с.
2. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л.И. Беляковой (Логопедические технологии). М.: Книголюб, 2005. 56 с.
3. Поварова И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах: Практическое руководство для заикающихся и логопедов. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. 287 с.

Развитие психомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР средствами искусства

*Легчилина Л.П.,
учитель-дефектолог МУ ПМПК*

В последние годы значительно возросло число детей, у которых уже на ранних этапах онтогенеза выявляются недостатки психомоторного развития, что чаще всего обусловлено ранним органическим поражением центральной нервной системы или её функциональной незрелостью. Наиболее многочисленной категорией проблемных детей являются дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Проблемы двигательной сферы у детей с ЗПР часто связаны не с нарушением опорно-двигательного аппарата, а с недоразвитием высших психических функций. Недостатки формирования ВПФ тесно связаны с развитием общей, ручной и артикуляционной моторики ребенка. Детей с ЗПР характеризует качественное своеобразие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер, что выдвигает определённые требования к организации и

отбору содержания коррекционно-образовательной работы с ними [1, стр. 44].

Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим успешное развитие психомоторных навыков проблемного ребенка.

Огромные возможности для воспитания души и тела заложены в синтезе музыки и пластики. Запорожец А.В. отмечал, что, развивая систему движений, мы влияем и на психические процессы. В.В.Холмовская и К.В. Тарасова выдвинули предположение, что чувство ритма складывается в результате усвоения пространственных (в изобразительной деятельности) и временных (в музыкальной деятельности) ритмических структур под влиянием ритмической организации движений. Таким образом, коррекционное воздействие на ребенка дошкольного возраста с ЗПР с помощью искусства, может сыграть положительную роль в развитии психомоторных навыков. Чувство ритма формируется в процессе активной деятельности.

Для правильного построения работы по развитию психомоторных навыков необходимо вычленив структуру поражения, а затем формировать плохо развитые или отсутствующие «контингенты движений» (Н.А. Берштейн) того или иного церебрального уровня [2, стр. 170]. В связи с этим, мы выбрали два основных направления для работы: коррекция психических функций, где средствами искусства осуществляется коррекция внимания, памяти, воображения, восприятия; коррекция моторной сферы, где ведется работа по развитию пластики тела, ритмичности, координации движений, ориентировки в пространстве, преодолению глобальных синкинезий.

За основу мы взяли игру, именно в игре ребенок реализует возможность действовать самостоятельно и активно, а интегрированное включение в игру различных видов деятельности способствует развитию у него разнообразных знаний, навыков и умений.

Реализацию поставленных целей и задач мы осуществляли на интегрированном сюжетно-игровом занятии. Тему и содержание занятия определяли на основе тематического плана, разрабатывали сюжет, который понятен детям, вызывал у них живой интерес, желание перевоплотиться в предлагаемых персонажей, узнать «А что будет дальше?», при этом старались комплексно решать многие задачи познавательного, развивающего и двигательного характера. Так, в процессе игр у детей закрепляли знания о временах года, окружающей действительности, жизнедеятельности человека, нормах и правилах поведения и взаимодействия в обществе, а игровой сюжет служил по-

будительным мотивом к выполнению конкретного задания. Например, в занятии «Разноцветные краски осени» мы закрепляли у детей знания о приметах осени, овощах и фруктах, знакомя их со спектром радуги в игре-этюде «Радуга» используя разноцветные спирали. Продолжительность занятия 15-20 минут.

В каждом занятии мы использовали элементы игропластики: ритмические и пластические этюды с речевым сопровождением, танцевальные фантазии, которые помогали развивать у детей пластичность и выразительность движений, воображение, эмоциональность, общую моторику, умение ориентироваться и двигаться по всему пространству. Например, в танцевальной фантазии «Метелица» дети выполняли произвольные движения с елочной мишурой под вальс И. Штрауса; в этюде с речевым сопровождением «Сверчок и скрипка» имитировали игру на скрипке, в упражнении «Следопыты», дети согласовывали свои движения с движениями товарища, ориентируясь на ритм музыкального сопровождения, учились идти «шаг в шаг». Для развития ритмической способности применяли специальные упражнения с музыкальным сопровождением, в которых дети выполняли движения по показу в точном соответствии с ритмом используя разнообразные предметы (деревянные палочки, разные музыкальные инструменты, авторские перчатки, ленты, платочки и т.д).

Подбирая средства, выбирали игры и упражнения которые не просто соответствовали теме и сюжету, но различались по целям, характеру и способам выполнения, были интересны детям, соответствовали возможностям каждого ребенка.

Существенное место на каждом занятии мы отводили развитию слухового, пространственного, зрительного восприятия. Так, в упражнении «На что похоже?» дети учились различать на слух разные шумы - шелест листьев, хлопанье крыльев птиц, шаги, скрип двери. В упражнении «Умный дятел» предлагали воспроизвести ритмический рисунок по образцу различными способами – прохлопать, протопать, простучать. Такие упражнения помогают формировать у детей умение сосредоточиться на выполнении конкретного задания, активизировать их внимание.

Для развития мелкой моторики, мышц кистевого аппарата и координации движений рук мы использовали пальцевые тренировки, этюды с предметами, элементы изотворчества, основанные на различных технических приемах. Например, в упражнении «Весело-грустно» развивали умение согласовывать движения пальцев с ритмом и характером музыкального произведе-

ния используя разноцветные и черные перчатки; в упражнении «Гусеница» развивали гибкость и пластичность кисти и предплечья, надев на руки маску «Гусеницы»; в этюде на ширме «Бабочки» дети осваивали различные техники работы кистью – потряхивание, плавные взмахи в перчатках-бабочках.

В заданиях продуктивного характера дети нанизывали мелкие предметы на основу, выкладывали сюжетные образы из мелких деталей, моделировали на шершавой поверхности, на фланелеграфе, на пластилиновых дощечках, лепили из соленого теста, применяли различные техниках рисования – пальцами, ладошками, ватными шариками с использованием самых разнообразных материалов. Так, в занятии «Путешествие в морское царство» дети рисовали морских обитателей ладошками; в занятии «Разноцветные краски осени» пальцами украшали деревья; в занятии «Мастерская Деда Мороза» готовили елочные украшения из соленого теста; в занятии «На лесной полянке» выкладывали фигурки из разноцветных камешков. Такие задания дают детям возможность проявить свое творчество, самостоятельность, инициативу.

В своей работе мы отдаем предпочтение классическим музыкальным произведениям в обработке для детей. Отсутствие текста позволяет сконцентрировать внимание детей на ритме, мелодии, характере произведения; они доступны для восприятия и многофункциональны.

Оформляя зал к занятию, мы использовали театральные декорации и специально изготовленные атрибуты. Это создавало у детей необходимый эмоциональный настрой, чувство комфортности, помогает им перенестись в сказочную реальность.

Для поддержания интереса у детей и соблюдения принципов наглядности и доступности мы использовали: ширмы, модули, игрушки, музыкальные инструменты, театральные куклы, панно, разноцветные перчатки, мини-маски и многое другое. Так, в упражнении «Кузовок» мы предложили детям перчатки - «грибочки» со шляпками и смешными «рожицами», а в упражнении «Птичий хор» - длинные черные перчатки и небольшие кольца. Изготавливать атрибуты, декорации, пособия нам помогают родители и сами дети.

Для того чтобы помочь детям точнее определить временные рамки, скоординировать работу всех детей и обозначить ее окончание, мы применяли различные звуковые и шумовые сигналы: звон колокольчика, шум ветра, звуки музыкальных инструментов, разнообразные по характеру и темпу музыкальные фрагменты.

Важной составляющей сюжетно-игрового занятия является создание

проблемной ситуации, которая активизирует мышление, воображение, любопытство и любознательность ребенка. Например, в упражнении «Лодочка» лесные звери обращались к детям с просьбой помочь переправиться через широкий ручей, так как не все из них водоплавающие. Детям предлагали строительный материал: скорлупа грецких орехов, деревянные палочки, небольшие полоски бумаги, сучки и веточки на выбор. Далее дети претворяли в жизнь свои идеи в соответствии с собственным замыслом.

В конце каждого занятия мы проводили релаксацию. Форма проведения зависит от двигательной нагрузки на занятии. Например, в занятии «К бабушке в деревню» дети, удобно расположившись на скамеечках, прослушали «Заход солнца» Э. Грига. Танцы босыми ногами и непродолжительное босохождение доставляли детям истинное удовольствие и являлись частью работы по закаливанию детского организма.

Подводя итог проделанной работы можно сказать что, сюжетно-игровое занятие на основе комплексного использования интенсивных методов обучения позволило нам скорректировать, сгладить нарушенные и максимально развить сохранные психомоторные навыки у детей средствами музыки и движений, а также способствовало повышению учебной мотивации и поддержанию интереса у детей на протяжении всего периода воспитания и обучения.

Литература

1. Вёльф. А. Уффельман. П. Теоретические основы и практика проведения коррекционного курса для детей с отклонениями в поведении /А. Вёльф, П. Уффельман. М.: Академия, 2004. С. 43-45.
2. Медведева. Е.Н. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. М.: Академия, 2002. С. 170-172.

Особенности развития социально-бытовых навыков ребенка с аутизмом

*Меньшикова А. Н.,
воспитатель ДОУ «Огонек»*

В последнее время в педагогике стало популярным выражение «образовательный маршрут». Предполагается, что для каждого ребенка будет найден свой путь обучения, учитывающий его особенности, склонности и проблемы. Сделать это на практике оказывается не так просто. Очень много

вопросов возникает при выборе образовательного маршрута для ребенка, имеющего нарушения в развитии. В своей педагогической практике мне пришлось встретиться с детьми, имеющими диагноз «ранний детский аутизм». Детский аутизм – достаточно распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Но, к сожалению, это особое нарушение психического развития недостаточно изучено, и семьи, имеющие аутичных детей, зачастую годами не могут получить квалифицированную помощь.

Ребенка с аутизмом можно обнаружить и в специальном, и в обычном детском саду, во вспомогательной школе и в престижном лицее. И всюду такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении и социальной адаптации и требуют специальной поддержки.

Загадочный синдром ставит аутичных детей совершенно в особый ряд. Дети с аутизмом нуждаются в особом структурировании жизненного и образовательного пространства, облегчающем им понимание происходящего и обеспечивающего возможность предсказать ход событий, планировать свое поведение. При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих большая часть таких детей в итоге признается необучаемой и не адаптируется социально. В то же время, в результате своевременно начатой упорной коррекционной работы, возможно преодоление аутистических тенденций и постепенное вхождение ребенка в социум.

В своей работе, опираясь на исследования К. Гилберта, Т. Питерса, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, Л.Г. Нуриевой, Е.А. Янушко и др. я попыталась осветить проблему организации пространства, соответствующего возможностям аутичного ребенка.

Развитие навыков самообслуживания и бытового поведения представляет для аутичного ребенка особую проблему. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам в большей степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Если в норме дети часто овладевают многими умениями, подражая взрослым, действуя путем проб и ошибок, то аутичному ребенку требуется специально организованное обучение и многократное, совместное со взрослым проживание повседневных бытовых ситуаций. В связи с нарушениями социального поведения крайне трудно организовать саму ситуацию обучения. Аутичный ребенок может не выполнять инструкции, игнорируя их, убегая от взрослого или де-

лая все наоборот. Ребенок с аутизмом не подражает взрослому. Выработка им умения обслуживать себя потребует от взрослых специальной работы, терпения и такта.

Хочется отметить, что трудности в адаптации аутичного ребенка к быту семьи, детского сада, его отказ что-то сделать, часто связаны со страхами. Негативизм может быть преодолен, если близкие и педагоги понимают, что стоит за отказом ребенка. Часто в отношениях между аутичным ребенком и его родителями или педагогом существует опасность гиперопеки. Боясь потерять установившийся контакт, опасаясь деструктивного поведения со стороны ребенка или экономя время, родители нередко сами одевают и раздевают ребенка, дают ему предмет, который он сам может достать и самостоятельно.

Для успешного овладения бытовыми навыками и их самостоятельного использования, необходимо, чтобы конкретная повседневная ситуация приобрела для ребенка особую значимость. Важно построить его день, опираясь на привычные, любимые им дела, так, чтобы обучение навыку или его самостоятельное выполнение стали закономерной и необходимой «ступенькой» к удовольствию. Ребенок с аутизмом чувствует себя спокойнее, в большей безопасности и лучше регулирует свое поведение, если существуют четкий распорядок дня, семейные привычки и традиции, привычки и традиции в детском саду. Необходимо дорожить стереотипными способами поведения ребенка, т.к. они являются опорой для его дальнейшей социализации. Ребенок легче примет новое, если взрослые заранее обговорят с ним возможные варианты, подготовят его к изменению существующего порядка. Ребенку в усвоении распорядка дня могут помочь картинки или фотографии, изображающие, как он ест, готовится ко сну, спит, читает, гуляет и т.п. Можно завести «альбом – расписание» с такими фотографиями. Такая зрительная организация поможет структурировать повседневную жизнь не только детям, но и отчасти и их родителям и педагогам.

Некоторых детей можно подключать к деятельности взрослого с помощью мелких поручений, иногда спонтанных, иногда специально организованных, благодаря им, ребенок потихоньку включается в бытовую ситуацию, которая приобретает для него новый эмоциональный смысл – совместного со взрослым дела. Необходимо тщательно продумать схему действий, чтобы повторялись одни и те же шаги при обучении навыку, и все взрослые могли учить ребенка одинаково. Прежде чем начать обучение, желательно познакомиться с данной схемой всех заинтересованных взрослых, проверить доступ-

ность всех необходимых материалов и определить последовательность действий, продумать все детали. Эти детали, не имеющие часто для нас или обычных детей, могут оказаться критическими при обучении аутичного ребенка – моторнонеловкого, с трудностями произвольного сосредоточения. Не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на одном, наиболее доступном ему навыке, лишь очень постепенно подключая его к наиболее простым операциям в других бытовых ситуациях.

При обучении ребенка стереотипам поведения в быту следует соблюдать следующие правила: требовать от ребенка выполнить какое-либо действие допустимо только в том случае, если он это может, и вы об этом точно знаете; соблюдение принципа «от простого к сложному»; обучение требует постепенности; не надо стараться обучить всему сразу; при обучении необходим положительный настрой: нужно радоваться успеху ребенка, игнорировать неуспех, направлять по верному пути, предупреждая ошибки; все взрослые, которые участвуют в обучении ребенка навыку, должны действовать в одном ключе - схема действий (повторение одних и тех же шагов) должна быть во всех случаях одинаковой.

В разном темпе, с разной результативностью, но каждый аутичный ребенок может постепенно продвигаться ко все более сложному взаимодействию с людьми, и каждый серьезный шаг на этом пути доставляет огромную радость и удовлетворение ему и его близким.

Использование сенсомоторной коррекции в работе педагога-психолога с гиперактивными детьми

*Никитинская Т.Н.,
педагог – психолог С(К)НШ – ДС №47 «Веселый дельфин»*

В настоящее время отмечается увеличение количества детей с различными нарушениями в развитии, с затруднениями в обучении, общении, психосоматическими расстройствами, трудностями адаптации. Одним из основных факторов, влияющих на возникновение этих трудностей, являются легкие нарушения в созревании и функционировании мозга: химические, радиационные и прочие загрязнения, общее ухудшение экологической ситуации. Иммунологическая несовместимость (по резус-фактору), а также угрозы выкидыша по другим причинам также отрицательно сказываются на развитии ребенка. Многие хронические заболевания, обостряющиеся во время бере-

менности, - гипотония и гипертония, сердечная и легочная недостаточности – приводят, хотя и к легким, но нарушениям обменных процессов, отравлениям, недостаткам в снабжении плода кислородом и питательными веществами. Стимуляция родовой деятельности, отравление наркозом при кесаревом сечении, любые заболевания в младенчестве, сопровождающиеся высокой температурой и приемом сильнодействующих лекарств, астма, частые пневмонии – все это может иметь отрицательные последствия в развитии ребенка.

Среди детей с расстройствами поведения можно выделить особую группу без выраженных органических повреждений мозга. Речь идет о детях, у которых постепенно количественно нарастают отклонения в отдельных психических функциях, выражающиеся главным образом в изменении поведения, наибольшее внимание привлекает повышенная двигательная активность ребенка. Интерес и сложность проблемы заключается в том, что она является комплексной: медицинской, психологической и педагогической.

Одним из самых распространенных поведенческих расстройств за последнее время стал синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Прежде всего, возникновение СДВГ связано с недостаточной зрелостью лобных отделов коры головного мозга, особенно левого полушария. Все двигательные, сенсорные и эмоциональные реакции на внешние стимулы у гиперактивного ребенка возникают быстро, и так же быстро угасают.

Учитывая особенности психомоторного развития детей, необходима комплексная, системная коррекция, в которой когнитивные и двигательные методы должны применяться в некотором иерархизированном комплексе с учетом их взаимодополняющего влияния.

В связи с этим особое место начинает занимать метод сенсомоторной коррекции, позволяющий преодолеть дисфункции подкорково-стволовых структур и других отделов головного мозга, направленный на нормализацию морфофункционального созревания мозговых структур. Сенсомоторная коррекция воздействует на механизм возникновения отклонений в развитии, что позволяет не только снять отдельный симптом, но и улучшить функционирование центральной нервной системы в целом, повысить продуктивность протекания психических процессов. Применение данного метода улучшает у ребенка внимание, память, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снимает гипер- или гипотонус, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Для профилактики и преодоления дезадаптации специалистами Горячевой Т.Г., Султановой А.С. разработан метод сенсомоторной коррекции, ко-

торый в дальнейшем нами использовался на занятиях. С помощью специальных упражнений (двигательных, дыхательных, глазодвигательных и др.) достигается оптимизация активации нервной системы, улучшение функционального статуса подкорково-стволовых структур, коры мозга, межструктурных мозговых связей.

Как и любой метод психокоррекции, данная методика включает в себя следующие этапы:

1. Диагностический этап направлен на выявление актуального уровня знаний и умений ребенка, определение базисных патогенные факторы, приводящие к наблюдающимся нарушениям развития.

2. Установочный этап. Цель данного этапа – создание у ребенка и активной установки на психокоррекционную работу, формирование мотивов самопознания и самосовершенствования, снижение тревожности, повышение уверенности в возможности достижения позитивных изменений.

3. Коррекционный этап: происходит осуществление коррекционного воздействия. Сенсомоторная коррекция может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Начало коррекционной работы направлено, в основном, на улучшение функционирования подкорковых структур, улучшение мозгового кровообращения, нормализацию активационных процессов, снятие тонических нарушений, повышение работоспособности. Следующий этап коррекционной работы направлен на развитие двигательной, пространственной сферы, становление адекватной схемы тела и образа физического Я, развитие мелкой моторики; многие упражнения проводятся с целью повышения дифференцированности мозговых функциональных систем, улучшения межполушарного взаимодействия. Последний этап направлен на повышение уровня саморегуляции и произвольного контроля. Порядок выполнения ребенком упражнений соответствует направлению онтогенетического развития (начиная с положения лежа, затем – сидя, на четвереньках, стоя).

4. Оценка эффективности коррекционной работы. Максимальный эффект достигается спустя 6-7 месяцев после окончания психокоррекционного воздействия. Отсроченная проверка должна показать устойчивость достигнутых результатов на отдаленных этапах после завершения коррекции.

Особенности проведения занятий: четкая, повторяющаяся структура занятий; неизменное расположение предметов в зале; введение временного лимита на выполнение задания; соблюдение детьми норм и правил поведения в группе; введение системы наказаний и поощрений. Наказанием может служить выбывание из игры на «скамью запасных», лишение роли лидера.

В качестве поощрений могут служить различные призы, выбор любимой музыки для сопровождения занятий, ведущая роль в игре и т. д.

Соблюдение правил начала и окончания занятий. Начало занятия должно включать специфическое (оригинальное) групповое приветствие, затем это может быть прослушивание определенной мелодии, обсуждение прошлого занятия, постановка задач текущего занятия. Окончание занятия содержит интегративные упражнения (групповое обсуждение занятия, тематические рисунки), придуманное вместе и канонизированное групповое прощание.

Необходимо отметить, что элементы комплексов можно использовать на занятиях физической культурой, ритмической гимнастикой и т. д.

Диагностический этап нами проводился по методике Семаго Н. Семаго М. «Психолого–педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения» в подготовительной группе № 2 С(К)НШ-ДС №47 «Веселый дельфин». На начало учебного 2009 года получены следующие результаты. Было обследовано 14 воспитанников. Анализ результатов показал, что 10 детей (71%), функционально не готовы к школьному обучению и 1 (7,5%) условно готовы. Остальные 3 (21,5%) детей готовы к началу регулярного обучения в школе.

Сенсомоторный комплекс проводится с детьми, которые имели показатели 4 уровня – функционально не готовы к школьному обучению.

Проведенная на данный момент работа по методу сенсомоторной коррекции с детьми подготовительной группы показывает эффективность данного метода. У большинства детей, регулярно посещающих занятия, отмечается: существенное улучшение слухового и зрительного восприятия; улучшение тактильной чувствительности, крупной и мелкой моторики, зрительно-моторных координаций, снижение тиков и гиперкинезов; повышение работоспособности, нормализация тонуса, снижение инертности; улучшение внимания, памяти, речевой и интеллектуальной деятельности; улучшение пространственного гнозиса и праксиса; повышение произвольного самоконтроля; преодоление ряда нарушений психо-соматического развития.

По окончанию проведения сенсомоторного комплекса мы предполагаем, получить следующие результаты: 1 ребенок (7,5%) от общего числа обследованных, функционально не готовы к школьному обучению и 2 (14,5%) условно готовы. Остальные 11 (78%) детей готовы к началу регулярного обучения в школе.

**Основные направления коррекционной работы по формированию
связной (монологической) речи дошкольников,
имеющих отставание в развитии**

*Обревко Г.В.,
учитель – логопед ДООУ «Улыбка»*

Среди умений и навыков, необходимых детям в школе, пристальное внимание заслуживают умения и навыки связной речи. В современных методических и психологических исследованиях отмечается, что этим навыком и умениям нужно обучать специально. Поэтому актуальность данной проблемы подтверждается необходимостью изучения основных направлений коррекционной работы по формированию связной монологической речи детей. Анализ состояния связной речи показывает на большое количество ошибок, как в последовательности передачи мысли, так и в речевом ее оформлении. Определяя основные направления коррекционной работы по развитию самостоятельной монологической связной речи детей, я преследовала следующие.

В процессе педагогической деятельности я обратила внимание на сложности и трудности детей при составлении рассказов различных видов и структур. Передо мной встал вопрос, как организовать учебно-воспитательный процесс детей, имеющих отставание в речевом развитии, чтобы приблизить их речь к норме? Я обратилась к научно-методической литературе, познакомилась с трудами исследований по вопросу формирования и развития связной речи. Это исследования В.П. Глухова, В.А. Ковшикова, В.К. Воробьевой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Л.С. Цветковой и др.

Свою работу я начала с обследования состояния связной речи дошкольников. Эти особенности речи детей я учитывала при проведении коррекционного обучения. В процессе педагогической деятельности я определила основные направления коррекционной работы по формированию связной речи детей, имеющих отставание в развитии.

Обучению рассказыванию предшествовала подготовительная работа, цель которой - достижение уровня речевого и смыслового развития, необходимого для составления разных видов развернутых высказываний.

Таким образом, на первом этапе обучения дети упражнялись в составлении фраз-высказываний по наглядной опоре и моделям слов, по имеющимся представлениям, усваивали ряд языковых (лексических, синтаксических) средств построения речевых высказываний. У детей формировалась установка на активное употребление фразовой речи, внимание к речи педагога, к со-

ставленным высказываниям. Это являлось основой для последующего перехода к овладению различными видами монологических высказываний (пересказ, рассказ по серии, сюжетной картине, деформированный вариант текста, рассказ-описание).

Особое внимание уделяла формированию смысловой и языковой целостности рассказа, работе над пересказом текста. При этом учитывала опережающее развитие семантической стороны по отношению к языковой стороне. Ключевым моментом являлась работа над смысловой, семантической стороной текста.

На этапе формирования ориентировки в смысловой целостности рассказа дети учились сравнивать и отличать нормированное связное сообщение с различными вариантами ненормированной речи. Ориентируясь в смысловой целостности рассказа, дети учились отличать связное высказывание от бессвязного, соотносить событие, описанное в рассказе с набором отдельных слов и предложений, не связанных между собой тематически, т.е. должны были отличить рассказ от «не рассказа». С этой целью познакомила детей со схемой построения рассказа.

Нахождение правильных образцов связных высказываний опиралось на проблемную ситуацию. Для этого использовала такие моменты в занятиях, которые направляли поисковую деятельность детей, повышая ее мотивационно-побудительный аспект.

Умение узнавать рассказ по его логико-смысловым компонентам давало возможность обучать детей практическим навыкам логического анализа по выделению главной мысли связного рассказа, выделению в тексте частей (начало, середина, конец) и осознанию логических признаков текста. Развивая у детей фантазию, творческое мышление, предлагала расширить границы текста: к основному сюжету придумать предшествующее и последующее события. Такой вид работы позволял четче выделить части рассказа и основную мысль текста, которая являлась названием данного рассказа. В процессе занятий по пересказу специальное внимание уделяла коррекционной работе по формированию у детей грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств построения связных высказываний.

Продолжением работы по пересказу являлась работа над деформированным вариантом текста, особенность которого - нарушение последовательности изложенных фактов. В качестве практического материала брала не знакомые детям сказки. Такой вид работы способствовал развитию зрительной и слуховой памяти, внимания, логического мышления; закреплению у де-

тей знанию построения рассказа, умению отличать связное высказывание от бессвязного, умению соотносить речевой отрывок с наглядным изображением.

Особое место в обучении рассказыванию отводилось повествовательным рассказам цепной структуры. Цепной текст представляет собой такую смысловую организацию предложений, которая обеспечивает последовательную передачу мысли от предложения к предложению. Основной единицей семантической организации такого текста является «номинация», т.е. обозначение предметов действительности. Наглядная запись смысловых отношений в рассказе отражает уровень предметных отношений в тексте. Предметная структура цепного текста изображается графически. Особенностью таких рассказов является то, что в предметно-графическом плане следующее слово - это конец предыдущего и начало нового предложения. Предложения строятся по цепочке, соединенные друг с другом по смыслу, за счет повторяющихся слов.

Картинно-графический план позволяет пользоваться всевозможными лексико-синтаксическими средствами. Это расширяет и обогащает словарь. Чаще в роли «заменителей» предметов выступают «контекстные» синонимы, антонимы, местоимения (личные, указательные, относительные), наречия. Вместо картинок в «карманчик» ставится фишка запрета, обозначающая, что слово-предмет нужно заменить. Например, повторяющиеся слова «грачи» можно заменить (они, птицы, пернатые и т.д.). Развитие вербальной памяти, обогащение речи детей контекстными синонимами, лексическими повторами, применение графического плана способствует усвоению различных межфразовых связей, дает возможность детям осознанно контролировать свою речь и программу высказывания.

Следующий этап в развитии связной речи - это работа над описательными рассказами. При проведении подготовительных упражнений особое внимание уделяла развитию сенсорного восприятия навыкам элементарного анализа исследуемого предмета.

Работу над текстами описательного характера начинала с сопоставления двух вариантов сообщений - текста с неполным набором признаков и текста с полным набором свойств этого же предмета. В случае неполноты описания становилось непонятно, о чем говорилось в тексте. Другая задача, которую я преследовала на занятиях - показать детям, что от перестановки порядка описания и порядка вычленения признаков план рассказа (его структура) не ломается. Такие занятия способствовали развитию зрительной и

слуховой памяти, вниманию, логическому мышлению. А использование пиктограмм давало возможность ребенку развивать воображение, осуществлять перенос из словесного плана в образный план и наоборот.

Не менее интересны занятия по развитию элементов творчества у детей. Творческое рассказывание максимально приближало ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности. К основным видам рассказывания с элементами творчества относятся такие рассказы, как придумывание продолжения и завершения рассказа.

Анализ проведенной коррекционной работы по основным направлениям формирования связной речи у детей, имеющих отставание в речевом развитии, позволяет говорить об эффективности данной работы и положительной динамике развития детей. У них отмечается высокий уровень развития лексики (предметный, глагольный словарь, словарь - признаков), фразовой речи (чаще преобладают сложносочиненные и сложноподчиненные предложения). Дети отличают нормированную речь от ненормированной, связную от бессвязной. Умеют охарактеризовать любой тип высказывания (повествовательный, описательный). Дети знают и используют на занятиях знания правил построения повествовательного и описательного рассказов. При пересказе дети не испытывают затруднений, передают почти дословный текст, самостоятельно могут определить главную мысль текста, разделить его на части, озаглавить развернутым высказыванием. При составлении рассказа по серии сюжетных картин дети самостоятельно выставляют картинки в нужном порядке, подробно описывают каждую картинку, осуществляют плавные переход от одной части рассказа к другой, при этом подбирая точные смысловые стыковки, как предложений, так и частей. Самостоятельные творческие рассказы детей, поражают своей фантазией, воображением. Дети практически готовы к дальнейшему успешному обучению в школе.

Влияние предметно-развивающей среды на эмоциональное и сенсомоторное развитие детей и раннего возраста

*Обухова Л.М.,
педагог МДОУ №55 «Полянка»*

Современный мир насыщен информацией и существенно отличается от того, который был 20 лет назад. Появилось много новых игрушек, развиваю-

щих игр.

Родителям, воспитателю приходится изобретать новые приемы воспитания в предметно-развивающей среде, потому, что они сами воспитывались в других условиях. Французский детский психолог Жан Пиаже говорил: «Процессы приобретения знаний тоже могут рассматриваться как источник равновесия между психикой и миром» [3, стр.96]. Значит нам для сохранения равновесия тоже приходится развиваться в предметном мире ребёнка, чтобы взаимодействовать с ним.

Поэтому задача воспитателя – увидеть и подать, преподнести, раскрыть ребенку окружающий мир и научить смотреть, познавать, изучать.

Предметный мир должен быть разнообразным, но не перегруженным, а главное - развивающим.

Предметно-развивающая среда-это то, что влияет на развитие речи, интеллект, на физическое развитие и сенсомоторное развитие ребёнка, развивает эмоциональную сферу, формирует привязанность детей. От того, какими будут эти условия, во многом зависит его эмоциональное и сенсорное развитие в дошкольном учреждении.

При построении предметно-развивающей среды детей раннего возраста учитываются возрастные, физиологические и психологические особенности ребенка, повышенная двигательная активность, которая проявляется в неуёмном стремлении исследовать все, что находится в поле зрения малыша. Поэтому мы в ДОО «Полянка» оформили пространственную среду ясельной группы таким образом, чтобы обеспечить достаточный простор для всех видов деятельности малышей от активных до требующих сосредоточенности и тишины. Модель среды нашей группы базируется на двух простых идеях. Первая: детский сад- это второй дом, в котором уютно и радостно, вторая – для разностороннего в том числе сенсомоторного развития детей необходимо специально организованная предметно-развивающая среда для игр, занятий, отдыха и разнообразной, доступной этому возрасту деятельности.

Малыш, переступивший впервые порог нашего детского сада, оказывается в совершенно новых для него условиях. Его окружает разнообразный предметный мир: предметы, вещи, взаимодействия.

Прежде чем зайти детям в группу, их встречает яркое улыбающееся солнышко. В приемной стену украшает веселый колобок с лисичкой (фрагмент сказки «Колобок»), что сразу у ребенка вызывает положительные эмоции. Даже ревущий малыш, впервые пришедший в детский сад, увидев ярко оформленную приемную, замирает и начинает ее рассматривать, забывая о

необходимости расставания с мамой.

Интерьер игровой комнаты оформлен фрагментом из мультфильма «Котёнок по имени Гав», одна из стен украшена яркой веселой обезьянкой и летящим слонёнком. В углу группы «растет» дерево украшенное муляжами из фруктов и ягод. При помощи этого дерева мы проводим различные экологические игры: «Чего не стало?», «Назови фрукты» и другие, также используем его как сюрпризный момент в образовательной деятельности. В группе есть самая разнообразная крупногабаритная детская мебель: стол, стулья, плита, кухонный гарнитур, диван, кресла, на полу лежит большой теплый тонов мягкий ковер.

Для удобства организации разнообразной деятельности детей и создания положительных эмоций, мы видели несколько зон:

1) зона театрализованной деятельности или уголок ряжения. Здесь помещены красивая ширма для показа представлений, игрушки серии «би-ба-бо» (детка, бабка, заяц, лиса, волк, медведь, мышка, лягушка), настольный плоскостной театр к сказкам «колобок», «курочка ряба», «теремок». На полках разнообразные театральные костюмы, косыночки, фартучки, сарафаны, венки и другие украшения. Дети самостоятельно или под руководством воспитателя превращаются в сказочных персонажей, играют, изображают зверей, из повадки, разыгрывают небольшие бытовые сцены из реальной жизни;

2) в зоне конструирования имеется различный строительный материал: деревянные кубики, пластмассовые кубики, кирпичики, конусы, шары, где дети с удовольствием строят башни, лесенки, мебель для куклы, заборчик для домашних животных, развивая свои творческие способности;

3) спортивная зона оснащена яркими разноцветными мячами разного размера, кеглями, разноцветные шуршащие султанчики и флажки, игрушки-прыгунки. весь этот спортивный инвентарь помогает нашим детям развивать физическую силу, ловкость и выносливость. любят наши малыши играть в подвижные игры: «воробушки и автомобиль», «пузырь», «кот и мыши» и другие. Одним из любимых мест для игр детей является сухой бассейн с множеством ярких, мягких, массажных и твердых пластмассовых шаров;

4) никогда не бывает безлюдной музыкальная зона, малыши с удовольствием гремят погремушками и маракасами, сделанными из «киндер-сюрпризов», играют на гитаре, трубе, барабане и бубне;

5) художественно-речевая зона привлекает ребят различными яркими книжками, картинками по которым они «читают» сами или с воспитателем. для формирования бережного и доброжелательного отношения к природе и

ее обитателям, создам живой уголок, где малыши знакомятся с различными домашними животными и птицами. оформлен скотный двор, где «гуляют» корова, коза, собака, свинья, курочки и петушок, гуси, наблюдают за аквариумными рыбками, помогают их кормить. ухаживают за комнатными растениями: поливают и протирают листочки от пыли. для снятия психоэмоционального напряжения, достижения состояния релаксации и комфортного самочувствия детей раннего возраста, оформлен тематический уголок «игрушки-забавы», где собраны игрушки, которые вызывают интерес и радость у детей: уточка-несушка («несет» яйца при нажатии на клапан), переливающийся различными огнями.

Технологизация современной жизни создает дефицит сенсорного опыта детей, замещая его визуальными и виртуальными образами. При организации сенсомоторного уголка мы выбрали место удобное и доступное для детей, игрушки подобрали яркие, безопасные для жизни и здоровья детей. Сенсомоторный уголок выполняет следующие функции: создает положительный эмоциональный фон, повышает работоспособность ребёнка; развивает мелкую моторику, стимулирует двигательную активность; активизирует когнитивные процессы (мышление, внимание, восприятие, память, наблюдательность); стимулирует сенсорные функции (зрение, слух, осязание и так далее).

В нашей группе сенсомоторный уголок используется в воспитательно-образовательных целях на организованных занятиях и в самостоятельной игровой деятельности наших малышей. Уголок содержит постоянные и дополнительные игрушки и игры, которые вносятся в зависимости от потребности и темы занятий. Мы оформляли уголок по следующим темам: «Музыкальный сундучок», «Сказочный лес», где игровые пособия «Матрёшки», «Бабочки» и различные игр помогают и учат наших детей закручивать и откручивать крышки, подбирая их по величине и цвету, подбирать колпачки к фломастеру по цвету, нанизывать бусы на леску по цвету и величине, выкладывать изображение домика, солнышка, ёлочки, из косточек фруктов, фасоли и макаронных изделий. Все эти игры и задания привлекают внимание детей и вызывают желание активно действовать с ними. Эти упражнения также улучшают память, развивают умственные способности, устраняют эмоциональные напряжения, развивают координацию движений и речь ребёнка.

Обобщая сказанное, мы видим, как предметно-развивающая среда несет в себе большие возможности педагогического влияния на ребенка – она воспитывает, снимает психоэмоциональные напряжения и развивает сенсомоторные навыки у детей раннего возраста. В нашем дошкольном учрежде-

нии (заведующая Н.П.Судакова) накоплен интересный опыт работы с детьми 2-3 лет по развитию сенсорной культуры и мелкой моторики, которым хотелось бы поделиться со всеми коллегами.

А мы, воспитатели, в свою очередь стараемся сделать так, чтобы нашим маленьким детям у нас было уютно и комфортно, интересно и радостно.

Литература

1. Алямовская В.Г. Ясли – это серьезно. Москва, 2000. С. 87.
2. Жердева Е.В. Дети раннего возраста в детском саду. Ростов НД, 2006. С. 192.
3. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДООУ с семьёй. Москва, 2004. С. 112.

Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами музыки

***Овченкова Н.И.,
музыкальный руководитель
С (К) НШ – ДС № 47 «Веселый дельфин»***

Огромную роль в обогащении эмоционального опыта ребенка играет музыка. «Музыка – это и есть собственно эмоция» [1, стр.158].

У ребенка в процессе восприятия музыкальных образов возникает чувство сопереживания, до которого он в своей обыденной жизни не поднимается и не сможет подняться. После завершения контакта с музыкальным произведением ребенок возвращается в зону своих эмоций, но уже в какой-то степени обогащенной. Эта особенность музыки дает возможность ребенку духовно восполнять то, что недостает ему в неизбежно ограниченной пространством и временем жизни, компенсировать посредством воображения удовлетворение множества потребностей. Это было доказано в работах педагогов Н.Б. Берхина, О.П. Радыновой и музыковеда А.Н. Сохор [1, стр. 13].

Проблема развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста не нова, но она по-прежнему актуальна. Наблюдения за старшими дошкольниками в игре и повседневной деятельности показывают, что дети часто неадекватно выражают свои эмоции (злость, страх, удивление, стыд, радость, грусть), не умеют правильно оценивать эмоции других детей, что является существенным барьером в установлении доброжелательных

взаимоотношений и умения конструктивно общаться.

Практика показывает, что в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в недостаточной мере используются возможности музыки, содержанием которой являются чувства, эмоции, настроения. А, как известно, эмоциональная отзывчивость на музыку, развиваемая у детей в процессе музыкальной деятельности, напрямую связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности как доброта, умение сочувствовать другому человеку.

Использование средств музыки занимает центральное место в деятельности педагога, направленной на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Огромная роль в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста принадлежит музыке. С помощью музыки ребенок эмоционально и личностно познает себя и других людей, осуществляет художественное познание окружающего мира, реализует творческий потенциал. «Организация взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с искусством помогает выражать свои эмоции и чувства близкими ему средствами: звуками, красками, движениями, словом» [2, стр. 54].

Высокая эмоциональность детей старшего дошкольного возраста является характерной чертой восприятия музыки. Через восприятие музыки ребенок учится эмоционально отзываться на услышанные им музыкальные произведения.

Пути воспитания эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста различны. Необходимо продуманными методическими приёмами привлекать детей к непосредственному выражению своих эмоций, через слово, мимику, жесты, пластику.

В музыке существуют определенные методы и приемы, которые также можно использовать с целью развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Остановимся на некоторых из них, которые я, уже использую в своей повседневной практической работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Метод «Тонирование и вокалотерапия».

Вокалотерапия – «это новый метод повышения резервных возможностей человека и коррекции нарушенных функций, в основе которого лежит использование особой системы активного вокального тренинга в сочетании с музыкой» [3, стр. 44]. Пение благотворно сказывается на работе всех внутренних органов человека, стабилизирует «электрическую» активность мозга.

Оказывает положительное влияние на развитие памяти. Данный метод реализуется посредством следующего приема «Пропой гласную». Дети пропевают гласную букву на одном звуке, насколько хватит дыхания.

Тонирование – помогает стабилизировать эмоции. Каждая эмоция человека имеет свое вокальное выражение. Можно использовать прием «Мелодия собственных имен» - ребенка просят пропеть свое имя или, какую либо фразу, например, спеть, что он сейчас делает или фразу с определенной интонацией - гнева и решительности, печали и уныния, веселья и радости, спокойствия и т.д.

Метод «Радость и движения».

Двигательный опыт тесно связан с опытом музыкальным, соответственно музыка оказывает воздействие на телесную и двигательную сферы человека.

Образ музыки в сознании человека тесно связан с образом движения, включающим несколько компонентов. При восприятии музыки, возникающие двигательные реакции тесно связаны с сопутствующими им эмоциональными и коммуникативными проявлениями и пространственно-временными представлениями.

При восприятии музыки моторная активность присутствует в сознании как органическая составляющая. Восприятие музыки непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими временный ход музыкального движения, или, говоря другими словами, восприятие музыки имеет активный слухомоторный компонент. Данный метод реализуется посредством следующих приемов.

1. «Дирижер». Ребенку предлагается продирижировать звучащую музыку. Это увеличивает заинтересованность и вовлеченность в процессе восприятия музыки, что способствует проявлению положительных эмоций.

2. «Свободный танец». Это упражнение на свободное выражение эмоций. Детям предлагается придумать свой танец под названием «Мой самый счастливый день», « На лесной полянке».

3. «Волшебные башмачки». Этот прием развивает чувство ритма, позволяет детям понять, как соотноситься движения и ритм, помогают контролировать свое тело. Для этого приема необходимы туфельки с бубенцами. При малейшем движении бубенцы звенят. Задание можно варьировать, к примеру, следующим образом:

1) детей просят пройти так, чтобы бубенцы не зазвенели, потом так, чтобы бубенцы зазвенели отчетливо; отрывисто; сплошным звоном. Упраж-

нения может выполняться под музыку, которая задает ритм;

2) «Живые башмачки». Детей просят продемонстрировать, как стучат башмачки грустного человека, веселого.

Таким образом, использование музыкальных методов и приемов как средства развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста помогают дошкольнику активизироваться, расслабляется; эмоционально и личностно познавать себя и других людей; осуществлять художественное познание окружающего мира; реализовать творческий потенциал. Выразить свои эмоции и чувства близкими ему средствами: звуками, движениями, словом, что способствует развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Радынова. О. М.: Просвещение, Москва. 1990. С.158-165.
2. Подуровский А.А. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. Москва, 2001. С.54 - 57.
3. Шушарджан. С. Здоровье по нотам. Москва, 1994. С.55 - 59.

Социализация дошкольников с умственной отсталостью через формирование элементарных математических навыков

*Панченко С. П.,
учитель-дефектолог ДОУ «Огонек»*

В течение последнего десятилетия в нашем обществе произошли значительные перемены в отношении к лицам с ограниченными возможностями здоровья, в частности с интеллектуальной недостаточностью, поменялись взгляды на возможности их умственной и социальной абилитации. Дети с интеллектуальной недостаточностью составляют самую представительную группу среди «проблемных» детей. Доказано, что отсутствие адекватной коррекционной помощи этим детям в сензитивные периоды, какими являются раннее и дошкольное детство, приводит к возникновению вторичных нарушений в развитии.

В современных теоретических и прикладных исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также в педагогической практике получены новые данные об особенностях развития детей с интеллектуальной недостаточностью и разработаны новые коррекционные технологии.

Важной теоретической и практической задачей коррекционной педагогики является совершенствование процесса обучения детей с нарушением интеллекта в целях обеспечения наиболее оптимальных условий активизации основных линий развития, более успешной подготовки к обучению в школе и социальной адаптации. Математическая подготовка таких детей имеет исключительную практическую важность, поскольку человеку в обыденной жизни постоянно приходится оперировать арифметическими выражениями, осуществлять счет и различные операции с числовыми величинами. Овладение ребенком математическими представлениями, знаниями и умениями является немаловажным фактором его социализации.

Многие дети, поступающие в наш детский сад в специальные дошкольные группы (группу для детей с УО), обнаруживают первоначальное отсутствие всякого интереса к решению познавательных задач, безразличие, а иногда и негативное отношение к занятиям. Приняв задание, они в любой момент могут отказаться от его выполнения или не довести работу до конца. Речевые средства, которыми владеют умственно отсталые дошкольники, недостаточны для их полноценного общения с окружающими. Многие дети приходят к нам без активной речи и с ограниченным пониманием обращенной речи. С учетом этих особенностей воспитанников одной из основных и первоочередных задач первого этапа коррекционной работы является установление с детьми личностного эмоционального контакта и делового сотрудничества. С этой целью мы широко применяем игровые задания и обыгрывание игрушек. Важно уточнить, что игрушка привлекается не для ознакомления с ней детей, а для того, чтобы организовать с ее помощью детей на занятии, привлечь их внимание к выполнению задания. Мы перед детьми ставим игровые задачи, но при их выполнении возможно решение познавательных задач – различать и выделять предметы по образцу; создавать группы одинаковых предметов на основе образца и др. Использование игровых приемов дает возможность наладить деловое сотрудничество, сформировать интерес к занятиям. Детям особенно нравится, когда игрушка «общается» с ними, «хвалит» их, «обнимает». Это повышает сосредоточенность, внимание, активность, желание выполнять задания.

Параллельно решаем не менее важную задачу начального этапа обучения – формируем у детей способы усвоения общественного опыта: подражание, действия по образцу, выполнение заданий по словесной инструкции. Учитывая особенности познавательной деятельности воспитанников с УО, сначала необходимо добиваться подражания детьми действиям взрослого и

формировать действия по образцу, комментируя выполнение каждого действия. В дальнейшем, по мере того как ребенок усваивает смысл выполняемых заданий, можно переходить к использованию словесной инструкции.

Наиболее важными являются следующие задачи:

1) сенсорное воспитание: выражается в развитии умения воспринимать, запоминать, различать, выделять по образцу, группировать предметы по заданному признаку, отвлекаясь от других свойств предметов, воспроизводить по подражанию, по образцу и словесной инструкции изменения расположения предметов в пространстве, преобразовывать множества и др.;

2) развитие речи: направлено на накопление и усвоение необходимого словарного запаса, т.е. нужно научить употреблять в речи слова, обозначающие качественные и количественные признаки предметов, количественные отношения; слова, обозначающие действия с предметами;

3) умственное воспитание: сводится к обучению детей умению сравнивать, устанавливать соответствие между элементами множеств, используя при этом практические приемы, устанавливать причинно-следственные отношения и зависимости.

Работа в пропедевтический период проходит ряд последовательных этапов: подбор и группировка предметов по определенному качественному признаку; формирование представлений один - много, много - мало, один - ни одного; составление упорядоченного ряда (чередование и сериация); сопоставление множеств (установление отношений больше, меньше, поровну); преобразование множеств, изменяющих количество элементов; преобразование множеств, сохраняющих количество элементов; сопоставление множеств, воспринимаемых различными анализаторами.

Основная форма работы – обучение детей на занятиях по математике и на индивидуальных занятиях с каждым воспитанником. Занятия на первом году обучения в различной литературе рекомендовано начинать с 1 октября. Результаты психолого-педагогического обследования лежат в основе деления группы детей на подгруппы в соответствии с уровнем их интеллектуального развития, т.е. актуального уровня развития и определения зоны ближайшего развития (ЗБР). Индивидуальные и подгрупповые занятия (2-3 ребенка) по математике проводит учитель-дефектолог в первую половину дня. В октябре занятия длятся не более 15-20 минут. С ноября продолжительность занятий увеличивается до 20-25 минут. При построении занятий необходимо учитывать основные методические принципы обучения умственно отсталых дошкольников: смену видов деятельности; повторяемость программного мате-

риала; обеспечение переноса полученных знаний и умений на новые условия; игровую форму обучения. Младшие умственно отсталые дошкольники способны продуктивно сосредоточивать свое внимание на одном виде деятельности не более 3-5 минут. На одном занятии дети справляются с 3-5 заданиями.

Прочное усвоение знаний обеспечивается повторением изучаемого материала как в процессе одного занятия, так и на последующих занятиях. Главным условием является то, чтобы повторение заданий происходило в новых ситуациях, при смене наглядного материала, варьировании приемов работы. Это необходимо для того, чтобы у детей не пропадал интерес к занятиям, а их знания и умения становились более прочными и обобщенными.

Уже в пропедевтический период дети приобретают первоначальные навыки работы с раздаточным материалом. Однако в первое время воспитанникам нецелесообразно давать раздаточный материал, так как они еще плохо подчиняются требованиям взрослого и очень отвлекаемы. Дети начинают манипулировать материалом, тянут его в рот, роняют, отбирают друг у друга и т.п., что приводит к нарушению хода занятия. Начинать работать с дидактическим материалом мы даем по очереди, т.к. в этом случае педагог может контролировать действия ребенка и при необходимости использовать совместные действия. На первых этапах обучения важно использовать только объемный дидактический материал (игрушки, предметы). Плоскостные предметные изображения и картинки не могут быть использованы в начале обучения в силу того, что умственно отсталые малыши часто не узнают предметы в изображении, тем более не понимают, какие действия там изображены. Такому пониманию предшествуют специальные обучающие занятия и задания.

Ввиду особенностей психического развития детей все обучение носит наглядно-практический характер, т.е. количественные представления ребенок усваивает, наблюдая за действиями педагога, в процессе собственных практических действий с реальными предметами. Мы сделали вывод, что наиболее эффективными и действенными методами обучения в пропедевтический период являются совместные действия педагога и ребенка, и подражание действиям педагога.

Исследования Л.Б. Баряевой, Е.А. Стребелевой, Н.Г. Морозовой, Н.И. Непомнящей, И.В. Чумаковой и др. показывают, что поэтапное формирование математических знаний оказывает корригирующее воздействие на наиболее слабые стороны психической деятельности детей, содействует раз-

витию различных сторон восприятия и мышления, а следовательно, всей познавательной деятельности в целом.

Авторы исследований и мы придерживаемся оптимистической идеи о том, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью может воспринимать и понимать окружающий мир при наличии адекватной и своевременной коррекционно-развивающей помощи, а это есть подлинное достижение в социально-личностной абилитации такого ребенка.

Формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игре

***Паршинцева О.П.,
учитель – логопед С (К) НШ ДС « Веселый дельфин»***

Предлоги, как известно, помогают выразить многообразие отношений между предметами окружающей действительности и являются орудием, при помощи которого достигается сочетаемость слов и строится высказывание. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) часто их опускают или воспринимают как часть слова. Предложно-падежные конструкции являются сложными для дошкольников, их усвоение происходит в течение длительного времени. Поэтому игра должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог. Здесь важно для ребенка понять, что предлог – хотя и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это, в свою очередь, изменяет действие с предметом.

На начало года было проведено логопедическое обследование детей с ОНР (6 человек) на понимание и употребление предлогов. Все они показали низкий результат: неправильно применяли предложно-падежные конструкции, употребляемые - в родительном падеже для обозначения места (предлоги *из, около, из-за, из-под*); - в винительном падеже для обозначения преодолеваемого пространства (предлог *через*); - в дательном падеже для обозначения лица, к которому направлено движение и от него (предлог *к, от*); - в предложном падеже для обозначения места (предлоги *в, на, под*).

Исходя из данных обследования, была поставлена цель работы: формирование у детей правильного представления о значении предлогов, как средства выражения связи между словами в словосочетаниях и предложениях.

Задачи:

- 1) формирование умений правильно понимать и употреблять предлоги в речи;
- 2) научить детей слышать и выделять предлоги в речи окружающих;
- 3) формирование у детей навыка контроля своей и чужой речи.

Для закрепления предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с ОНР использовались различные игры на подгрупповых занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка. В занятиях по развитию связной речи предлоги использовались как элемент игры, своеобразной физкультминутки. Количество занятий определяется учебным расписанием. Дополнительные занятия проводятся по индивидуальным планам, составленным для каждого дошкольника с учетом речевых особенностей. При планировании работы в разделе «Предлоги» использовались следующие игры.

Игра «Скажи наоборот». Цель: Закрепление дифференциации предлогов: «В, ИЗ », развитие памяти, мышления.

Логопед называет предложение с предлогом «В» и предлагает детям составить предложение с противоположным значением:

Мальчик положил мяч в ящик. - Мальчик вынул мяч из ящика.

Девочка налила воду в графин. – Девочка вылила воду из графина.

Мама положила яблоки в корзину. – Мама взяла яблоки из корзины.

Книгу положили в ящик.- Книгу взяли из ящика.

Игра «Кто, где живет». Цель: Закрепление умений правильно употреблять предлоги: «В, ПОД». Закрепление в речи детей названий диких животных наших лесов, их жилищ.

На столах у детей разложены предметные картинки. На столе логопеда – пособие с изображением жилищ животных.

Логопед:

«Где живет медведь?» (В берлоге).

«Где живет волк?» (В логове).

«Где живет белка?» (В дупле).

«Где живет ёж, лиса?» (В норах).

«Где живет заяц?» (Под кустиком).

Отвечая на вопрос, ребенок должен взять картинку с изображением животного и поместить ее на изображение жилища, в котором данное животное живет.

Игра «Поезд». Цель: Закрепление дифференциации предлогов «В, НА, ПОД», закрепление навыка составления предложений по предметной кар-

тинке.

На доске макет поезда. Логопед: «Пассажиры везут разные вещи в поезде. В первом вагоне везут вещи, о которых можно составить предложение с предлогом В. Во втором вагоне – вещи, о которых можно составить предложение с предлогом «НА». В третьем вагоне – с предлогом «ПОД». Логопед показывает картинки. Дети составляют предложения и помещают картинку в один из вагонов. Например: картинка «Мяч лежит под стулом» - помещается в третий вагон, картинка «Цветы стоят в вазе» - в первый вагон. А картинка «Девочка сидит на стуле» - во второй вагон.

Игра « Путаница». Цель: Закрепление, навыка практического употребления в речи сложных предлогов: «ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД», развитие слухового внимания.

Раздается стук в дверь. Входят двое детей – «Путаник» и «Путаница». Они показывают детям карточки с изображением разных сюжетных действий и рассказывают:

1. Щенок выглядывает под шкафа.
2. Мяч выскакивает из стола.
3. Мальчик достает тапочки из стола.
4. Девочка выметает мусор из дивана.

Тот, кто обнаружил ошибку, должен ее исправить и составить предложение правильно.

Логопед фиксирует внимание на том, как предлоги «ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД» помогают правильно назвать действия.

Игра «Дополни моё предложение». Цель: Закрепление навыка употребления в речи сложных предлогов «ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, ЗА, ПОД», закрепление работы с символами маленьких- слов (предлогов).

Каждый ребенок отбирает для себя несколько символов – предлогов. Логопед называет начало предложения, а ребенок заканчивает его, используя один из своих символов. Например:

1. Котенок выглядывает ... угла.
2. Бумажки вылетают ...тумбочки.
3. Медвежонок выбежал ...дома.
4. Медвежонок побежал ...дом.
5. Малыш спрятался ...стол.
6. Малыш вылезает ...стола.

Дети называют маленькие слова (предлоги), которые помогли правильно называть действия.

Игра «Кто лучше слушает?» Цель: Развитие внимания.

Логопед называет разные предлоги «В, НА, ПОД, ИЗ», дети поднимают символ предлога.

Игра «Исправь Незнайкины ошибки». Цель: Закрепление навыков употребления предлогов, развитие внимания, памяти.

Логопед: «Один раз Незнайка читал книгу и перепутал все слова. Вот как он прочитал:

1. Дед в печи, дрова на печи;
2. На столе сапожки, под столом лепешки. А как надо сказать;
3. Овечки в речке, караси у печки. А как правильно?
4. Под столом портрет, над столом табурет. Исправьте Незнайку;
5. На кровати светильник, над кроватью будильник».

Игра «Солнечный зайчик». Цель: Закрепление пространственного значения предлогов.

Логопед с помощью зеркала показывает солнечного зайчика и говорит детям: «Ищите зайчика, а найдете – ответьте, куда он спрятался».

- 1) зайчик на скамейке;
- 2) зайчик под скамейкой;
- 3) зайчик над полкой.

Дети отвечают полным предложением.

Игра « В детской комнате». Цель: закрепление навыка употребления предлога С/СО

На доску выставляется картинка с изображением обстановки комнаты и двоих детей – мальчика и девочки. Логопед рассказывает, что Лена и Миша помогают маме в уборке своей комнаты, и спрашивает: «Откуда Лена и Миша сметают (стирают, убирают) пыль?». Дети смотрят на сюжетную картинку и отвечая на вопросы логопеда полным предложением, закрепляют употребление предлога С и его варианта СО.

Игра «Составь предложение». Цель: закрепление навыка составления предложения по двум опорным словам с предлогом С /СО.

Логопед выставляет на доску пары картинок, по которым детям следует составить разные, длинные и интересные предложения: мама – чайник, полотенце – вешалка, петух- забор, кошка-шкаф. Поощряется воображение и фантазия детей при составлении предложений.

Данные, полученные в результате проведенного логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи в конце учебного года показали, что у детей наблюдается положительная динамика в

понимании и практическом употреблении простых и сложных предлогов: дети научились считать количество слов в предложениях, умеют выделять предлог как слово, составляют предложения и короткие рассказы с предлогами.

Из 6 детей с общим недоразвитием речи III уровня 5 вышли на средний уровень в разделе «Предлоги», 1 ребенок на уровень выше среднего.

Таким образом, при осуществлении систематической коррекционной работы с использованием игровых приемов у детей с тяжелой речевой патологией наблюдаются достаточно высокие результаты в употреблении, понимании предлогов, построении предложных конструкций.

Логоритмика - как средство комплексной коррекции детей с нарушениями речи

*Переломова О.В.,
воспитатель Центра развития ребёнка
детского сада № 57 «Одуванчик»*

Ритмическая способность является одной из универсальных базовых способностей человека.

Современные исследования доказали, что высокие показатели корреляции языковой, музыкальной и художественной способностей могут быть связаны с тем, что в их основе лежит чувство ритма. В.В.Холмоковская и К.В.Тарасова выдвинули предположение, что чувство ритма складывается в результате усвоения пространственных и временных ритмических структур под влиянием ритмической организации движений. И действительно, интенсивные связи, лежащие в основе чувства ритма, способствуют развитию двигательной сферы, перцептивных и когнитивных процессов, эмоциональных реакций, речевой активности. Само воспитание ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений – ритм оказывает организующее влияние на становление движений, совершенствует пространственно-временную организацию двигательных актов, в том числе и артикуляционных.

Важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у детей с речевой патологией сенсорных и двигательных способностей как основы воспитания, речи и устранения речевых нарушений. Логопедическая ритмика, содействует всей коррекционно-

воспитательной и логовосстановительной работы с детьми, страдающими расстройствами речи. Три кита, на которых стоит логопедическая ритмика – это движение, музыка и речь. Развитие движений, в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Перевоспитание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохраненных функций требует от ребенка собранности внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональной (если процесс обучения вызывает заинтересованность и соответственно с этим эмоциональный отклик); образной- при восприятии наглядного образца движений; словесно – логической – при осмысливании задачи и запоминание последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательно-моторной – в связи, с практическим выполнением заданий; произвольной – без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнения.

Комплексное воздействие, осуществляемое, на основе логоритмических упражнений позволяет решить следующие задачи:

- 1) укрепить костно-мышечный аппарат;
- 2) изменить общую реактивность организма;
- 3) разрушить патологические динамические стереотипы;
- 4) способствуют формированию двигательных кинестезий;
- 5) пространственно-временных представлений и развивает способность произвольно передвигаться в пространстве.

Достижение целей логоритмики и решение указанных задач осуществляется с учетом следующих принципов:

1. Принцип опережающего подхода, диктующий необходимость раннего выявления детей с функциональными и органическими отклонениями в развитии, с одной стороны, и разработку коррекционного обучения – с другой.

2. Принцип развивающего обучения (основывается на идее Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития»), заключающийся в том, что обучение должно вести за собой развитие ребенка.

3. Принцип полифункционального подхода, предусматривающей одновременное решение нескольких коррекционных задач в структуре одного занятия.

4. Принцип сознательности и активности детей означающий, что педагог должен предусматривать в своей работе приемы активизации познавательных способностей детей.

5. Принцип доступности и индивидуальности предусматривающий учет возрастных, физиологических особенностей и характера патологического процесса. Действия этого принципа строятся на преемственности двигательных, речевых и музыкальных заданий.

6. Принцип постепенного повышения требований, Предполагающий постепенный переход от более простых к более сложным заданиям.

7. Принцип наглядности, обеспечивающий тесную взаимосвязь и широкое взаимодействие всех анализаторных систем организма с целью обогащение слуховых зрительных и двигательных образов детей.

Реализация всех этих принципов происходит через использование различных средств: упражнений активизирующих внимание; упражнений, регулирующих мышечный тонус; ходьбы и маршировки в различных направлениях; счетных упражнений, формирующих чувство музыкального темпа; ритмических упражнений; упражнений на развития дыхания, голоса и артикуляции; пения; упражнений в игре на музыкальных инструментах; самостоятельной музыкальной деятельности; игровой деятельности; упражнение для развития творческой инициативы.

За частую коррекционно-речевая работа, проводимая в коррекционных группах охватывает лишь речевую сторону развития ребенка, а такие важнейшие направления, как эмоциональное развитие, развитие двигательных навыков, познавательной сферы остаются в стороне.

Хочу отметить что дети, имеющие речевые дефекты отличаются рядом личностных особенностей. У них может быть снижена работоспособность, наблюдается двигательная расторможенность, либо вялость, недоразвитие ряда психомоторных функций, имеет место общая моторная неловкость.

Использование элементов и методов логоритмики помогает мне как педагогу в доступной и интересной форме развивать у детей общие речевые навыки, отрабатывать артикуляционные, мимические, голосовые упражнения, постепенно формировать координацию движения и рефлекс сосредоточения.

Комплексы логоритмических упражнений возможно включать в комплексы утренней гимнастики, на занятиях в виде динамической паузы, в подвижных играх, предлагаю музыкальному руководителю использовать данные упражнения как часть музыкального занятия.

Работа в данном направлении в нашем Центре, включает три этапа:

1. Подготовительный этап.
2. Этап формирования первичных произносительных навыков.

3. Этап формирования коммуникативных умений.

На подготовительном этапе я обычно использую упражнения на развитие: общих речевых навыков дыхания голоса; упражнения на формирование чувства ритма и темпа; артикуляционные и мимические упражнения; игры на развитие всех видов внимания и памяти; упражнения, способствующие формированию фонематического восприятия; подвижные игры с разнообразными дидактическими заданиями.

Все эти виды заданий сочетаются с упражнениями на развитие общей и мелкой моторики, ориентации в пространстве, координации движений и регуляции мышечного тонуса.

На этапе формирования первичных произносительных умений в основной части логоритмических занятий я провожу следующие упражнения: упражнения на выработку длительного направленного выдоха; упражнения в произнесение вновь поставленных звуков; упражнения координации движений с речью; упражнения на развитие слухового внимания, а на его основе фонематического слуха.

На этапе формирования коммуникативных навыков идет работа над автоматизацией звука в предложениях и введение его в свободную речь. В начале этого этапа я использую дидактические задания, включающие речевой материал насыщенный соответствующими звуками. Очень полезны на этом этапе разнообразные творческие задания: инсценировки стихов, песен, разыгрывание по ролям. Логоритмические приемы позволяют детям глубже погрузиться в игровую ситуацию, создать благоприятную атмосферу для усвоения изучаемого материала и развития творческих способностей. Знания усваиваются детьми быстрее, так как их подача сопровождается разнообразными движениями под музыку, что позволяет активизировать одновременно все виды памяти. Так же логоритмические приемы содействуют эстетическому воспитанию.

Эффективность проводимой работы возможно отследить с помощью педагогического наблюдения, системы фиксации определённых факторов. С этой целью, возможно использовать фотосъемку, видеосъемку.

Предлагаемая нами методика работы не является оригинальной. Изучением этой темы занимались следующие авторы: Новиковская, Волкова, Картушина, Микляева и др.

На наш взгляд, данная методика может использоваться как в коррекционных, так и в общеразвивающих группах ДООУ, так как статистика свидетельствует о том, что практически в каждой группе около 65% детей нужда-

ются в систематической и последовательной работе по формированию чувства ритма.

В арсенале воспитателей, музыкальных руководителей и логопедов имеется многообразный материал для развития чувства ритма, необходимо лишь осознать какие возможности открывает перед ребенком развитое чувство ритма.

**Метод биологической обратной связи (БОС) в коррекции
синдрома дефицита внимания и гиперактивности детей
младшего школьного возраста**

*Провоторова Ю.А.,
педагог-психолог С(К)НШ-ДС № 47 «Весёлый дельфин»*

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – это достаточно распространенное нервно-психическое расстройство. Возникновение его связано с нарушениями в работе так называемых медиаторных систем, обеспечивающих нормальную передачу нервного электрического импульса в определенных областях головного мозга от одной клетки к другой [1]. Основные проявления СДВГ: невнимательность, низкий уровень сосредоточения, отвлекаемость + чрезмерная двигательная активность и несдержанность (импульсивность).

Современный взгляд на проблему немедикаментозной коррекции проявлений СДВГ предусматривает комплексный подход, включающий методы биологической обратной связи (БОС), консультирование и работа с семьёй.

Немедикаментозное лечение по методу БОС проводится в виде специальных тренировок. В ходе сеанса специальные приборы и компьютерные комплексы БОС регистрируют у пациента физиологические показатели (параметры) работы какой-либо функциональной системы организма или органа и отображают полученную информацию в доступной форме, в виде зрительных и слуховых сигналов обратной связи [2].

Методика БОС тренинга у детей с СДВГ включает в себя 3 основных направления работы:

1. ДАС-БОС – обучение навыку диафрагмально-релаксационного дыхания с целью нормализации деятельности кардиореспираторной системы и установления баланса симпатической и парасимпатической вегетативной нервной системы. Диафрагмальное дыхание представляет собой медленное

дыхание с большим объемом вдоха-выдоха. Во время вдоха живот, как правило, выпячивается, а во время выдоха - втягивается. Время выдоха, которое включает и паузу после выдоха, значительно больше времени вдоха. Величина ДАС – показатель степени гармонии работы бронхов и сердца, а именно разница значений пульса на вдохе и выдохе. Высокие показатели ДАС по методике А. А. Сметанкина свидетельствуют о высоком уровне здоровья [3].

2. ЭМГ-БОС – обучение произвольному снижению повышенного мышечного тонуса с использованием обратной связи по электромиограмме, в том числе по методу Джекобсона (поочередное напряжение и расслабление определенных групп мышц) [1].

3. ЭЭГ-БОС – это аппаратный метод обучения саморегуляции, который позволяет достоверно регистрировать электрические сигналы коры больших полушарий головного мозга [2]. С помощью технологии БОС возможно не только определить, как меняется картина ритмов энцефалограммы (ЭЭГ) в зависимости от определенного функционального состояния пациента, но и обучить ребенка самостоятельному управлению ритмами головного мозга. Ребенок, ориентируясь на изменения сигнала обратной связи, самостоятельно оптимизирует функциональное состояние центральной нервной системы и организма в целом. Выбранный сюжет (музыка, видео, слайды, мозаика) постепенно затухает, если необходимый для коррекции ритм исчезает или малоинтенсивный.

Тренинг ЭЭГ-БОС – это метод обучения саморегуляции, основанный на управлении биоритмами функциональной активности головного мозга, изменения которых отражает энцефалограмма (ЭЭГ). Ребенок обучается изменять параметры ЭЭГ, ориентируясь на изменения сигнала обратной связи. Информацией от ребенка является биоэлектрическая активность (БЭА) головного мозга, отражающая изменения его функционального состояния. БЭА головного мозга представляет собой повторяющуюся последовательность колебаний, каждое из которых имеет примерно одну и ту же длительность. Такую активность называют ритмом. В тренинге ЭЭГ-БОС нас интересуют три ритма: альфа-ритм – основа ритмической активности головного мозга, регистрируется при закрытых глазах, при увеличении активности уменьшается или вообще исчезает, бета-ритм – активация мозга, тета-ритм – мощность тета-частот увеличивается в условиях напряженной психической деятельности [2].

Полный курс коррекции СДВГ делится на несколько периодов: предварительный, основной, поддерживающий.

Для прохождения курса специалистом БОС совместно с врачом неврологом был выбран учащийся 3 класса С(К)НШ-ДС «Весёлый дельфин» Т. Ярослав 2000 года рождения. Медицинский диагноз: РЭПЦНС, синдром нарушения активности и внимания, противопоказаний к применению немедикометозного лечения по методу БОС нет. Жалобы педагогов и родителей: низкая школьная мотивация, отказ от выполнения учебных заданий в школе и дома, высокая отвлекаемость на уроках.

В нашей работе первый период, предварительный, включил в себя: консультирование родителей педагогом-психологом специалистом БОС, психодиагностику интеллектуального развития, эмоциональных нарушений. На консультации специалистом БОС с родителями были заполнены все соответствующие документы, для прохождения курса по методу БОС (договор, заявление, анкеты).

Педагогом-психологом была проведена следующая диагностика. По стандартизированной методике Э.Ф. Замбацявичене для определения уровня умственного развития младших школьников у Ярослава уровень интеллектуального развития ниже среднего. По шкале самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера адаптированной Ю.А. Ханиной уровень ситуативной тревожности средний, личностной тревожности – высокий, что говорит о наличие предрасположенности к тревоге, достаточно широкий “веер” ситуаций воспринимаются как угрожающие.

Основной период поделился на несколько этапов. Перед началом работы первого этапа был проведен первый диагностический сеанс для регистрации исходных параметров биологической активности головного мозга, мышечного тонуса, состояния сердечно-сосудистой системы (всего диагностических этапов четыре).

Первый этап основного периода – обучение Ярослава навыку диафрагмально-релаксационного дыхания (ДАС-БОС тренинг), всего было проведено 13 сеансов длительностью 15 минут. На нескольких сеансах присутствовала мама, для повышения мотивации Ярослава к занятиям. Параметры состояния сердечно-сосудистой системы на первом сеансе и последнем: среднее значение ЧСС на первом сеансе 94, 9, на последнем – 90,6; величина ДАС на первом сеансе 15,8, на последнем – 22,7.

Второй этап основного периода предварил диагностический сеанс, где Ярослав уже использовал навык диафрагмально-релаксационного дыхания (ДРД), на сеансе регистрировались физиологические параметры и контроль навыка ДРД. Работа началась с обучения навыку мышечного контроля по ме-

тоту Джекобсона, всего было проведено 3 сеанса длительностью 18 минут. На первом сеансе успешность работы составляла 57 %, на втором – 73%, на третьем – 82,2%. Затем была начата работа по снижению мышечного тонуса, всего было проведено 3 сеанса длительностью 20 минут. Показатели среднего значения величины ЭМГ говорят нам о следующем: 2-5 мкв расслабление, 5-10 мкв мышечное напряжение, более 10 мкв мышечный тонус. У Ярослава на первом сеансе среднее значение ЭМГ 6,5, на втором – 4,9, на третьем – 2,6. Анализируя показатели можно сделать вывод, что ребенок усвоил навык мышечного контроля.

Перед третьим этапом основного периода был проведен третий диагностический сеанс, где Ярослав уже использует навыки ДРД и прямой мышечной релаксации, также на сеансе регистрируются физиологические параметры и контроль навыков ДРД и нервно-мышечной релаксации. Анализируя данные физиологических параметров, специалист БОС, определил тип СДВГ для дальнейшей коррекционной работы. Тип определяется по спектру ЭЭГ, интенсивности распределения по частотным диапазонам. У Ярослава III тип – комбинированный, нарушение внимания и импульсивность, гиперактивность.

Третий этап был начат с программы ЭЭГ-БОС тренинга (альфа-тренинга), которая направлена на увеличение интенсивности альфа-ритма и обучение произвольно изменять биоэлектрическую активность головного мозга, увеличивать время существования и интенсивность альфа-ритма (спокойствие), удерживаться в этом состоянии и использовать этот навык в реальных жизненных обстоятельствах (стрессовых ситуациях). Всего было проведено 12 сеансов длительностью 25 минут, на которых были зарегистрированы следующие параметры.

Таблица 1

Динамика показателей третьего этапа

№сеанса, Ритм	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Альфа ритм	66,9	62,3	54	68	65,3	57	62,9	60	58,2	60,2	59,3	53,5
Бета ритм	11,2	15,3	32,1	16	14,7	31,4	25,3	27,3	28,4	10,9	23,7	36,5
Тета ритм	21,9	22,4	13,9	16	20,1	11,6	11,8	12,3	13,4	19,9	17	10

Как мы видим альфа ритм нестабильный, также высокая интенсивность активности головного мозга (бета ритм) и напряженности (тета ритм).

Следующей работой была программа тренинга для детей с СДВГ III тип, которая делится на два этапа: первый этап – уменьшение интенсивности

тета активности, всего 20-25 сеансов длительностью 25-45 минут (длительность зависит от мотивации и возраста ребенка); второй этап - увеличение выраженности бета-ритма, всего 20-25 сеансов длительностью 25-45 минут (длительность зависит от мотивации и возраста ребенка).

Начиная работу по методу БОС, мы ожидаем следующие результаты: повышение работоспособности, концентрации внимания, снижение уровня напряженности, тревожности. На данный момент работа продолжается, Ярослав проходит сеансы на уменьшение интенсивности тета активности, всего пока проведено 10 сеансов. После завершения программы необходимо провести заключительный диагностический сеанс, где Ярослав будет использовать навыки ДРД, прямой мышечной релаксации и альфа-релаксации. Последний период – поддерживающий, консультации родителей ребенка. Рекомендуется повторить курс ЭЭГ-БОС тренинга, всего 15-20 сеансов, через 4-6 месяцев.

Литература

1. Лютин Д. В. Тренинг самоконтроля и саморегуляции с использованием метода биологической обратной связи (БОС) для детей и подростков с СДВГ. СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008.

2. Методические рекомендации по работе в программе Нейрокор 3.1.С (кабинет коррекции психоэмоционального состояния)/составитель Карандосова О.Е.. СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008.

3. Сметанкин А. А. Дыхание по Сметанкину. СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2007.

Детский сад для детей раннего возраста. Создание адаптационной группы «Вместе с мамой» для неорганизованных детей и их родителей

***Проценко О.А.,
заместитель руководителя ДОУ
комбинированного вида № 55 «Полянка»***

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения необходимость новых подходов к образованию и воспитанию современных детей. Об этом говорят и пишут многие педагоги - новаторы, психологи, ученые мира. Меняются времена – меняются поколения, все идет в своем развитии неуклонно вперед.

Коллектив МДОУ № 55 «Полянка» считает данное направление очень

актуальным и важным. Хотелось бы сегодня поговорить о детях, которые лишены возможности быть включенными в общество сверстников, в образовательный процесс. Происходит это по разным причинам. Считаем, что ответственными за включение детей в жизнь детского коллектива являются их родители, точнее семья.

Современный этап развития социологии и психологии позволяет рассматривать семью как микросоциум, в котором происходит становление и развитие ребенка. Это становление целиком зависит от того, каким является социум семьи позитивным или негативным, отношением семьи к дошкольному учреждению и возможностью родителей включить своего ребенка в общество дошкольных игр, занятий и праздников. Следовательно, если говорить о причинах включения или не включения детей в жизнь дошкольного учреждения нужно владеть информацией об особенностях семей ближайшего окружения.

Педагогический коллектив нашего учреждения имеет опыт по проведению анкетирования семей воспитанников. На педагогическом совете было принято решение о расширении границ накопленного опыта и его совершенствовании через исследование семей микрорайона учреждения для создания базы данных о семьях. Реализация задачи осуществлялась психолого-педагогической службой, которая разработала план сбора информации о семьях микрорайона.

На вводном этапе изучения семей были выделены цели и задачи мониторинга. В соответствии с особенностями контингента были выбраны способы проведения мониторинга: устный опрос, интервью по телефону, анкетирование и др. В исследовании приняли участие 104 семьи детей дошкольного возраста, проживающих на территории МДОУ.

Аналитический этап исследования семей микрорайона был направлен на систематизацию информации о социуме семей микрорайона, проведено маркетинговое исследование, которое позволило выделить четыре группы проблем, существующих в семьях с ребенком. Результаты были обработаны количественно и качественно.

Качественная характеристика анализа семей социума представляется следующим образом. К первой группе относятся семьи, у которых проблемы ребенка стоят на первом месте. Данная группа составляет 34,1 %. Родители указанных семей заботятся о своих детях, определяют их в детский сад, беспокоятся об уровне сформированности основных умений и навыков, об уровне их комфортности и эмоциональной комфортности. Дети указанной

группы родителей составляют основной контингент нашего учреждения. При этом опрос родителей позволил определить: и в благополучных семьях существует проблема – недостаток дополнительного образования в учреждении.

Ко второй и третьей группе отнесли семьи, где преобладают внутрисемейные проблемы. Анкетирование родительского коллектива показало: часть родителей наших воспитанников отдадут предпочтение так называемым альтернативным, а не брачным союзам. Нами отмечен рост числа матерей-одиночек, неполных семей, увеличение процента безработных родителей и рост семейной девиации (когда пьют либо оба родителя, либо один из них), что сказывается на материальном положении семей.

К семьям с материальными проблемами мы отнесли:

- 1) неполные семьи, где мамы (а в трех случаях папы) воспитывают детей одни;
- 2) полные семьи, где не работают по ряду причин оба родителя;
- 3) полные семьи, где без работы остался, глава семьи, а зарплата матери ниже прожиточного уровня семьи.

В число семей с нравственно-психологическими проблемами включили:

- 1) полные и неполные семьи, где родители злоупотребляют алкоголем;
- 2) полные семьи с эмоциональным отчуждением между членами семьи.

Обработка данных мониторинга позволила выделить четвертую группу родителей. Это семьи, которые стремятся как можно раньше «устроить» ребенка в детский сад по разным причинам: заинтересованность в сохранении рабочего места, предложение выгодных условий труда, карьерный рост, очное обучение в высших учебных заведениях (проблема молодых родителей) и др.

После создания базы данных о семьях микрорайона педагогическому коллективу предстояло выработать направление деятельности. На прогностическом этапе изучения семей микрорайона была создана рабочая группа для разработки модели развития МДОУ по удовлетворению потребностей всех четырех групп родителей микрорайона. Предстояло найти пути по включению в образование детей из каждой категории семей.

Сейчас педагогический коллектив находится на технологическом этапе деятельности. Для решения запросов родителей первой группы в МДОУ сформирована творческая группа по изучению нормативно-методической ба-

зы оказания дополнительных услуг. Педагоги учреждения имеют опыт оказания имиджевых проектов на бесплатной основе. Это развитие познавательных способностей детей с помощью технологии Триз, Монтессори и работа спортивных секций. Творческая группа педагогов должна определить объем бюджетного и внебюджетного финансирования в соответствии со штатным расписанием, расширить направления имиджевых проектов и создать образовательные дополнительные программы по коммуникативно-лингвистическому и социально-педагогическому направлениям. Мы уважаем желание семьи на включение ребенка в более широкое интеллектуально-развивающее поле.

Проблему неподготовленности части детей к школьному обучению мы высветили при работе с семьями первых трех групп, дети которых не включены в пространство дошкольного образования. Это связано с тем, что, во-первых, некоторая часть семей благополучных родителей позволяют себе услуги домашней няни, которая занимается только присмотром и уходом за ребенком. Во-вторых, сюда мы отнесли часть родителей из второй и третьей групп со среднедушевыми доходами, не превышающими регионального прожиточного минимума, которые не могут позволить своим детям посещение детского сада. В-третьих, эту проблему подтвердила и минимальная часть родителей из третьей группы. Они понимают необходимость подготовки к школе, но водить детей в дошкольное учреждение не способны из-за нравственно-психологических проблем семьи.

Проблема четвертой группы родителей микрорайона уже решена в нашем учреждении. Для семей, которые во главу ставят карьерный рост, мы открыли группы раннего возраста до 3-х лет. Коллектив обеспечивает эффективный присмотр, уход, воспитания и развития детей раннего возраста. В стадии функционирования этих групп педагогический коллектив нашел еще одну возможность включения детей в образование. Были открыты адаптационные группы. Условия включения в социум в наших группах получили и дети, и родители. Детям, посещающим адаптационные группы, предоставлена возможность общаться со сверстниками, им предлагаются игры и игровые пособия для развития всех психических процессов, они учатся коммуникабельности, открытости. Родители тоже не оставлены без внимания. Им предоставлены устные и письменные консультации, презентации опыта деятельности общения в группах, практические занятия вместе с детьми, игры-тренинги, тестовые задания и другое.

Динамика жизни, особенности работы (особенно в коммерческих ор-

ганизациях) диктуют многим родителям свои условия: не уходить на больничный, быть готовым к внеплановому присутствию на работе. Но детский сад закрывается, как правило, в шесть вечера и проблемы времени приходится решать родителям самостоятельно. Так на коррекционном этапе исследования семей микрорайона для расширения возможностей включения в образование и воспитание семей учреждения и микрорайона возникла идея включения детей в вечернее и воскресное время в организованные специальным образом педагогические условия через посещение вечерних и воскресных групп.

Представлен опыт работы по поиску педагогическим коллективом путей включения в образование детей дошкольного возраста. Считаем его реализацию важным на этапе модернизации российского дошкольного образования. Назрела острая необходимость в понимании проблем семьи, уважении и признании прав ребенка из семьи любого социального уровня на дошкольное образование, желании и готовности включить их в детское сообщество.

Формирование языковых и психологических предпосылок письма у младших школьников с нарушениями речи

*Салимова Р.А.,
учитель-логопед МОУ С(К)НШ-ДС № 47 «Веселый дельфин»*

Проблема готовности к овладению самостоятельной письменной речью у младших школьников с нарушением речи – одна из самых актуальных для школьного обучения. Анализируя структуру готовности к овладению письменной речью, необходимо учитывать те виды деятельности и процессы, которые онтогенетически формируются раньше и на которых должно базироваться обучение построению письменного высказывания. Успешность формирования готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи зависит от состояния общей готовности к школьному обучению и уровня овладения навыками письма и чтения, которые, являясь самостоятельными совокупностями навыков, имеют соответствующее психологическое обеспечение. Одним из важнейших критериев готовности ребенка к школьному обучению является владение фонетически и грамматически правильной связной речью. В условиях неполноценного функционирования речевого механизма и лексико–грамматического недоразвития речи, а также психофункциональных наслоений большинство детей с нарушением речи не готовы к

овладению программой общеобразовательной школы. Тесная связь формирования речевой деятельности с функционированием всей психики ребенка, с различными процессами, протекающими в интеллектуальной, сенсорной и аффективно – волевой сферах, раскрыта в исследованиях Р.Е.Левиной. У учащихся с нарушением речи самостоятельно, спонтанно, в процессе развития устной речи не формируется готовность к овладению грамотным письмом и чтением, поэтому возникает необходимость создания специальных условий для возникновения широких компенсаторных возможностей детского организма. Развитие языковых и психологических предпосылок письма и чтения обусловлены необходимостью полноценного состояния этих навыков при овладении такими свойствами письменной речи, как развернутость, связность и структурная сложность, что формирует у школьников умение преднамеренного изложения своей мысли, т.е. способствует произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности.

Для организации правильной работы над формированием письменной и совершенствованием устной речи младших школьников необходимо понимать различия в их психологических механизмах. Изложение своих мыслей в письменной форме является значительно более сложным процессом, чем устный рассказ.

Чтобы представить трудности учащихся при построении связного высказывания рассмотрим психологический механизм создания устного текста.

1. Этап – мотив.
2. Этап – замысел будущего высказывания.
3. Этап – формирование текста.

К перечисленным этапам и входящим в них операциям прибавляется активизация словарного запаса, сознательный выбор нужных речевых единиц. Процесс записи осложняется также требованиями орфографии и пунктуации. Для успешной реализации всех этих действий необходим достаточно развитый самоконтроль.

Трудности создания и записи связанного высказывания:

1. Деление потока речи на слова и предложения (отдельные смысловые единицы).
2. Трудности построения предложения.
3. Трудности при создании связного письменного текста.

Наиболее распространённые ошибки в построении текста:

1. Несоответствие содержания текста заявленной теме.
2. Отсутствие сюжетного развития событий.

3. Нарушение логической последовательности.

4. Нарушение замкнутости смысловой системы, проникновение в неё посторонней информации.

5. Лаконичное перечисление событий.

Всё перечисленное и определяет общую коррекционно-развивающую тактику обучения младших школьников письменной речи: сначала развить операционную систему речевых умений, довести до необходимого уровня дефицитные речевые функции и только затем применять эти умения на практике (писать сочинения, суждения, ответы и др.).

Работу по формированию связной речи у учащихся начальных классов проводим на групповых и индивидуальных занятиях. Во многом мы продолжаем работу, проведенную с детьми в дошкольном возрасте. Виды работ с предложением, с пересказом, рассказом схожи. Усложнение происходит в самом речевом материале: 1) использование предложений сложных синтаксических конструкций; 2) подбор текстов в соответствии с возрастом, отрабатываемой темой, с учетом требований начальной школы; 3) со 2-го полугодия 2-го класса и в последующих классах включаем письменные виды работ по формированию связной речи: составление и запись плана текста; написание небольших сочинений, изложений (во 2-м классе – с помощью учителя-логопеда); 4) работа с деформированными текстами; редактирование текстов.

В индивидуальной работе в зависимости от показаний используем следующие задания по формированию связной речи:

1) исправление допущенных ошибок в предложениях, текстах;

2) пересказы текстов, содержащих дифференцируемые звуки, буквы;

3) составление рассказов по картинкам;

4) работа с деформированными предложениями (вставить пропущенные слова);

5) работа с деформированными текстами: с нарушением структуры слов; с нарушением структуры предложения или всего высказывания.

Данные задания используем на базе автоматизации звука, дифференциации звуков, букв, на уровне грамматического строя речи.

Приемы и виды работ с учащимися.

1. Используя 5-6 слов на дифференцируемые звуки, составить небольшой рассказ, т.е. попытаться связать слова в рассказ, не объединенных одной темой.

2. Совместное составление плана, рассказа о путешествии, которое было на занятии.

3. Прием подготавливающий детей к письменному изложению связанных текстов (автор Калинина И.Л.).

В начале работы мы берем простые тексты с четко прослеживающимися причинно-следственными и временными связями. Каждое предложение рассказа записывается на отдельной полоске картона или бумаги письменными буквами. Ребенку предлагается прочитать разрозненные предложения и составить из них рассказ. Затем обучаемый читает его несколько раз (по орфографическим нормам, как написано), пересказывает и записывает по памяти в тетрадь. Правописание наиболее трудных слов, при необходимости, предварительно отрабатываем на черновике. Это задание требует максимальной концентрации внимания, памяти, а также применения всех ранее приобретенных умений в чтении и в письме.

4. Еще один из используемых нами приемов (автор Е.Н. Российская) по восстановлению деформированного текста, направлен на усиление концентрации и устойчивости внимания, увеличение объема кратковременной памяти заключается в следующем: перед началом работы учащимся раздаем матрицы с перепутанными цепочками слов. Каждая из них начинается слева и заканчивается справа. Детям сообщаем задание: прочитать первую строчку слева направо, повторить внятно и четко и затем перейти ко второму предложению и т.д.

5. Также используем упражнения, направленные на увеличение концентрации и устойчивости слухового внимания, развитие сукцессивных функций и кратковременной памяти – «наложение перцептивных полей». Условия выполнения данных упражнений следующие. Вслух читается небольшое предложение. Чтение сопровождается отстукиванием каждого слога в слове. Дети должны сосчитать число ударов, его запомнить, а затем записать предложение. Далее роль ведущего выполняет каждый из учащихся.

После проведения описанной выше работы у детей наблюдается положительная динамика в состоянии речевой системы. Анализируя речь учащихся одного класса (11 учеников) за два года мы видим следующие результаты: на момент поступления детей в первый класс уровень речевого развития выше среднего составил 9% (1 ученик), средний уровень-36% (4 ученика), уровень ниже среднего-55% (6 учеников); на конец второго класса высокий уровень составил 18% (2 ученика), уровень выше среднего-36% (4 ученика), средний уровень-46% (5 учеников). Мы видим необходимость дальнейшей разработки нами представленной темы, а именно совершенствование методологической базы.

В заключении хочу ещё раз отметить, что для овладения такими свойствами письменной речи как развёрнутость, связность и структурная сложность необходимо полноценное состояние языковых и психологических предпосылок письма.

Литература

1. Мисаренко Г.Г. Типологические трудности овладения письменной речью // Логопед. 2005. №3.

2. Российская Е.Н. О некоторых приёмах формирования готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжёлыми нарушениями речи // Дефектология. 2000. №2.

Арттерапевтические технологии в работе с детьми, имеющими трудности в коммуникативном развитии

*Смирнова Н.А.,
педагог- психолог ДОУ «Улыбка»*

Арт-терапия – достаточно новое направление в психологии, несмотря на то, что она применялась врачами для помощи больным еще до нашей эры. Арт-терапия включает в себя целый комплекс воздействий, основанный на использовании силы искусства для устранения психических проблем, позволяет устранять проблемы различного характера у людей любого возраста, но наиболее эффективно его применение в сензитивный период – которым является дошкольный возраст.

Арт-терапевтическое воздействие позволяет опосредованно, в разнообразной интересной для ребенка деятельности устранять негативные последствия влияния микросоциума на психику: депривацию, эмоциональное неблагополучие, неуверенность, застенчивость, агрессивность и т.д. [1, стр. 3]. Таким образом, мы предположили, что дети старшего дошкольного возраста в состоянии эмоционального неблагополучия будут успешно реабилитированы, если обеспечить им полноценное общение с взрослым человеком в процессе арт-терапевтического воздействия. Но это общение должно иметь системный и целенаправленный характер в специально созданных условиях.

В течение четырех лет в детском саду функционирует психологический клуб «Мир эмоций», в рамках которого проводится работа по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы старших дошкольников. Одним из условий успешности работы клуба является включение и заинтересованность

всех участников образовательного процесса: диагностика и коррекционно-развивающие занятия с детьми, анкетирование и консультирование родителей и педагогов в форме индивидуальных консультаций, оформлении папок-передвижек: «Психологические проблемы агрессивных детей», «Что рисует ваш ребенок?» и т.п. Также с педагогами проводилась тренинговая работа по взаимодействию с детьми, имеющих отклонения в поведении.

Отбор детей в группу осуществлялся с помощью критериев определения агрессивности проективной методики «Несуществующее животное», а также оценочной шкалы (анкеты) агрессивности у детей для родителей; опросника выявления агрессивности у ребенка для педагогов (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М., 1992 г.). На основании этих данных были выделены дошкольники, имеющие значительные признаки агрессивного поведения в экспериментальную группу, состоящую из 7 детей (2 девочки и 5 мальчиков), являющихся группой риска возникновения или наличия агрессивного поведения. Из оставшихся детей в количестве 8 человек, имеющих незначительные признаки агрессивного поведения, была составлена контрольная группа.

Углубленное диагностическое обследование состояния эмоционально-волевой сферы детей проводилось в каждой группе отдельно и позволило нам получить следующие данные об их психическом состоянии.

Проективная методика «Несуществующее животное» позволила нам получить представление ребенка о самом себе и своем месте в мире. Контрольная группа: ~ 65% детей нарисовали животных без когтей, рогов, зубов мотивируя это отсутствием врагов. Эти дети описывали свои отношения с близкими людьми, как благополучные и комфортные, говорили о своей любви родителей и к родителям. Около 35% детей (мальчики) нарисовали животное с зубами, когтями, оружием, мотивируя это защитой (~ 15%), нападением на врагов (~ 25%). Признаков агрессии, тревоги (зачернения глаз, рук, сильного нажима, косых штрихов) отмечено было незначительно.

Экспериментальная группа: ~ 60% детей нарисовали своих животных с зубами, когтями, оружием, мотивируя это защитой (~ 40%), нападением на врагов (~ 20%), примерно 40% нарисовали мирных животных, которые прячутся и не могут самостоятельно защититься. 85% детей отметили наличие врагов, злых людей, Бабаев, Кошечев и т. д.

Дополнительное внешнее наблюдение за детьми экспериментальной группы показало, что эмоциональные нарушения отражаются на соматическом здоровье. Также у них было отмечено снижение общего эмоционального фона. Это проявлялось в излишней вялости, подавленности, медлительно-

сти, нежелании активно проявлять себя в ходе учебных занятий. В общении со сверстниками часть из них проявляли нерешительность, несмелость.

Анкетирование родителей и педагогов позволило получить и проанализировать их мнение о степени агрессивности своего ребенка. Большинство родителей (~ 60%) указывают на наличие у ребенка признаков агрессивного поведения в значительной степени.

Основным методом арт-терапии в работе с детьми, имеющих признаки агрессивного поведения, мы определили сказкотерапию, являющуюся интегрированной деятельностью, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направлены на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний [3, стр. 7].

Важнейшим для ребенка фактором, влияющим на его эмоциональное состояние, является окружающая среда. Как правило, под средой развития в дошкольном образовательном учреждении понимается организация пространства и использование оборудования и другого оснащения в целях безопасности, психологического благополучия ребенка, его развития [2, стр. 310], которые предполагают:

1. Профессиональную установку педагога на организацию эмоционально-развивающей среды в кабинете, или эмоционально-поддерживающий компонент среды, который выражается в умении педагога прямым или косвенным образом направлять эмоции, организуя деятельность ребенка;

2. Внешнюю обстановку (цветовое решение, удобство мебели и пр.), или эмоционально-стабилизирующий компонент среды. Это спокойное, не однообразное цветовое решение, эстетичность оформления, музыкальный фон;

3. Разнообразие занятости детей – игры, занятия, сюрпризные моменты, или эмоционально-активизирующий компонент среды, который позволяет обеспечить «радость узнавания», или при встрече с чем-то новым, необычным (но не пугающим).

С целью развития эмоциональной сферы и снижения высокого уровня агрессивности у детей старшего дошкольного возраста был проведен цикл занятий, задачами которых являлось:

1. Осуществление коррекции на основе диагностики и анализа мотивационной направленности агрессии (желание привлечь к себе внимание, стремление достичь желаемого любым путем, удовольствие, получаемое от

агрессии, стремление унижить или обидеть другого) и причин, вызвавших тревожность и страхи;

2. Раскрытие творческого потенциала ребенка, высвобождение его скрытых, энергетических резервов, а также нахождение им оптимальных способов решения своих проблем при помощи методов арт-терапии и содействия взрослого;

3. Повышение уровня психологических знаний у родителей и педагогов по проблеме детской агрессивности.

Комплекс занятий включал в себя три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе (5 занятий) проводилась работа по формированию положительной мотивации детей к участию в сюжетной игре: знакомство дошкольников с основными эмоциями, особенностями их распознавания по различным признакам, а также о разделении чувств на положительные и отрицательные. Форма работы: групповая.

Все занятия имели четкую структуру и включали в себя: пропедевтический момент, вводную беседу, основную часть, заключительная часть и подведение итогов.

На основном этапе (20 занятий) с детьми проводилась работа по прорабатыванию своих эмоциональных чувств и поступков, раскрытию творческого потенциала ребенка, высвобождению его скрытых, энергетических резервов, а также нахождению им оптимальных способов решения своих проблем на основе литературных произведений, а также моделировании проблемной и реальной, имевшей место в группе детей, ситуациях. Форма работы: групповая или индивидуальная. Структура занятий:

1. Вступление: предложение детям прочувствовать предлагаемый образ, обсуждение которого ведет к сюжету или персонажу сказки.

2. Вхождение в сказку: детям предлагается совершить какое-либо действие, обозначающее «переход из реальности в сказочный мир».

3. Комплекс упражнений: во время рассказывания сказки педагогом детям предлагается выполнить ряд упражнений, сопутствующим сюжету сказки, используя различные арт-терапевтические методы.

4. Заключение: «выход из сказочного мира», рефлексия.

Заключительный этап (5 занятий) был направлен на развитие навыков личностного общения с помощью снятия невербальной агрессии, предоставление ребенку возможности «легальным образом» выплеснуть гнев. Форма работы: групповая.

На начало учебного года в экспериментальной группе детей с признаками агрессивного поведения уровень агрессивности приблизительно составлял 40,5%, а на конец учебного года - 11,5%. Произшедшие изменения в сторону устранения психологического дискомфорта по нашим подсчетам составили приблизительно 29%, что является показателем эффективности проведенной работы.

По мнению педагогов и родителей, дети стали более общительными, активно выполняют просьбы взрослых, у них уменьшились проявления агрессии, неуверенности, снизилось количество капризов и страхов. В контрольной группе детей также отмечалось незначительное снижение проявлений признаков агрессивного поведения, что обусловлено естественным взрослением детей, постепенной социализацией и усвоением норм и правил поведения, а также комплексом мер, направленных на социально-нравственное развитие дошкольников.

Таким образом, коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности арт-терапевтических методов связаны с предоставлением ребенку с проблемами в поведении неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации, установление отношений со значимыми взрослыми и сверстниками на разных этапах развития личности. Это обеспечивает решение важнейшей задачи — адаптации ребенка посредством искусства в макросоциальной среде.

Литература

1. Березина Т.А. Использование элементов арттерапии в преодолении трудностей взаимоотношений детей // Научно- методический журнал для педагогов и родителей «Детский сад от А до Я». 2007. №1.С. 159.
2. Семенака С.И. Социально психологическая адаптация ребенка в обществе. Коррекционно-развивающие занятия. 2-е изд. испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 72 с.
3. Шорохова О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2007. 208 с.

**здоровья старшего дошкольного возраста
средствами дополнительного образования**

*Тебенева О.В.,
воспитатель С(К) НШ-ДС №47 «Веселый дельфин»*

Человеческая рука начинает развиваться рано и постепенно совершенствуется в процессе разнообразной деятельности. О.М. Бабак считает, что «мышечная система руки с ее различными видами чувствительности и многообразными движениями не только активное звено аппарата движения, но и своеобразный орган чувства» [3, стр.40].

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически мыслить, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь. Педагоги практики отмечают, трудности в овладении навыком письма у первоклассников, поскольку техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки

Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых, таких как Леонтьев А.А., Лурия А.Р., Павлов И.П. Физиологической основой единства словесных и наглядных методов являются учение И.П. Павлова о взаимосвязанной работе двух сигнальных систем. В исследованиях Запорожца А.В., Венгера Л.А. Алексеевой Н.А., Высоцкой А.Е., Саккулиной Н.П., Курочкиной Н.А., отмечались проблемы взаимосвязи сенсорного воспитания изобразительной деятельности с развитием речи.

Методическим аспектам развития мелкой моторики средствами изобразительной деятельности уделяли внимание Григорьева Г.Г., Гусакова М.А., Комарова Т.С., Лыкова И.А., Швайко Г.С., Тарловская Н.Ф. и др.

Николаева А.В., анализируя готовность к школьному обучению, отмечает, что, поступая в первый класс, у детей уже сформированным навыком чтения и счета, «но у 35-40% из них не развита мелкая моторика, у 60% - устная речь, 70 % не сформировано умение организовать свою деятельность» [1, стр. 9].

Будущие школьники, посещающие коррекционное учреждение, испытывают психо-физиологические трудности при подготовке к школьному обучению. Для детей с ограниченными возможностями здоровья характерно нарушение внимания, двигательная расторможенность, недостаточное развитие пальцевой и артикуляционной моторики, нарушение речевой деятель-

ности, недостаточная сформированность словесно-логического мышления - нарушены зрительно-моторные координации.

Наше исследование состоит из двух направлений.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы были проведены диагностические исследования по методикам: «Разложи карты», «Уложи спички» Н.О. Озерецкого, Н.И. Гуревич, «Речка» С.О. Филипповой О.А. Каминского, «Собери мозаику», «Конфета на веревочке», «Чья машина быстрее?» Филиппова С.О.

Цель: выявление уровня развития мелкой моторики и подготовленность руки к письменной речи.

Анализ данных за 2006-2010год в дошкольном коррекционном учреждении позволяет сделать выводы об общем снижении показателей уровня развития мелкой моторики, что показывает о недостаточной сформированности мелкой моторики старших дошкольников с ограниченными возможностями в здоровье (рис. 1).

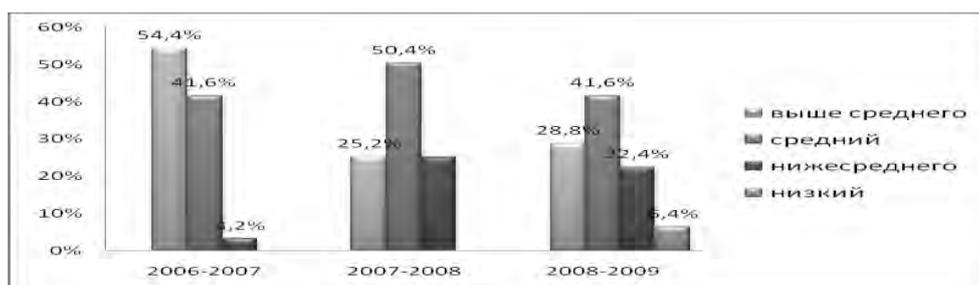


Рис. 1. Уровень развития мелкой моторики дошкольников подготовительных групп С(К) НШ-ДС №47 «Веселый дельфин» за 2006-2009 учебный год.

По результатам, данной диагностики были подобраны методики и разработана программа направленной на развитие тактильно-кинестетической чувствительности, что явилось вторым этапом нашего исследования.

В игровую деятельность и режимные моменты были включены игры и упражнения направленные на развитие тактильно-кинестетической чувствительности. К ним отнесли следующие: пальчиковые игры, массаж пальцев рук, пальчиковый театр, нанизывание бусин, укладывание спичек, раскладывание картинок из спичек по образцу и по памяти, шнуровки, игры с пуговицами, крупами, семенами, прищепками, игры с песком, раскрашивание, штриховка, рисование по клеточкам, лабиринты, физические упражнения и подвижные игры с мелкими деталями.

Программа по развитию мелкой моторики базируется на приемах в

конструировании и ручному труду, таких как, изготовление поделок из природного и бросового материала, обучение детей складыванию поделок из бумаги разными способами, а так же в технике оригами.

Цель программы: развитие навыков мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи: Развивать умения и навыки творческой деятельности у старших дошкольников посредством занятий по ручному труду. Развивать устойчивую мотивацию к продуктивным видам деятельности. Развивать навыки мелкой моторики.

В результате апробации данной программы выходим на планируемые результаты: занятия по развитию мелкой моторики и навыков изобразительной деятельности расширит творческий потенциал и навыки по изобразительной деятельности, что непосредственно влияет на развитие мелкой моторики и готовит мелкую мускулатуру пальцев рук к письму.

При изготовлении поделок развивается память, концентрация внимания и самодисциплины, активизируются мыслительные процессы; улучшается способность следовать устной инструкции; воспитывается аккуратность; расширяются коммуникативные способности; повышается заинтересованность в конечном результате. Изготовление поделок и игры с ними оказывают положительное влияние на развитие устной речи дошкольников.

В процессе работы развиваются точные движения пальцев, глазомер, значит, овладение в школе письмом не будет вызывать больших затруднений.

«Выработка двигательного навыка – это процесс формирования в ходе обучения и тренировки уровня состава движения, выделение ведущего уровня и координация между собой всех вовлеченных в управление уровнем» [2, стр. 217].

Мы считаем возможным использования данной программы на занятиях по дополнительному образованию с целью развития мелкой моторики, навыка изобразительной деятельности, развитие творчества и интереса к продуктивным видам деятельности старших дошкольников с ограниченными возможностями в здоровье.

И так, мы пришли к следующим выводам: целенаправленная работа по совершенствованию движений пальцев, благотворно влияет не только на подготовку руки к письму. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния

ребенка в школе.

Литература

1. Николаева А.В. Предшкольное образование в документах правительства РФ о модернизации дошкольного образования // Чомчуук саас. – 2006. № 4. С. 9-12.

2. Романова Л. Организация ручного труда в семье / Л. Романова, Л. Михайленко // Дошкольное воспитание. 1987. № 8. С. 28-30.

3. Филиппова С. О. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков: методическое пособие. СПб.: Детство пресс, 1999. 94 с.

Работа психолога в системе психолого-педагогического сопровождения специальных (коррекционных) классов

Флусова Н.А.,

педагог-психолог МОУ-СОШ №18

В нашей школе организована работа с детьми с задержкой психического развития VII вида. Группа детей, объединенных характеристикой «временная задержка психического развития», чрезвычайно неоднородна по происхождению, механизму развития, проявлениям и степени выраженности. К детям с задержкой психического развития относятся дети, не имеющие выраженных отклонений в развитии, однако эти дети испытывают трудности в адаптации, в том числе школьной, вследствие различных причин, например, остаточных явлений повреждений центральной нервной системы [3, стр.417]. А так же трудности могут быть обусловлены недостатками в регуляционном компоненте психической деятельности, например, недостаточность внимания, снижение самоконтроля, недостатками в операционном компоненте психики, например, моторные нарушения, нарушения работоспособности [2, стр.132].

Основную работу в системе психолого-педагогического сопровождения детей из специальных (коррекционных) классов осуществляет психологическая служба школы. Цель этой службы – организация и осуществление психологического сопровождения образовательного процесса в специальных (коррекционных) классах, создание психологических условий для охраны здоровья и развития личности учащихся.

Эта цель выполняется через следующие задачи: психологический анализ социальной ситуации развития в специальных (коррекционных) классах; выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения; психологическое обеспечение образовательного процесса в специальных (коррекционных) классах; профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье учащихся; психологическую помощь педагогическим работникам, родителям в воспитании.

Коррекционная работа проводится с учениками 3-х классов начальной школы на: коррекцию эмоционально-волевой сферы; развитие психических процессов; умение ориентироваться в пространстве и на листе.

Ежедневно осуществляются коррекционные занятия с учащимися этих классов. Психологической службой были составлены специальные программы для развития детей специальных (коррекционных) классов на каждый год обучения (Прил. 1, 2, 3). Программы были составлены на основе специальной литературы [1, стр. 8], [2, стр. 118], [3, стр. 417-440]. Занятия проходят: в группах по 3-4 ученика; индивидуально, так как на каждого ребенка имеется индивидуальный маршрут развития тех или иных высших психических функций.

1. Дети 12-13 лет за период коррекционной работы дали хорошие результаты в развитии: пространственной ориентации; мыслительной деятельности – почти все дети научились сравнивать, классифицировать знакомые предметы быта; внимания, памяти имеет волнообразную или цикличную динамику – это зависит и от психофизических особенностей детей, и от эмоционального и физического состояния организма.

Почти у всех учащихся этого класса акцент в коррекции сделан на развитие саморегуляции, волевых качеств. Развитие эмоционально-волевой сферы проходит в группах по 3-4 человека. Дети учатся читать настроения по мимике, позе, жестам; ощущать свои эмоции, обучаются приемам регуляции своего поведения и помощи в этом другим людям.

2. При работе с детьми более младшего возраста, в основном применяются: упражнения на умение ориентироваться в пространстве и на листе; игры на саморегуляцию, потому что практически все дети этого возраста гиперактивны. За период коррекционных занятий наблюдаются плюсы, это например то, что дети стали более дружелюбными и терпимыми друг к другу и окружающим, хотя многие из них из неблагополучных семей.

3. Легче всего работать с первоклассниками. Эти дети оказались от-

крытыми, доброжелательными. С ними мы проводим занятия на формирование произвольных форм деятельности, тренинг функционально незрелых и ослабленных функций (тонкой моторики, зрительно-пространственного и слухового восприятия, слухоречевой памяти, слухо-двигательной и зрительно-двигательной координаций), а также на развитие саморегуляции и эмоционально-волевой сферы.

Вывод: Дети специальных (коррекционных) классов не вполне готовы к школьному обучению, у них не сформированы умения, навыки, недостает знаний для усвоения программного материала. Они не в состоянии без специальной помощи овладеть счетом, чтением и письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности. Немаловажную роль в развитии психологических процессов ребенка специального (коррекционного) класса, а также его положительной эмоционально-волевой сферы играют часы коррекции.

Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - 5-е изд., стер. М.: Издательство «Ось-89», 2007. 272 с.

2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1998. 256 с.

Приложение 1

Программа развивающих занятий

в 1 специальном (коррекционном) классе

Цель: развитие мотивации, познавательной и эмоционально-волевой сферы.

№	Дата	Цель занятия	Методики и упражнения
1	сентябрь	Развитие положительных эмоций	«Нарисуй свое настроение»
2		Коррекция индивидуально-типологических особенностей личности	Игра «Гусеница»
3		Развитие коммуникативных навыков	Коллективная работа «Дерево дружбы»
4		Развитие уровня произвольности	Методика «Графический диктант», «Домик»

5		Повышение самооценки	Игра «Зайки и слоники»
6	октябрь	Развитие умения ориентироваться на систему признаков	Методика «Рисование по точкам»
7		Развитие логических операций (анализа, обобщения и синтеза)	Методика «Сапожки», «Заполни пустую клетку»
8		Развитие образного мышления	Методика «Лабиринт»
9		Снижение уровня агрессивности	Игра «Минута шалости», «Злые-добрые кошки»
10	ноябрь	Развитие мелкой моторики пальцев рук	Методика «Змейка», пальчиковая гимнастика
11	декабрь	Изучение межличностных отношений в семье	Методика «Кинетический рисунок семьи»
12		Особенности развития «Я-концепции»	Методика «Несуществующее животное»
13		Развитие творческих задатков	Игра-фантазия, лепка «Сказка».
		Развитие произвольности	Игра «Сова», «Лисонька, где ты?»
14	январь	Развитие долговременной памяти	Методика «Запомни пару»
15		Снятие напряженности, невротических страхов	Игра «Дракон кусает свой хвост»
16		Развитие коммуникативных навыков	Коллективная работа «Наш дом»
		Развитие произвольного внимания	Упражнение «Чего не хватает», «Перепутанные линии», «Найди одинаковое»
17	февраль	Развитие зрительной памяти	Упражнение «Нарисуй по памяти», «Нарисуй загогулину»
18		Формирование уверенности в своих силах	Игра «Помоги принцессе»
19		Развитие зрительно-двигательных координаций	Упражнение «Дорисуй недостающие детали», «Проведи не касаясь»
20		Развитие пространственных представлений	Упражнение «Поставь значки», «Отгадай слово»
21	март	Преодоление детских страхов	«Нарисуй свой страх»
22		Развитие творческого мышления	Игра «Маленький скульптор»
23		Развитие положительных эмоций	«Нарисуй свое настроение»
24	апрель	Формирование навыков самоконтроля	Методика «Узор»
25		Преодоление барьеров в общении	Игра «Маски», беседа «как правильно дружить»
26		Обучение способам выхода из конфликтной ситуации, снятие общей агрессии, негативизма	Игра «Упрямая подушка», «Кукла Бобо»
27		Обучение способам выхода из конфликтной ситуации	Игра «Необычное сражение»

28	май	Развитие навыка работать в группе	Игра «Лепим сказку»
29		Развитие саморегуляции	Игра «Врасти в землю», «Стойкий оловянный солдатик»
30		Научить видеть положительные качества у других людей	Упражнение «Скажи комплимент», «Добрые слова для каждого»

Приложение 2

Программа развивающих занятий во 2 специальном (коррекционном) классе

Цель: развитие мотивации, познавательной и эмоционально-волевой сферы.

№	Дата	Цель занятия	Методики и упражнения
1	сентябрь	Развитие положительных эмоций	«Нарисуй свое настроение»
2		Коррекция индивидуально-типологических особенностей личности	Игра «День рождения»
3	октябрь	Развитие коммуникативных навыков	Коллективная работа «Дерево дружбы»
4		Развитие уровня произвольности	Методика «Графический диктант», «Домик»
5		Снижение уровня агрессивности к окружающим	Игра «Пошли письмо»
6		Развитие умения ориентироваться на систему признаков	Методика «Рисование по точкам»
7	ноябрь	Развитие логических операций (анализа, обобщения и синтеза)	Методика «Сапожки», «Заполни пустую клетку»
8		Развитие образного мышления	Методика «Лабиринт»
9	январь	Снижение уровня агрессивности	Игра «Ярмарка достоинств»
10		Развитие мелкой моторики пальцев рук	Методика «Змейка», пальчиковая гимнастика
11		Изучение межличностных отношений в семье	Методика «Кинетический рисунок семьи»
		Особенности развития «Я-концепции»	Методика «Несуществующее животное»
12		Развитие творческих задатков	Игра-фантазия
13	январь	Развитие объема и концентрации внимания	Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант)
14		Развитие долговременной памяти	Методика «Запомни пару»
15		Изучение самооценки	Рисунок «Какой я есть и каким бы хотел быть»
16	февраль	Развитие коммуникативных навыков	Коллективная работа «Наш дом»
17		Развитие внимания	Упражнение «Чего не хватает»

18		Развитие произвольного внимания	Упражнение «Перепутанные линии», «Найди одинаковое»
19		Развитие зрительной памяти	Упражнение «Нарисуй по памяти»
20		Формирование уверенности в своих силах	Игра «Помоги принцессе»
21	Март	Развитие зрительно-двигательных координат	Упражнение «Дорисуй недостающие детали», «Проведи не касаясь»
22		Развитие пространственных представлений	Упражнение «Поставь значки», «Отгадай слово»
23		Преодоление детских страхов	«Нарисуй свой страх»
24	апрель	Развитие творческого мышления	Игра «Маленький скульптор»
25		Развитие положительных эмоций	«Нарисуй свое настроение»
26		Формирование навыков самоконтроля	Методика «Узор»
27		Преодоление барьеров в общении	Игра «Маски»
28	май	Обучение способам выхода из конфликтной ситуации	Упражнение «Разожми кулак», игра «Толкалки без слов»
29		Обучение способам выхода из конфликтной ситуации	Игра «Необычное сражение»
30		Развитие коммуникативности	Игра «колдун»
31		Развитие уверенности	Игра «Поводырь»
32		Научить видеть положительные качества у других людей	Упражнение «Скажи комплимент», «Добрые слова для каждого»

Приложение 3

Программа развивающих занятий в 4 специальном (коррекционном) классе

Цель: развитие мотивации, познавательной и эмоционально-волевой сферы.

№	Дата	Цель занятия	Методики и упражнения
1	сентябрь	Развитие положительных эмоций	«Нарисуй свое настроение»
2		Коррекция индивидуально-типологических особенностей личности	Методика Рене Жиля
		Развитие коммуникативных навыков	Коллективная работа «Дерево дружбы»
		Развитие уровня произвольности	Методика «Графический диктант»
3	октябрь	Развитие учебной мотивации	Методика (по Белопольской)
4		Развитие умения ориентироваться на систему признаков	Методика «Рисование по точкам»
5		Развитие логических операций (анализа, обобщения и синтеза)	Методика «Сапожки», «Заполни пустую клетку»
6		Развитие образного мышления	Методика «Лабиринт»

7	ноябрь	Снижение уровня агрессивности	Игра «Ярмарка достоинств»
8		Развитие мелкой моторики пальцев рук	Методика «Змейка», пальчиковая гимнастика
9	декабрь	Изучение межличностных отношений в семье	Методика «Кинетический рисунок семьи»
10		Особенности развития «Я-концепции»	Методика «Несуществующее животное»
11		Развитие ориентировки в пространстве	Таблицы Шульте
		Развитие объема и концентрации внимания	Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант)
12		Развитие долговременной памяти	Методика «Запомни пару»
13	январь	Развитие логического мышления	Упражнение «Четвертый лишний»
14		Развитие речи	Методика Эббингауза (пропущенные слова)
15		Развитие внимания	Упражнение «Чего не хватает»
16	февраль	Развитие произвольного внимания	Упражнение «Перепутанные линии», «Найди одинаковое»
17		Развитие зрительной памяти	Упражнение «Нарисуй по памяти»
18		Развитие словесного синтеза	«Вордбол»
19		Развитие зрительно-двигательных координаций	Упражнение «Дорисуй недостающие детали», «Проведи не касаясь»
20	Март	Развитие пространственных представлений	Упражнение «Поставь значки», «Отгадай слово»
21		Развитие процесса синтеза	Упражнение «Составление предложений»
22		Развитие творческого мышления	Упражнение «Составь фигуру»
23	апрель	Развитие положительных эмоций	«Нарисуй свое настроение»
24		Формирование навыков самоконтроля	Методика «Узор»
25		Преодоление барьеров в общении	Игра «Ищу друга»
26		Обучение способам выхода из конфликтной ситуации	Упражнение «Разожми кулак», игра «Толкалки без слов»
27	май	Обучение способам выхода из конфликтной ситуации	Игра «Петухи»
28		Развитие коммуникативности	Игра «Испорченный телефон», «Пойми меня»
29		Развитие уверенности	Игра «Поводырь»
30		Научить видеть положительные качества у других людей	Упражнение «Скажи комплимент», «Добрые слова»

Роль игры в коррекционно-логопедической работе с детьми с нарушениями письменной речи

*Шабанова Т.Л.,
учитель-логопед МОУ С(К) НШ-ДС 47 «Весёлый дельфин»*

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии) у детей в настоящее время - это одна из самых актуальных задач логопедии. Дисграфия и дислексия являются самыми распространёнными формами речевой патологии у младших школьников. Расстройства чтения и письма имеют одинаковую этиологию и сходные механизмы. Причины дислексии и дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Нарушения чтения и письма у детей с сохранным интеллектом часто сочетаются с психическим и психофизическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определёнными особенностями структуры интеллекта, с недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов, а также с недостаточностью таких психических функций, как внимание, память (Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, В.В. Ковалёв) [2, стр. 4]. Основная наша задача состоит в том, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушение письма и чтения, а при невозможности пропедевтической работы - своевременно устранить ошибки с целью недопущения их перехода на дальнейшее обучение [3, стр. 3].

Основные направления логопедической коррекции по предупреждению и устранению дисграфии и дислексии, по которым мы работаем: развитие фонематического восприятия, работа над звукопроизношением, развитие навыков звукового анализа и синтеза, обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им, развитие грамматических навыков, развитие связной речи.

В литературе по логопедии отмечается специфика игровой деятельности у детей с нарушениями речи, разрабатываются научно-методические аспекты применения игры как коррекционного средства (Г.В. Косова, Р.Г. Лазарева, С.А. Миронова, В.И. Селивёрстов, Л.Н. Усачёва, Т.Б. Филичева и др.) [1, стр. 44]. Многолетняя практика и поиски новых путей повышения результативности логопедической работы показали, что добиться положительного результата в коррекционной работе с детьми-логопатами можно, если использовать - игровой метод организации фронтальных занятий. Так, организуя занятие на дифференциацию звуков П - Б в словах, мы проводили игру

«Чьи вещи?» с целью развития фонематического анализа и синтеза слов. В правой и левой части доски картинка с изображением мальчиков. - Мальчика слева зовут Павел, а мальчика справа - Боря. Мальчики перепутали свои вещи. Давайте поможем им разобраться. Вещи Павлика со звуком П, а вещи Бори со звуком Б. назовите вещи (кепка, брюки, рубашка и т.д.). Затем дети распределяют картинки с изображением вещей под картинками с изображением мальчиков. Также для дифференциации букв П - Б в слогах и словах проводили игру в разведчиков - шифровали слова буквами П и Б (цифрой указывая их место в слове). Использовали слова: половодье, апрель, облака, купавы, яблоня, благоухание, забавы, кораблики. (П1, П2, Б2, П3, Б2, Б1, Б3, Б5). На этом же уроке во время динамической паузы провели игру с передачей веточки вербы друг другу – «Образуй признаки». Цель игры: словообразование относительных прилагательных. Например: день (какой?) - весенний, солнце (какое?) - тёплое, весёлое. Для изображения буквы П с целью развития мелкой моторики рук мы использовали пальчиковую гимнастику:

Две ладони встали в ряд,

Распрямились и стоят.

Карандаш наверх залез -

Получается навес.

Я секрет скажу тебе -

Это просто буква «П».

Дети выпрямляли кисти рук и ставили их вертикально ладонями друг к другу. Между кончиками пальцев зажимали карандаш, образуя горизонтальную чёрточку буквы «П». Также для развития мелкой моторики рук мы систематически применяли игры с пальчиками, графические диктанты, штриховки.

С целью развития фонематических процессов проводили игры: «Звуковая мозаика» и «Волшебный джин». В этой игре учитель - логопед говорит детям: «В этом кувшине сидит старый Джин, который плохо слышит, неправильно говорит. Исправьте его». Используем слова, например, на дифференциацию звуков Б - Бь: билет, бяран, бюлочка и т.д.). Дети с удовольствием исправляют ошибки, когда логопед низким голосом говорит в горлышко кувшина. Для того чтобы поддерживать на занятиях активность детей использовали различные игры.

Для развития навыка языкового анализа и синтеза работали с анаграммами, со словами – «перевёртышами», которые можно читать слева направо и справа налево. Преодолевали «загадочное болото», по «кочкам» которого

следовало пробежать и составить предложения.

Слова, записанные на «кочках болота»:

- жил, лесу, в, гном, весёлый;
- он, дом, построил, себе;
- рядом, домик, жил, поменьше;
- кустик, домик, построил, под.

Выстраивая правильную последовательность слов, дети составляли стихотворение. Также работали с цепочками слогов, например: следовало продолжить цепочку так, чтобы последующее слово начиналось с последнего слога предыдущего. (Образец: ка - ша, ша - ры, ры - ба). Задания по звуковому анализу слов сочетали с играми по дифференциации смешиваемых звуков. Это давало возможность детям упражняться в образовании различных частей речи, наблюдать чередование гласных в корнях слов, тренироваться в образовании разных форм слова. Всё это расширяло языковой опыт учащихся, подготавливало к изучению последующих грамматических тем.

Игры и задания на развитие высших психических функций включались в каждое занятие на любом этапе работы. Они могли предварять задание, включаться в середине занятия, носить характер физкультминутки, а также и самостоятельный характер. В ходе таких игр дети приобретали навыки словоизменения и словообразования, лексической и грамматической сочетаемости слов, практически осваивали структуру предложения. Это игры: «Один – много», «Скажи со словом «много», «Скажи ласково», «Кузовок», игры с мячом: «Доскажи словечко», «Закончи предложение». Также для обогащения словаря и развития лексики применяли игры: «Что лишнее?», «Я знаю это слово», при составлении слов-паронимов применяли игру «Собери слова из букв». Все это повышало эффективность коррекционной работы.

С целью расширения словарного запаса по теме «Части тела» при работе над антонимами и многозначностью слов использовали подвижную игру с мячом «Лови-говори» или «Скажи наоборот»: бросается мяч одному из детей, называется словосочетание, например: «тёмные волосы». Поймав мяч, ученик должен подобрать противоположное по значению словосочетание, например: «светлые волосы». Для расшифровки пословиц и объяснения их смысла проводили игру «Кто быстрее?».

При коррекции и предупреждении дислексии применяли упражнения для расширения поля зрения - числовые и буквенные пирамиды, таблицы, игры: «Догони и поймай букву», «Что вокруг?», «Путаница».

С целью развития пространственной координации использовали игру

«Муха». Для этой игры вывешивается таблица со слогами. Дается инструкция: «Сейчас мы будем составлять слова из тех слогов, что записаны в таблице, на которые будет садиться «муха». Затем даются координаты, например: «Муха села на слог в 4-м столбике на 4 строку. Прочтём этот слог: «Ло». Затем муха перелетела на 1-ю строчку в 1-м столбике: «Па». Следующий слог в 1-й строчке 4-го столбика: «Та». Дети называют получившееся слово.

С целью развития логического мышления и зрительного восприятия разгадывали ребусы, кроссворды, головоломки со стёртыми наполовину словами, которые следовало восстановить, записать и указать наличие и место буквы, которую проходим на занятии. Также проводили игру «Загадочные лабиринты». В ней рассказывается история: «Однажды моряк Яша побывал в загадочной и далёкой стране. Эта страна ему очень понравилась. Там он увидел высокие пирамиды и познакомился со Сфинксом. Сфинкс задал ему такую задачку, которую он не смог решить до сих пор». Необходимо помочь Яше выполнить задание Сфинкса: прочитайте предложения. Запишите их и укажите наличие и место буквы Я. Найдите в предложениях однокоренные слова и подчеркните их.

Для развития качеств общей моторики, улучшения координации движения, выработки чувства ритма, преодоления моторной неловкости включались физкультминутки в занятия, которые способствовали психофизической релаксации, повышению работоспособности, эффективному переключению учащихся с одних видов деятельности на другие (в частности - на более сложные). Физкультурные минутки предупреждали переутомление детей, служили средством эмоциональной разрядки, снимали статическую нагрузку, раскрепощали моторику и речь детей, позволяли достичь наибольшего коррекционно - обучающего эффекта.

Коррекционные логопедические игры оказывали благотворное воздействие на развитие детей с дисграфией и дислексией, затрагивая их интересы, фантазию, воображение. В то же время игровые приемы освобождали детей от утомительной, длительной неподвижности на логопедическом занятии и помогали чередовать виды работы. Доступность и привлекательность игровых ситуаций позволяла сделать логопедические занятия более эффективными.

Литература

1. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: Институт об-

щегуманитарных исследований, 2002. 160 с.

2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов на Дону: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. 224 с.

3. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. 128 с.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бурка Т.В.</i> Гармонизация личности ребенка с нарушениями психомоторного развития	3
<i>Бянкина Ж. В.</i> Развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями в процессе сюжетно-ролевой игры	6
<i>Вахрушева Н.А.</i> Развитие словаря признаков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр и словесных упражнений	11
<i>Конради О.А.</i> Организация педагогической помощи родителям в обеспечении их эффективного взаимодействия с детьми, имеющих проблемы в развитии	15
<i>Костырева Е.А.</i> Игровая терапия как средство коррекции психоэмоционального напряжения у старших дошкольников	18
<i>Левина Е. В.</i> Использование компьютерных технологий в коррекции звуковой стороны речи дошкольников	23
<i>Левина Е.В., Меньшикова О.А.</i> Применение метода биологической обратной связи в преодолении речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста	27
<i>Легчилина Л.П.</i> Развитие психомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР средствами искусства	31
<i>Меньшикова А. Н.</i> Особенности развития социально-бытовых навыков ребенка с аутизмом	35
<i>Никитинская Т.Н.</i> Использование сенсомоторной коррекции в работе педагога-психолога с гиперактивными детьми	38
<i>Обревко Г.В.</i> Основные направления коррекционной работы по формированию связной (монологической) речи дошкольников, имеющих отставание в развитии	42
<i>Обухова Л.М.</i> Влияние предметно-развивающей среды на эмоциональное и сенсомоторное развитие детей и раннего возраста (из опыта работы)	45
<i>Овченкова Н.И.</i> Развитие эмоциональной сферы деятельности детей старшего дошкольного возраста средствами музыки	49
<i>Панченко С. П.</i> Социализация дошкольников с умственной отсталостью через формирование элементарных математических навыков	52
<i>Паршинцева О.П.</i> Формирования предположно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игре	56

<i>Переломова О.В.</i> Логоритмика - как средство комплексной коррекции детей с нарушениями речи	60
<i>Провоторова Ю. А.</i> Метод биологической обратной связи (БОС) в коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности детей младшего школьного возраста	64
<i>Проценко О. А.</i> Детский сад для детей раннего возраста. Создание адаптационной группы «Вместе с мамой» для неорганизованных детей и их родителей	68
<i>Салимова Р.А.</i> Формирование языковых и психологических предпосылок письма у младших школьников с нарушениями речи	72
<i>Смирнова Н.А.</i> Арттерапевтические технологии в работе с детьми, имеющими трудности в коммуникативном развитии	76
<i>Тебенева О. В.</i> Развитие мелкой моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста средствами дополнительного образования	81
<i>Флусова Н.А.</i> Работа психолога в системе психолого-педагогического сопровождения специальных (коррекционных) классов	84
<i>Шабанова Т.Л.</i> Роль игры в коррекционно-логопедической работе с детьми с нарушениями письменной речи	91

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**СЕКЦИЯ 3. Психолого-педагогические науки.
Коррекционное сопровождение участников образования**

**Материалы районной научно-практической конференции
(18 февраля 2010)**

Технический редактор *Л.В. Николаева*

Подписано в печать 23.06.2010. Формат 60x84/16.
Бумага тип. №2. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Печ. л. 6,13. Уч.-изд. л. 7,7. Тираж 50 экз. Заказ .
Издательство ТИ (ф) СВФУ, 678960, г. Нерюнгри, ул. Кравченко, 16.

Отпечатано в ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ»
г. Нерюнгри