

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Чистогорский детский сад № 1» комбинированного вида

**«Система работы с детьми с ОВЗ в
условиях инклюзивного образования
сельского детского сада»**

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| Введение | 3 |
| 1. Понятия и принципы инклюзивного образования . . . | 4 |
| 1.1. Понятие «инклюзии» в образовании | 4 |
| 1.2. Принципы дошкольного инклюзивного образования | 5 |
| 2. Этапы организации инклюзивной практики | 6 |
| 2.1. Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ | 6 |
| 2.2. Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ | 7 |
| 2.3. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ | 9 |
| 2.4. Специалисты, сопровождающие детей с ОВЗ | 10 |
| 2.5. Контингент детей | 11 |
| 2.6. Организация работы с семьей в рамках инклюзии | 12 |
| 3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями | 14 |
| 3.1. Структура и содержание деятельности | 14 |
| 3.2. Критерии, показатели и методы диагностического обследования | 14 |
| 3.3. Планирование образовательного процесса | 18 |
| 3.4. Создание индивидуальных образовательных маршрутов | 19 |
| 3.5. Организация педагогического процесса. Диагностика | 20 |
| 3.6. Субъект-субъектные взаимоотношения | 24 |
| 3.7. Анализ полученных результатов | 26 |
| Заключение | 27 |
| Литература | 28 |
| Приложение 1 | 29 |
| Приложение 2 | |
| Приложение 3 | |

Лучше зажечь одну свечу,
чем клясть темноту.
Конфуций

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность

Каждый ребенок – это, прежде всего, уникальная личность. И, несмотря на особенности развития, он должен иметь равные с другими детьми возможности для получения образования.

В России имеется большая группа детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, которые раньше не могли быть включены в имеющиеся образовательные учреждения вследствие тяжести и сложности нарушений развития. К таким нарушениям можно отнести, например, ДЦП с сенсорным или умственным дефектом, выраженные эмоциональные и поведенческие расстройства, тяжелые посттравматические расстройства, задержку развития речи, задержку психического развития и т. д. Дети указанных категорий нуждаются в особом индивидуально-ориентированном подходе, включающем поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок обучения. Родители этих детей также нуждаются в квалифицированной психологической помощи. В настоящее время государственная политика в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья даёт дошкольникам возможность посещать образовательное учреждение любого вида, где ребёнок может воспитываться, обучаться независимо от состояния здоровья, при наличии в ДООУ условий для коррекционной работы.

Правительство поддерживает стратегию модернизации российского образования через включение детей с особыми образовательными потребностями в массовые школы, дошкольные учреждения. Эти дети имеют право на перспективу в жизни, на социальные гарантии, дающие чувство комфорта и защищённости в обществе. Однако в нашей стране рынок образовательных услуг особых детей чрезвычайно ограничен, в малых городах и поселениях дети с особыми образовательными потребностями нередко остаются вне системы образования.

Организация дошкольного образования в сельской местности имеет свою специфику по сравнению с городскими детскими садами. В отличие от города в селе нет таких социальных объектов, как театры, детские студии и секции для дошкольников, кружки по интересам, поэтому дети ограничены в общении со сверстниками, а дошкольное образовательное учреждение является единственным местом для обучения и воспитания детей от года до восьми лет.

В течение последних лет во многих сельских детских садах отсутствуют специалисты, такие как учитель-логопед, педагог-психолог, и все проблемы в развитии детей родители вынуждены решать самостоятельно.

Перечисленные выше обстоятельства явились мотивом для поддержания

идеи инклюзии в МБДОУ «Чистогорский детский сад № 1» комбинированного вида.

Наш детский сад разработал свой вариант решения данной проблемы применительно к условиям поселка Чистогорский Новокузнецкого района.

1. ПОНЯТИЕ И ПРИНЦИПЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Понятие «инклюзии» в образовании

К концу XX столетия во многих развитых странах мира (США, Великобритания, Швеция, Германия, Скандинавские страны) ведущей стратегией в развитии образования детей с особыми потребностями стало интегрированное образование, при котором включенным в общеобразовательный процесс детям с ОВЗ создаются дополнительные специальные условия, помощь и поддержка, облегчающие обучение.

«Инклюзивное» образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Инклюзивное, или включенное, образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Л.С. Выготский одним из первых обосновал идеи инклюзии. Он указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Л.С. Выготский считал, что специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции.

Существование образовательных учреждений с установкой на инклюзию - самый эффективный способ борьбы с дискриминацией, формирования добрых отношений в сообществах, построения общества, приемлемого для всех. Инклюзивные образовательные учреждения создают идеальные условия для того, чтобы члены сообщества не только лучше понимали эти вопросы, но и

приобщались к новой системе ценностей и взглядов для лучшего взаимодействия с окружающими, независимо от того, отличаются они или похожи.

Проблема включения детей с ограниченными возможностями здоровья в систему образования весьма актуальна в условиях развития современного общества. В большинстве развитых стран мира существует приоритет такого вида образования. В результате экспериментальных исследований учеными разных стран, в которых модели инклюзивного образования отрабатываются достаточно длительное время, было установлено, что у детей с особыми образовательными потребностями имеется положительная динамика в развитии: повысилась мотивация к учебной деятельности, выросла познавательная активность, сформировалась коммуникативная функция речи.

Значимость такого рода образования для детей с ограниченными возможностями, закрепление возможности ребенка обучаться в зависимости от его потребностей при создании специальных условий в том учреждении, которое предпочтут родители, отмечают все сторонники инклюзивного образования.

Интеграция и инклюзия до сих пор, к сожалению, для многих являются новыми формами осуществления детского права на получение образования, открывающие множество возможностей развития как для детей с особыми образовательными потребностями и специалистов, работающих в сфере воспитания младшего поколения, так и для общества в целом.

Российское законодательство в области инклюзивного образования находится в процессе становления, пересматриваются существующие положения и стандарты. И те, кто сейчас практикует инклюзивное образование, пробует, учится на ошибках, пытается аккумулировать западный опыт и сохранить все то, замечательное, что есть в российской специальной коррекционной педагогике, сталкиваются с трудностями, но не отчаиваются, не опускают руки, а пробуют, пробуют, пробуют...

1.2. Принципы дошкольного инклюзивного образования

Инклюзивное образование строится на следующих принципах:

Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа

решает задачу формирования социально активной личности. Личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом.

Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогики.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

2. ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

2.1. Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ

Цель: обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей от 1,6 до 8 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) для социализации, формирования предпосылок учебной деятельности, поддержки развития личности детей и оказания психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям).

Задачи:

- реализация образовательной программы, разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников, принимаемой и реализуемой педагогами самостоятельно;
- проведение психопрофилактики, психотерапии и психокоррекции средствами игры у детей от 1,6 до 8 лет с нарушениями развития;
- обучение родителей (законных представителей), специалистов государственных образовательных учреждений методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими нарушения в развитии;
- проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи ребенка от 1,6 до 8 лет с нарушениями развития;
- психолого-педагогическое обследование детей с ограниченными возможностями здоровья от 1,6 до 8 лет при наличии согласия родителей (законных представителей);
- помощь родителям (законным представителям) в подборе адекватных средств общения с ребенком;
- подбор индивидуальных техник формирования предпосылок учебной деятельности ребенка;
- поддержка инициатив родителей (законных представителей) в организации программ взаимодействия семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

2.2. Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ

Стимуляция и поддержка игровой деятельности. Первое, что должны учитывать взрослые, воспитывающие ребенка с особыми нуждами, это жизненную необходимость игры для детей как основного источника знаний, навыков и хорошего настроения. Осознавая важность игры, необходимо не только специально создавать игровые ситуации и обеспечивать ребенка игрушками, но и быть готовым обыграть любую текущую ситуацию. Игровые действия взрослого при этом должны быть выразительными, мягкими, адекватными возможностям ребенка.

Недирективность в игровом взаимодействии с ребенком. Признавая добровольность главным условием вовлечения ребенка в игру и ее дальнейшего развертывания, от взрослого требуется воздерживаться от любых форм навязывания и принуждения к игровой деятельности. Желательно придерживаться ролей организатора игровой среды, демонстратора,

наблюдателя, активного и эмпатического слушателя, собеседника, приглашенного партнера, если необходимо – генератора идей.

Уважительное отношение к игре ребенка и к самому ребенку. Малыш может выбирать "глупую", "примитивную" с точки зрения родителей игру. Но это выбор ребенка, на который он имеет право. Ребенок вряд ли будет играть в то, что не имеет для него никакого смысла. В этой ситуации взрослый должен постараться поддержать эту игру, стать ее участником и лишь только после установления партнерских отношений показать возможности ее модификации (если игра действительно слишком бедна и монотонна). Необходимо быть чрезвычайно чувствительным к сигналам ребенка, показывающим его отношение к игре и игрушкам. Особенно недопустимы проявления критики к действиям малыша, необоснованное прерывание детской игры. Не менее опасно для развития ребенка безразличие к его игре.

Адекватность игр и игрушек уровню и особенностям развития ребенка. Каждый ребенок рождается со своими задатками. Генетические причины, заболевания и среда определяют направление его индивидуального развития. Особенности темперамента малыша, сильные и слабые стороны психики проявляются постепенно в процессе его взаимодействия с окружением. Умение замечать и осознавать характерные черты поведения ребенка может помочь взрослым удержаться от произвольного и формального подталкивания его к неинтересным играм (в силу их сложности или малой привлекательности). Мнение специалиста может оказаться полезным на этапе оценки функциональной компетентности ребенка и первичного подбора необходимых игрушек. После этого желательно проведение игрового эксперимента, во время которого может быть получена важная информация об игровых потребностях ребенка, его игровом стиле, игровых навыках и игровых стереотипах родителей. На основе полученной информации возможно проектирование адекватной игровой деятельности и разумного выбора игрушек.

Оптимальная организация игровой среды. Необходимость оборудования игровой среды для ребенка кажется очевидной. Тем не менее, в некоторых семьях этому не уделяется должного внимания, даже при наличии достаточного количества места для создания детского уголка. В таких случаях игрушки ребенка, которые также могут быть приобретены бездумно, равномерно распределяются по всей квартире; может отсутствовать оборудование, необходимое для игры ребенка в различных позах (лежа, сидя, стоя). Причиной такого положения вещей чаще всего является непонимание родителями важности событий, происходящих во время детской игры, для развития ребенка. Невозможно придумать универсальную оптимальную среду для ребенка с особенностями развития. Оборудование домашнего игрового пространства должно быть тщательно спланировано в зависимости от характера нарушений и трудностей развития. Вся игровая среда должна быть организована таким образом, чтобы облегчить приспособление к ней ребенка и приучить его к порядку.

Способы взаимодействия с родителями. Из всех детей сформированы 2 группы: основная группа и группа пролонгированного консультирования. Эти дети с выявленным нарушением развития могут иметь или не иметь статуса ребенка-инвалида. Перевод ребенка из основной группы в группу пролонгированного консультирования и обратно производится решением консилиума по инициативе руководителя.

В основную группу включаются дети, семьи которых получают еженедельную психолого-педагогическую помощь в размере, соответствующем потребностям и возможностям семьи и ребенка.

В группу пролонгированного консультирования включаются дети, семьи которых получают психолого-педагогическую помощь в сокращенном варианте по причинам укомплектования основной группы, невозможности регулярных контактов по состоянию здоровья и семейным обстоятельствам. В данном случае индивидуальный план пролонгированного консультирования может включать в себя лишь отдельные компоненты (например, диагностические). В одних случаях осуществляется мониторинг развития ребенка или состояния родительско-детского взаимодействия, в других даются рекомендации по воспитанию и развитию ребенка или организации домашней развивающей среды.

2.3. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ

Психолого-педагогическое сопровождение было организовано на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Чистогорский детский сад № 1» комбинированного вида для детей с ОВЗ.

В нашем дошкольном учреждении система работы включает в себя индивидуальные занятия для детей с учителем-логопедом, педагогом-психологом, руководителем физического воспитания и педагогом дополнительного образования по изобразительной деятельности.

Прежде чем начать работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, мы изучили опыт работы инклюзивного образования в дошкольных учреждениях России и других стран, получили необходимые согласования.

Создание инклюзивной практики и организацию её работы можно разделить на три этапа:

1-й этап – формирование банка данных детей с ограниченными возможностями здоровья, определение возможных и целесообразных форм работы с ними в сельском детском саду.

2-й этап - установление контакта с семьями, определение пути дальнейшего развития ребёнка.

3-й этап - индивидуальная работа с ребёнком и родителями, нуждающимися в помощи и поддержке.

На первом этапе нами была собрана и обработана информация о наличии в поселке Чистогорский, в т.ч. в ДООУ, детей с ограниченными возможностями

здоровья. Проведена презентация в детском саду, на которой родители были проинформированы о предполагаемых возможностях развития детей и создании условий для успешной их социализации. Обсуждались возможные и желаемые формы совместной работы.

На втором этапе после зачисления ребёнка в ДООУ и заключения договора между дошкольным учреждением и родителями (законными представителями), с согласия последних, специалистами было проведено обследование детей (**Приложение 1**), по результатам которого был определен биологический возраст ребенка по 8 изучаемым параметрам. После этого каждый педагог разработал индивидуальный образовательный маршрут с детьми.

На третьем этапе осуществлялась реализация образовательных маршрутов, отслеживание результатов работы и промежуточное диагностирование.

2.4. Специалисты, сопровождающие детей с ОВЗ

В работе принимали участие педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания и педагог дополнительного образования (ИЗО).

Особенности работы с детьми с ОВЗ требует от специалистов углубленных знаний во многих областях психологии и специальной педагогики, ориентированности в особенностях нормального и патологического психомоторного развития детей, навыков практической работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии.

Работать с ребенком и семьей могут одновременно как один, так и несколько специалистов, которые планируют свою работу совместно.

Модель профессиональной взаимосвязи всех специалистов ДООУ в работе с ребенком с ОВЗ представлена ниже.

Педагог-психолог:

- диагностирует уровень сформированности психических процессов, особенности познавательной деятельности, определяет уровень сформированности представлений о себе и окружающем мире;
- составляет индивидуальные планы развития, планы специально-организованных занятий;
- развивает психические процессы, расширяет представления об окружающем мире, обогащает словарный запас, обеспечивает сенсорное развитие, развитие мелкой моторики;
- проводит подгрупповые и индивидуальные занятия в первой половине дня, формирует подвижные группы с учетом актуального развития детей;
- консультирует педагогических работников и родителей о применении специальных методов и технологий коррекционно-развивающей работы, знакомит родителей с результатами диагностики, с планом индивидуального развития;

- организует коррекционно-развивающее пространство с учетом возрастных и индивидуальных возможностей.

Учитель-логопед:

- диагностирует уровень импрессивной и экспрессивной речи;
- составляет индивидуальные планы развития, планы специально-организованных занятий;
- проводит индивидуальные занятия (постановка правильного речевого дыхания, коррекция дефектных звуков, их автоматизация, дифференциация и введение в самостоятельную речь), формирование фонематических процессов, подготовка к обучению грамоте;
- консультирует педагогических работников и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы;
- организует коррекционно-развивающее и речевое пространство с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Воспитатель:

- проводит занятия по продуктивным видам деятельности (рисование, лепка, конструирование) по подгруппам и индивидуально. Организует совместную и самостоятельную деятельность детей;
- воспитывает культурно-гигиенические навыки, развивает тонкую и общую моторику;
- организует индивидуальную работу с детьми по заданиям и с учетом рекомендаций специалистов;
- применяет здоровьесберегающие технологии, создает благоприятный микроклимат в группе; консультирует родителей о формировании культурно-гигиенических навыков, об индивидуальных особенностях ребенка, об уровне развития мелкой моторики.

Музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования:

- осуществляют музыкальное и эстетическое воспитание детей;
- учитывают психологическое, речевое и физическое развитие детей при подборе материала для занятий;
- используют на занятиях элементы психогимнастики, музыкотерапии, логоритмики и др.

Руководитель физического воспитания:

- осуществляет укрепление здоровья детей;
- совершенствует психомоторные способности дошкольников.

Тесная взаимосвязь учителя-логопеда, воспитателей, музыкального руководителя, руководителя физического воспитания, педагога дополнительного образования по ИЗО возможна при условии совместного планирования работы: выбора темы и разработки занятий к ней, определения порядка занятий и их задач.

Большое значение для правильного планирования работы с детьми с проблемами в развитии имеет не только отбор доступных тем, но и определение

последовательности их изучения. Это важно для решения и коррекционных, и общеразвивающих задач.

План должен быть составлен в соответствии с этапом обучения, с уровнем психического, и в частности речевого, развития каждого ребенка, а также с учетом выявленных при его обследовании индивидуальных личностных особенностей.

2.5. Контингент детей

Критерии зачисления детей:

1. возраст ребенка - от 1,6 года до 8 лет;
2. ребенок нуждается в психолого-педагогической и социальной помощи;
3. отсутствуют противопоказания для участия ребенка в программах;
4. родители согласны с условиями договора;

На первом этапе было зачислено 3 детей с проблемами здоровья и развития. Их список приведен ниже.

| № | Имя ребенка | Календарный возраст | Диагноз |
|----|-------------|---------------------|---|
| 1. | Вероника Р. | 3 года | Задержка развития речи 1-го уровня (ЗРР) |
| 2 | Иван А. | 3 года | Задержка психического развития, задержка развития речи 1-го уровня (ЗПР, ЗРР) |
| 3 | Илья В. | 4 года | Дизартрия, общее недоразвитие речи 2-3 уровня (дизартрия, ОНР) |
| | | | |

2.6. Организация работы с семьей в рамках инклюзии

Родители - полноправные участники реабилитационного процесса, и главное условие организации работы - обязательное участие их во всех предлагаемых детям формах совместной деятельности с педагогами. Они получают полную информацию о перспективах развития ребенка, обсуждают индивидуально-ориентированный маршрут, вовлекаются в процесс совместной продуктивной деятельности с ребенком и обучаются приемам формирования в семье реабилитационных условий, обеспечивающих оптимальное развитие ребенка. Ведь по сути своей, инклюзия это не только система психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями

здоровья, но и оказание профессиональной педагогической помощи его родителям. Эти семьи нуждаются в понимании и поддержке, как со стороны общества, так и со стороны педагогов.

Помимо активного участия в коррекционно-развивающих занятиях с ребенком, родители получают индивидуальные консультации специалистов и посещают тренинги, формирующие позитивное отношение к своему ребенку и оптимистический взгляд на будущее.

Семье, обращающейся за помощью к специалистам, предлагается следующая схема взаимодействия. Вначале родители приглашаются на индивидуальную консультацию, во время которой специалист проясняет проблемы и запросы родителей, выясняет необходимую информацию о семье: ее структуру, некоторые биографические данные, стиль внутрисемейного взаимодействия, информацию о физическом и психическом здоровье ее членов и данные о ребенке. Специалист обсуждает с родителями, существующие формы работы.

Следующий необходимый этап - знакомство с ребенком и проведение диагностики уровня актуального развития, характера нарушений и характера взаимодействия в родительско-детской паре.

Мы находим метод наблюдения наиболее адекватным для решения этих диагностических задач в работе с семьями детей дошкольного возраста.

Диагностический игровой сеанс оценивается по двум основным направлениям, содержащим в себе широкий спектр характеристик. Первое - оценка игровой и коммуникационной деятельности ребенка во время сеанса. Второе - оценка игрового и коммуникационного поведения родителей. В первом случае специалисту необходимо оценить качество ориентировки ребенка, особенности деятельности, проявления аффективной сферы, сформированность компонентов личности, коммуникативную компетентность. Вторая мишень анализа - взаимодействие ребенка с родителем. На основе наблюдения специалист констатирует взаимодействия и анализирует их характер.

На основании результатов обследования и запросов родителей специалист формирует индивидуальный план работы с семьей и обсуждает его с родителями во время следующей консультации. Ее основной целью является сориентировать родителей в актуальном состоянии и уровне развития ребенка, сформировать совместно с ними план психолого-педагогического сопровождения.

Итак, формы работы специалистов ДООУ с родителями в рамках инклюзии разнообразны.

Консультация - это встреча специалиста с родителями, во время которой реализуется конструктивное сотрудничество специалистов и родителей.

Диагностический игровой сеанс представляет собой совместную игру родителей с ребенком в специально оборудованном зале. Специалист ведет наблюдение за происходящим. Результаты наблюдения фиксируются. По

результатам диагностического игрового сеанса составляется план сопровождения семьи.

Во время терапевтического игрового сеанса (обычно - 40 минут) происходит игровое взаимодействие специалиста с ребенком в присутствии, а иногда и с участием родителей.

В групповой родительский тренинг участники включаются добровольно. Обычно это тренинги по общению, игре, специальным техникам, по изготовлению игрушек и другие.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

3.1. Структура и содержание деятельности

Мы выделяем семь основных этапов сопровождения ребенка.

I. Сбор информации о ребенке. Это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка.

II. Анализ полученной информации.

III. Совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога родителей, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого "проблемного" воспитанника.

IV. Консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

V. Выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

VI. Анализ выполненных рекомендаций всеми участниками (Что удалось? Что не получилось? Почему?)

VII. Дальнейший прогноз развития ребенка. (Что мы делаем дальше?)

Все этапы условны. Однако для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, педагогов, специалистов.

Ориентируясь на современную концепцию коррекционно-развивающего обучения, в структуру коррекционно-педагогического процесса мы включили следующие **блоки**:

1 блок: организационно-административный

2 блок: диагностический

3 блок: консультативный

4 блок: физкультурно-оздоровительный

5 блок: воспитательно-образовательный

6 блок: коррекционно-развивающий

Каждый из перечисленных блоков имеет свои цели, задачи, содержание, которые реализуются с опорой на основные линии развития ребенка: физическое, социально-нравственное, познавательное, речевое, эстетическое.

3.2. Критерии, показатели и методы диагностического обследования

Данные обследования позволяют определить особенности физиологического, психо-эмоционального и личностного развития ребенка, выбрать программу, соответствующую образовательным и социальным возможностям и потребностям ребенка.

Методы и приемы обследования соответствуют специализации и разграничению функций специалистов.

Пребывание ребенка с ОВЗ в ДОУ имеет коррекционно-развивающую направленность, а деятельность педагогов строится на диагностической основе. Диагностический блок занимает особое место в педагогическом процессе и играет роль индикатора результативности оздоровительного, коррекционно-развивающего и образовательно-воспитательного воздействия на ребенка.

Планирование и выполнение этой работы осуществляется по определенному алгоритму, позволяющему структурировать и эффективно организовывать образовательную и социальную составляющие психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями развития.

Различия в структуре дефекта, многообразие клинических проявлений, индивидуальный характер развития детей с ОВЗ, требуют многоступенчатого дифференциального обследования. Диагностика проводится комплексно и носит динамический характер, в ходе которого выделяются приоритетные направления обследования, определяется мера активного участия в нем каждого специалиста.

Шаг 1: экспресс-диагностика

При первичном обследовании нарушения развития ребенка оцениваются в следующих сферах:

- самообслуживание;
- самостоятельное передвижение;
- ориентация;
- общение;
- контроль своего поведения;
- способность к обучению.

Степень нарушения развития ребенка в указанных сферах оценивается по трем степеням (**Приложение 1**).

Шаг 2: углубленное обследование

Углубленное обследование предполагает оценку многих параметров. Полученные результаты заносятся в диагностическую карту, содержание и образец которой приведены в **Приложении 1**.

На основании полученных результатов мы оцениваем биологический возраст каждого ребенка. Это осуществляется с помощью разработанных нами 8 блок-схем. Все блок-схемы даны в **Приложении 2**. На следующей странице приведена одна блок-схема, на примере которого раскрываются принципы

построения всех восьми блок-схем.

Шаг 3: составление индивидуальных маршрутов каждого ребенка

Детально механизм составления индивидуальных образовательных маршрутов прописан в следующем разделе. Образец блок-схемы образовательного маршрута дан в **разделе 3.5.**

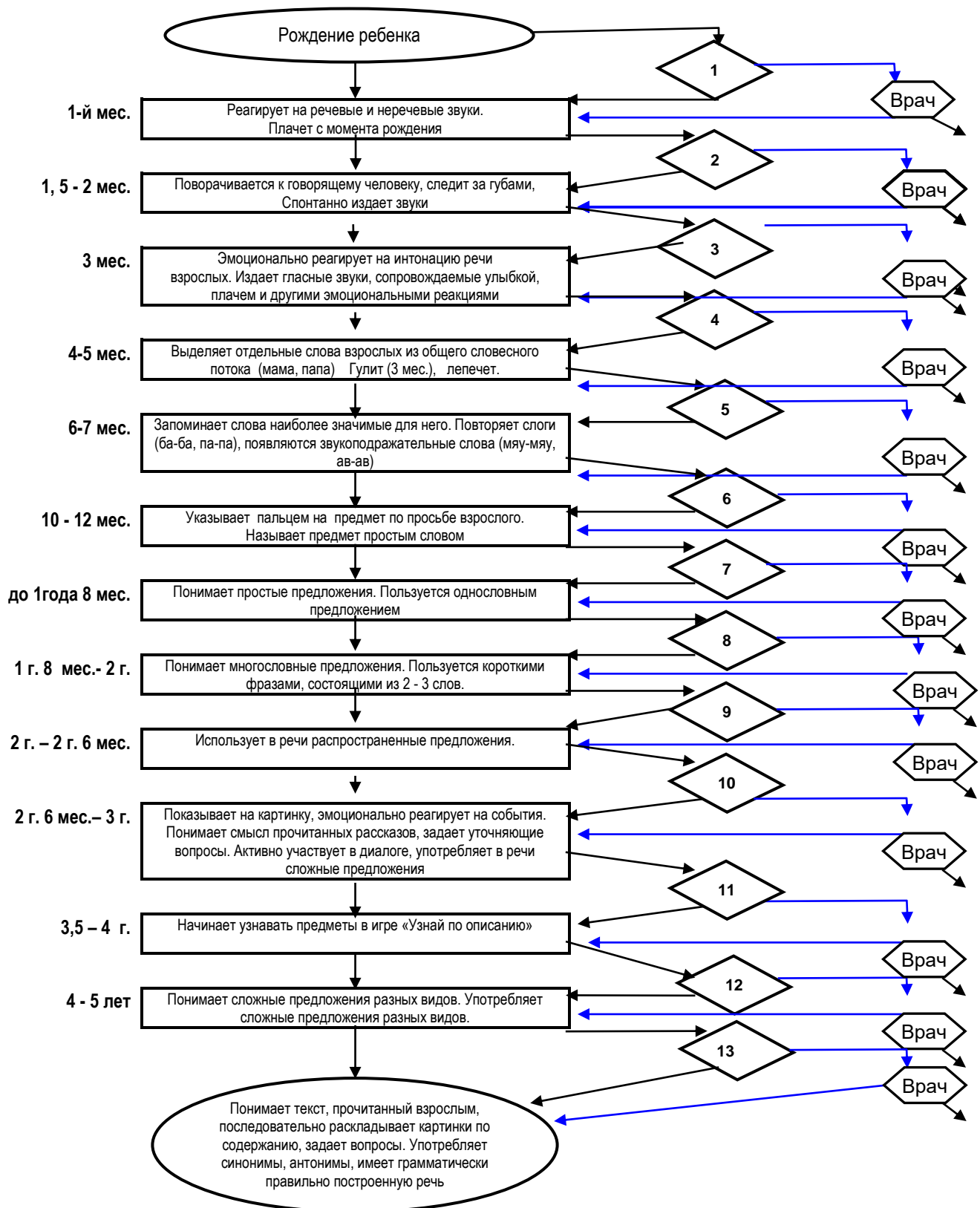
Шаг 4: промежуточное и итоговое диагностирование

Промежуточная и итоговая диагностика позволяет оценить достижения ребенка в середине и в конце года. Она проводится по той же методике, что и первичная диагностика (шаг 1 и шаг 2).

Принцип построения блок-схем, на основе которых происходит определение биологического возраста ребенка, продемонстрирован на примере развития речи. В прямоугольники вписаны все основные этапы формирования речи в норме. Слева проставлен примерный возраст прохождения детьми этих этапов. Во всех блок-схемах возрастные переломные точки одинаковы. Справа в ромбах указаны номера методических комплексов, содержащих перечень игр, способствующих формированию соответствующих качеств. (Принципы составления методических комплексов игр описаны ниже, сами комплексы даны в **Приложении 3.**)

Каждая игра оказывает комплексное воздействие на развитие ребенка, поэтому одну и ту же игру могут использовать разные специалисты. В то же время каждый специалист, включая во взаимоотношения с ребенком определенную игру из соответствующего комплекса, способствует повышению эффективности работы других специалистов.

Блок-схема 1. Восприятие и воспроизведение речи



Создание таких комплектов облегчает работу педагогов; им не надо каждый раз заниматься поисками новых игр. Поскольку все игры комплекса предназначены для определенного возраста, значит, они нацелены на формирование одних и тех же функций и, следовательно, являются взаимозаменяемыми. Это позволяет разнообразить деятельность ребенка. Чем старше ребенок, тем более разнообразны игры соответствующего комплекта.

Каждый специалист использует игры соответствующего комплекта до тех пор, пока ребенок не освоит данную функцию на достаточном уровне. Когда этот уровень достигнут, педагог начинает вводить игры следующего уровня (на схеме это указано черными стрелками), но делает это не сразу, а постепенно, поэтому в течение какого-то переходного периода используются оба комплекта.

Если в течение какого-то периода времени, желаемый результат не достигнут, педагоги рекомендуют родителям обратиться за консультацией к врачу и, возможно, сами присутствуют на этой консультации. Такое развитие событий указано на блок-схеме синими стрелками.

Чтобы не перегружать рисунки (**Приложение 2**), на остальных блок-схемах врачебные консультации не отмечены, хотя эти рекомендации должны выполняться неукоснительно.

Итак, данный тип блок-схем, а также комплексы игр не только помогают специалистам с чисто технических позиций (экономят время, представляют собой научно обоснованный перечень игр для развития каждой функции ребенка, облегчают взаимодействие специалистов друг с другом), но и позволяют более четко отслеживать динамику развития детей, сознательно относиться к оценке успехов ребенка, хотя бы примерно планировать стратегию и тактику дальнейшего педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

3.3. Планирование образовательного процесса

Одним из наиболее сложных моментов в организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ становится вопрос о том, как планировать этот процесс, на что опираться при разработке его содержания. Универсального рецепта создания индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в настоящий момент нет и в принципе быть не может, поскольку спектр возможных нарушений и степень их выраженности практически безграничны.

На наш взгляд, наиболее целесообразной формой психолого-педагогической поддержки ребенка и семьи в условиях инклюзии является **индивидуальный образовательный маршрут**. Его построение, по нашему мнению, должно отражать особенности развития ребенка на протяжении сравнительно короткого отрезка времени (обычно не превышающего квартала). Невозможно выстроить этот маршрут на весь учебный год, поскольку невозможно предугадать реакцию нарушенных функций на коррекционные воздействия.

Сущность образовательного маршрута, на наш взгляд, состоит именно в том, что он отражает динамику в развитии ребенка. Это позволяет вовремя корректировать компоненты педагогического процесса.

Индивидуально-ориентированные маршруты составляются с учетом возможной многовариантности ответных реакций организма каждого конкретного ребенка и утверждаются на консилиуме специалистов, работающих с ним; причем для каждого ребенка индивидуально выделяются психологически и социально значимые для него показатели.

3.4. Создание индивидуально - образовательных маршрутов

Итак, **образовательный маршрут** - это целенаправленно проектируемая индивидуальная воспитательно-образовательная программа, представляющая собой персональный путь реализации личностного потенциала ребенка.

Образовательные маршруты включают в себя следующие **компоненты**:

- целевой (постановка целей, определение задач работы);
- диагностический (определение системы диагностического сопровождения);
- содержательный (определение возможных и целесообразных форм работы)
- технологический (определение используемых технологий, методов и методик с учетом индивидуальных особенностей ребенка);
- результативный (формулирование ожидаемых результатов, сроки достижения эффективности реализуемых мероприятий).

Индивидуальный образовательный маршрут строится как взаимосвязанный, гармоничный и целостный процесс, активными участниками которого являются все специалисты дошкольного образовательного учреждения.

Каждый специалист, разрабатывая индивидуальный образовательный маршрут работы с ребёнком, использует совместно разработанную блок-схему.

Блок-схема - это графическое изображение алгоритма действий специалистов. Она состоит из набора геометрических фигур, установленных государственными стандартами. (ГОСТ 19.701-90 «Схемы алгоритмов программ, данных и систем»). Однако особенность нашей работы не позволяет реализовать все требования ГОСТов в полном объеме, поэтому мы модифицировали данную идею применительно к условиям инклюзии.

Каждый символ, используемый нами, имеет определенное значение:

Овал - это начало и конец маршрута, где можно обозначить цель и предполагаемый результат.

Прямоугольник - процесс формирования знаний, умений и навыков.

Ромб - условия формирования знаний, умений и навыков.

Шестигранник - дополнительные действия для достижения предполагаемого результата.

Экспериментальный опыт специалистов нашего дошкольного образовательного учреждения в разработке блок-схем алгоритма действий.

Такой подход к проектированию индивидуального образовательного маршрута дает возможность педагогам выбрать оптимальные методы взаимодействия с ребенком и – что самое главное – ежедневно отслеживать результаты своей деятельности.

3.5. Организация педагогического процесса. Диагностика

Как сказано в раздела 3,1 и 3.2, сразу же после начала психолого-педагогического сопровождения ребенка проводилась исходная диагностика. Показатели диагностики приведены в **Приложении 1**. На основе этих показателей ориентировочно определялся биологический возраст детей. Специфика нашего контингента заключалась в том, что, в отличие от детей детского сада, у них наблюдалась десинхронизация в созревании разных функций, поэтому по итогам диагностики устанавливался не общий биологический возраст, а биологический возраст отдельных функций.

Результаты исходной диагностики приведены в Таблице 1.

Таблица 1.

Исходная оценка состояния детей с ОВЗ

| Показатели | Вероника Р. | | Илья В. | | Ваня А. | |
|---------------------|-----------------|------------|-----------------------------------|-----------------|----------------------|---------|
| Диагноз | ЗРР 1 уровня | | Дизартрия, ОНР 2 - 3 уровня | | ЗПР, ЗРР 1 уровня | |
| Календарный возраст | 3 года | | 4 года | | 3 года | |
| Биолог | Развитие речи | 6 - 7 мес. | | 2,5 - 3 года | | 3 мес. |
| | Физическое | 3 года | | 2,5 - 3 | | 10 - 13 |

| | | | | | | |
|--|------------------------------|--------------|--|--------------|--|--------------|
| | развитие | | | года | | мес. |
| | Сенсорное развитие | 2,5 - 3 года | | 2,5 - 3 года | | 7 - 8 мес. |
| | Развитие руки | 2,5 - 3 года | | 3,5 - 4 года | | 7 - 8 мес. |
| | Изобразительная деятельность | 2,5 - 3 года | | 3,5 - 4 года | | 6 мес. |
| | Музыкальная деятельность | 6 мес. | | 2,5 - 3 года | | 6 мес. |
| | Общение | 2,5 - 3 года | | 3,5 - 4 года | | 10 - 13 мес. |
| | Познавательное развитие | 2,5 - 3 года | | 2,5 - 3 года | | 10 - 13 мес. |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

В противоположность этим детям у Ильи В. имело место изолированное отставание развития речи (дизартрия, ОНР 2 – 3 уровня), причем разница биологического и календарного возраста составляла чуть более года. Уровень развития всех остальных функций почти соответствовал календарному возрасту. Незначительное отставание объяснялось тем, что Илья не посещал дошкольное учреждение, а родители не смогли грамотно организовать его обучение.

Примерно такое же положение наблюдалось и у Вероники Р. (3 года): все функции практически сохранены, но из-за задержки речевого развития ее речь соответствовала речи 6-месячного ребенка.

Для каждого ребенка был продуман индивидуальный образовательный маршрут. В основу положены их состояние и предполагаемые познавательные возможности.

**Образовательный маршрут Вани А. на сентябрь – декабрь,
составленный педагогом по изобразительной деятельности**

Учить правильно держать
карандаш (кисть, фломастер во
время рисования штрихов,
пичий)

Образец блок-схемы индивидуального маршрута дан на примере формирования изобразительной деятельности Вани А. (3 года). Как сказано выше, в сентябре его речевое и сенсорное развитие находилось на уровне 2-х месячного ребенка, остальные показатели соответствовали возрасту примерно

4 – 5 месяцев.

Педагог по изобразительной деятельности на первых порах поставил перед собой всего одну задачу – научить Ваню умению держать карандаш (кисть, фломастер), следить за его движениями, в пределах возможностей ребенка рисовать линии и штрихи. На блок-схеме образовательного маршрута эта задача указана в нижнем овале. Остальные задачи будут решаться позже – после достижения намеченного результата. Реализации поставленной задачи в разной степени будут способствовать и остальные педагоги, но наибольшую помощь окажет руководитель по физическому воспитанию, который занимается развитием общей моторики ребенка.

Из приведенной блок-схемы видно, что на первом этапе (второй прямоугольник сверху) педагог ставит самую простую цель – подготовить руку ребенка к рисованию. Для этого запланирован массаж (стрелки и ромб справа), веселая зарядка с пальчиками (на схеме слева) и первые попытки рисования карандашом (кистью, фломастером), что не только способствует развитию руки, но и служат целям диагностики достигаемых успехов.

Когда Ваня научится проводить линии и штрихи во всех направлениях, (т. е. когда его биологический возраст достигнет 1 – 1,5 лет), педагог ставит задачу закрепления достигнутых навыков (третий прямоугольник сверху). Тут вводятся рисование пальцами и ладонью, игры с глиной, более сложные игры с пальчиками, и позже – даже с песком. Все эти игры указаны в Комплектах игр №№ 2 – 5.

В сентябре педагог надеялся, что к декабрю Ваня овладеет умением правильно держать карандаш (кисть, фломастер), следить за их движениями, легко и красиво (в пределах его возможностей) рисовать линии и штрихи. Промежуточная диагностика в январе показала, что запланированный результат достигнут, усилия педагогов дали первые положительные результаты, но в начале учебного года не было никакой гарантии, что этот прогноз сбудется.

Блок-схемы образовательных маршрутов Вани А. по другим видам деятельности даны в **Приложении 2**. Все педагоги отмечали, что успехи этого ребенка опережали ожидаемые результаты. Ребенок стал более любознательным и общительным, легко шел на контакт с педагогами и детьми, хоть в сентябре старался уклониться от общения и зачастую плакал.

Особенно порадовали нас успехи в освоении речи. Намечая образовательный маршрут в сентябре, логопед надеялся добиться произношения звукоподражания на материале гласных и губных согласных звуков. Однако в реальности Ваня самопроизвольно стал произносить целые слова (хотя и в детском варианте), понимал смысл этих слов и пользовался ими для общения так же, как это делают все дети. Его речь стала соответствовать речи годовалого ребенка, а по многим другим параметрам он поднялся до уровня 2-хлетнего ребенка.

Таблица 2.

Промежуточная оценка состояния детей с ОВЗ

| Показатели | | Вероника Р. | | Илья В. | | Иван А. |
|-----------------------|------------------------------|-----------------|--|-----------------------------------|--|----------------------|
| Календарный возраст | | 4 года | | 5 лет | | 4 года |
| Диагноз | | ЗРР 1 уровня | | Дизартрия, ОНР 2 - 3 уровня | | ЗПР, ЗРР 1 уровня |
| Биологический возраст | Развитие речи | 1г. 8 мес. | | 3,5 - 4 года | | 10 - 12 мес. |
| | Физическое развитие | 3,5 – 4 года | | 3,5 - 4 года | | 2 года |
| | Сенсорное развитие | 3,5 – 4 года | | 3,5 - 4 года | | 2 года |
| | Развитие руки | 3,5 – 4 года | | 4 - 5 лет | | 2 года |
| | Изобразительная деятельность | 3,5 – 4 года | | 4 - 5 лет | | 10 - 13 мес. |
| | Музыкальная деятельность | 10 - 13 мес. | | 3,5 - 4 года | | 10 - 13 мес. |
| | Общение | 3,5 – 4 года | | 4 - 5 лет | | 2 года |
| | Познавательное развитие | 3,5 – 4 года | | 4 - 5 лет | | 2 года |

Из таблицы 2 видно, что к январю имело место улучшение показателей и у всех остальных детей. Так, речь Вероники соответствует биологическому возрасту почти 2 года.

Особенно больших успехов достиг Илья В. За 4 месяца улучшились все его показатели, речь стала соответствовать речи 4-хлетнего ребенка. На следующий год он пойдет в группу детского сада, соответствующую его календарному возрасту.

3.6. Субъект-субъектные взаимоотношения детей

Прежде чем устанавливать постоянные контакты детей из детского сада и детей с ОВЗ, с первыми было проведена большая работа. Беседуя с детьми, воспитатели рассказывали, что есть разные люди, и некоторым из них необходимо уделять больше внимания и заботы, чем другим. Объяснили причины этого.

Затем детей подготовили к тому, что в их группу скоро будут приходить дети, у которых есть проблемы со здоровьем, рассказали, как нужно вести себя по отношению к этим детям, попросили быть тактичными.

Во время первой встречи на детей с ОВЗ дети детского сада реагировали по-разному. Детей с задержкой психического развития приняли сразу и

разрешили играть со своими игрушками. Иногда называли их «маленькими», так как те брали и бросали игрушки или стучали ими.

По мере того, как дети привыкали к гостям, их реакция становилась более спокойной, а жизненная позиция более активной. Они уже знали, как и чем они могут помочь ребенку, как его развлечь, как с ним играть. Они знали всех детей по имени, всегда подходили к ним дарили подарки-самоделки, а во время занятий старались привлечь внимание гостей или помочь тем, кто сидел на занятии не как гость, а как обычный член группы.

Заслуживает внимания и реакция детей с ОВЗ.

В адаптационный период дети с задержкой психического развития сначала не отходили от родителей, но постепенно привыкали и затем, исследуя пространство группы, остались с детьми без присутствия родителей.

Такой близкий контакт детей традиционной группы и детей с ОВЗ, позволяет сократить эмоциональную дистанцию между ними. Главным стимулом развития детей с ОВЗ становятся дети ДООУ.

Впрочем, знакомство с особыми детьми идёт на пользу и здоровым детям. Мы часто говорим о формировании толерантного поведения у детей. Инклюзия является прекрасным средством формирования у наших детей терпимости, развития эмпатии, понимания того, что есть разные люди, и некоторым из них необходимо больше внимания и заботы.

Родители при первых беседах относились настороженно к возможному взаимодействию их детей с детьми ДООУ, так как, гуляя с ребенком, не раз видели любопытные взгляды и слышали шепот проходящих мимо людей, обсуждающих их ребенка. Но постепенно, посещая детский сад, все родители рассказывали нам об улучшении, как их собственного состояния, так и состояния своих детей.

Сейчас родители стараются выполнять все задания, рекомендованные специалистами, так как у них появилось долгожданное чувство уверенности в положительном результате. Они с удовольствием своих детей в группу, сами общаются с ребятами, стараются быть для них интересными, отвечают на все возникающие вопросы и с благодарностью принимают помощь, которую те стараются оказать своим новым товарищам.

3.7. Анализ полученных результатов

Позитивные результаты, описанные в предыдущих разделах, на наш взгляд, объясняются тем, что дети впервые получили специализированную профессиональную деятельность педагогов. До этого, находясь дома, они практически оставались на одном и том же уровне развития, поскольку родители не знали, как должен быть организован воспитательно-образовательный процесс. Они никогда не задумывались над этим и принимали складывающуюся ситуацию за единственно возможную.

Отсюда мы сделали вывод, что отставание в развитии определялось не только состоянием здоровья детей, но и отсутствием правильно налаженной системы их обучения и воспитания.

Следовательно, внедрение инклюзивного образования полезно по множеству причин:

- оно предоставляет возможность социализации детей в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения;

- помогает бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучает детей и взрослых ценить, понимать и принимать многообразие и разницу между людьми вместо того, чтобы пытаться их изменить;

- поощряет достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывается необходимая помощь.

Развитие поддержки в обучении с несомненностью доказывают, что сложности в воспитании и обучении заключены не в детях. На самом деле «исправления» требуют не дети, а подходы к обучению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, основываясь на собственном практическом опыте, специалисты отмечают стабильную положительную динамику в развитии детей с ОВЗ, посещающих наш детский сад. Приобретение ребенком социального опыта, расширения сферы его общения и деятельности, появление долгожданного чувства уверенности членов семьи в положительном результате. Но так как дети и семьи, получающие помощь, имеют разные образовательные возможности и потребности, то результаты сугубо индивидуальны.

Позитивным результатом считаем достижение промежуточных задач, которые признаны специалистами и родителями реальными для данного ребенка и семьи на данном этапе нашей работы.

Вторым важным достижением мы считаем повышение педагогической и психологической грамотности семьи, в первую очередь, родителей. Они стали активными участниками педагогического процесса и хорошими помощниками специалистам.

Как третий важный момент, мы отмечаем благотворное влияние детей с ОВЗ на детей традиционных групп детского сада. Они стали более чуткими, отзывчивыми, готовыми помочь тем, кто нуждается в этой помощи.

Наконец, работа с детьми с ОВЗ расширяет профессиональные знания педагогов. Такое образование требует новых и более гибких способов обучения и развития детей, разработки стратегии и тактики педагогических воздействий, которые бы были максимально эффективны для каждого конкретного ребенка.

И еще один результат для нашего поселка и района – детский сад приобрел общественный статус центра помощи и поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дальнейшее развитие инклюзивного дошкольного образования планируется решать за счет:

- разработки типовых вариантов образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечения грамотного психолого-педагогического сопровождения ребенка и семьи;

- планирования комплекса мер, которые должны обеспечить включение этих детей в действующие группы нашего дошкольного образовательного учреждения, предварительно создав необходимые условия для коррекционной и реабилитационной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. / – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С. Жукова. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2004. – 320 с.
3. Иванова А. И. Влияние стиля общения с матерью на формирование речи ребенка. // Логопед. - № 4.- 2004. – С. 42 – 45.

4. Иванова А. И. Обучать или развивать? // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. - № 6. – С. 32 – 35.
5. Каше Г.А. Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (подготовительная к школе группа) / Г.А. Каше, Т.Б. Филичева - М.: «Просвещение», 1978.
6. Комплексное сопровождение детей 2 - 4 лет с речевыми нарушениями: диагностика, планирование, рекомендации, конспекты занятий, лингвистический материал / Авт.-сост. С. Ю. Шерстобитова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 156 с.
7. Крысанова Г., Соболева Н. Пространство раннего возраста. // Обруч. – 2007. - № 1. – С. 28-30.
8. Логопедия: учебник для студентов дефектологического фак. педагогич. выс. уч. завед. / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд. Перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. – центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
9. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. и др. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Под ред. В. И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
10. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.
11. Первые шаги: материалы московского городского конкурса «Первые шаги» (Модель воспитания детей раннего возраста) 2001 – 2002 года / Сост. Сб. К. Ю. Белая. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2002. – 392 с.
12. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
13. Филичева Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи. - М.: 1991.
14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – В 2 ч. - Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). – М.: Издательство «Альфа», 1993. – 98 с.
15. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. - Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа). - М.: Издательство «Альфа», 1993.
16. Цвынтарный В.В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем. – СПб.: Издательство «Лань», 2000. – 64 с.

Приложение 1

Формы регистрации результатов обследования уровня развития ребенка в рамках инклюзии

Ф.И.ребенка _____

Специалист _____

| Моторный контроль | Дата обследования | | |
|--|-------------------|--|--|
| | | | |
| <i>Общая моторика</i> | | | |
| Устойчиво держит голову | | | |
| Переворачивается со спины на живот | | | |
| Устойчиво сидит | | | |
| Устойчиво стоит с опорой | | | |
| Устойчиво стоит без опоры | | | |
| Встает на четвереньки | | | |
| Встает на «высокие» колени | | | |
| Самостоятельно садится | | | |
| Ползает на четвереньках | | | |
| Встает из положения на четвереньках с опорой | | | |
| Поднимает игрушку из положения стоя с опорой | | | |
| Переступает приставным шагом с опорой | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Ходит с поддержкой | | | |
| Ходит самостоятельно | | | |
| Приседает на корточки из положения стоя без опоры, встает | | | |
| Встает с пола без опоры | | | |
| Бегает | | | |
| Бьет по мячу ногой | | | |
| Прыгает на двух ногах | | | |
| <i>Тонкая моторика</i> | | | |
| Может захватить предмет | | | |
| Может удерживать предмет | | | |
| Может схватить движущийся предмет | | | |
| Произвольно бросает предметы | | | |
| Берет мелкие предметы большим и указательным пальцем (пинцетный захват) | | | |
| Аккуратно кладет предмет на поверхность | | | |
| Может положить мелкий предмет в емкость с узким горлышком | | | |
| Может откручивать крышки | | | |
| Может собрать несколько мелких предметов одной рукой | | | |
| При рисовании держит карандаш (фломастер, мелок) при помощи зрелого захвата (три пальца) | | | |
| Режет ножницами | | | |
| <i>Оральная моторика</i> | | | |
| Прожевывает и глотает твердую пищу | | | |
| Не роняет пищу и не выпускает жидкость или слюну изо рта | | | |
| Может задуть свечку или надуть мыльный пузырь, вытягивая при этом губы | | | |
| Пьет через трубочку | | | |
| <i>Артикуляция и владение голосом</i> | | | |
| Издает разнообразные звуки, модулируя их по высоте, по громкости, по продолжительности | | | |
| Внятно произносит некоторые слоги, сова из одного слога | | | |
| Внятно произносит слова из 2-х одинаковых слогов | | | |
| Внятно произносит слова из 2-х разных слогов | | | |
| Внятно произносит слова из 3-х разных слогов | | | |
| Внятно произносит слова с сочетанием 2-х согласных звуков | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Внятно произносит основные звуки кроме «л», «р», шипящих и свистящих | | | |
| Внятно произносит основные звуки речи | | | |
| ИТОГО | | | |

| Когнитивная сфера | Дата обследования | | |
|---|-------------------|--|--|
| | | | |
| <i>Исследовательское поведение</i> | | | |
| <i>Зрительное исследование</i> | | | |
| Фиксирует объект, прослеживает его движение | | | |
| Рассматривает окружение | | | |
| Рассматривает объект | | | |
| Рассматривает объект, манипулируя им | | | |
| Следит за своими действиями с предметами | | | |
| Наблюдает за действиями других | | | |
| Следит за событиями кукольного театра или видео сюжета | | | |
| <i>Тактильно-кинестетические исследование</i> | | | |
| Ротовое обследование | | | |
| Исследует предметы касанием, кроме кончиков пальцев | | | |
| Ощупывает предметы кончиками пальцев | | | |
| Исследует окружение передвигаясь | | | |
| <i>Слуховое исследование</i> | | | |
| Прислушивается к неречевым звукам | | | |
| Прислушивается к речевым звукам | | | |
| Прислушивается к музыке | | | |
| Вызывает звуки различным способом и прислушивается | | | |
| Слушает обращенную речь, сказки, стихи | | | |
| <i>Неспецифические исследовательские действия</i> | | | |
| Опустошает емкости, интенсивно воздействует на предметы, разбирает на части, бросает, | | | |
| Воздействует одним предметом на другие | | | |
| <i>Базовые когнитивные процессы</i> | | | |
| Выражает удивление, когда один предмет подменяется другим (1-3 секунды закрыто) | | | |
| Предвосхищение событий в игровых рутин | | | |
| Предвосхищает траекторию движения объекта | | | |
| Предвосхищает события в знакомых книжках (при чтении знакомого стишка заранее говорит нужное слово или показывает необходимый жест) | | | |
| Повторяет действие, вызвавшее интересный | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| эффект (игра типа «действие-эффект») | | | |
| Находит спрятанный под покрывалом предмет | | | |
| Находит предмет при открытом перепрятывании | | | |
| Реагирует на шутку (несоответствие наблюдаемого действия предвосхищаемому) | | | |
| Спонтанная репрезентация опыта | | | |
| Рассматривает фотографию или картинку, правильно ориентирует ее относительно себя | | | |
| Называет совершаемые предметы или действия | | | |
| Называет воспринимаемые качества (цвет, температура и т.д.) и чувства (боль, желание пойти в туалет и т.д.) | | | |
| Спонтанно воспроизводит адекватные (культурно-фиксированные) действия со знакомым предметом или изображающей его игрушкой | | | |
| Спонтанно воспроизводит пространственные отношения и взаимодействия предметов или изобразительных игрушек (например, в игре «кормит» куклу, укладывает ее в кровать и т.п.) | | | |
| Спонтанно воспроизводит усвоенную последовательность из двух и более взаимодействий предметов или изобразительных игрушек | | | |
| Комментирует невербальные игровые действия | | | |
| Невербально и вербально воспроизводит усвоенное поведение модели или персонажа) | | | |
| Воспроизводит имеющийся опыт в игре с предметами-заместителями | | | |
| Воспроизводит имеющийся опыт в игре с воображаемыми объектами | | | |
| Воспроизводит имеющийся опыт в игре с двумя и более персонажами | | | |
| ИТОГО | | | |

| Когнитивная сфера (продолжение) | Дата обследования | | |
|---|-------------------|--|--|
| | | | |
| Подражание | | | |
| Зрительно-моторное | | | |
| Повторяет отдельные движения или положения руки | | | |
| Повторяет отдельные движения рта, языка | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Повторяет выразительные движения лица взрослого | | | |
| Повторяет отдельные действия с предметами | | | |
| Повторяет отдельные движения или позы тела | | | |
| Повторяет жесты с разным участием двух рук | | | |
| Повторяет действия, воспроизводящие отношения предметов (нанизывает кольца на стержень пирамидки без учета величины колец, складывает предметы в коробку и т.п.) | | | |
| Повторяет последовательности из двух разных действий с предметом | | | |
| Повторяет последовательности из трех разных действий с предметом | | | |
| Повторяет последовательности из четырех разных действий с предметом | | | |
| Повторяет выкладывание или рисование периодических последовательностей из 2-х элементов | | | |
| Рисует после демонстрации спонтанные серии однородных элементов: окружности, линии горизонтальные и вертикальные, жирные точки | | | |
| Рисует после демонстрации отдельные элементы: окружность, дугу, линию горизонтальную и вертикальную, жирную точку | | | |
| Рисует после демонстрации композиции из двух элементов (дерево, мячик на полу, галочка, крестик) | | | |
| Рисует после демонстрации композиции из трех элементов (дерево на земле, треугольник, пуговица) | | | |
| Рисует после демонстрации композиции из четырех элементов (квадрат, лицо с глазами и ртом, пуговица) | | | |
| Слухо-моторное | | | |
| Подражает изменению голоса | | | |
| Повторяет звуки, произносимые взрослым | | | |
| Повторяет звукоподражательные слова и междометия, произносимые взрослым | | | |
| Повторяет двухсложные слова | | | |
| Повторяет трехсложные слова | | | |
| Повторяет фразы, состоящие из нескольких слов | | | |
| Воспроизводит простые ритмы | | | |
| Воспроизводит музыкальные фразы, используя | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| голос и артикуляцию | | | |
| Выполнение заданий | | | |
| Конструктивные действия по образцу | | | |
| Собирает линейные конструкции (складывает кубики в ряд или друг на друга) | | | |
| Собирает нелинейные конструкции (ворота, кроватку и т.д.) | | | |
| Собирает разрезные картинки из 2 - 4 частей | | | |
| Собирает узор из 3-х частей одинаковой формы (треугольники) | | | |
| Репрезентация знаний о событиях | | | |
| Выбирает картинки, относящиеся к одному сюжету | | | |
| Раскладывает картинки, иллюстрирующие сюжет, в хронологической последовательности | | | |
| Сравнение, сортировка, сериация | | | |
| Осуществляет сортировку по цвету | | | |
| Осуществляет сортировку по форме | | | |
| Осуществляет сортировку по величине | | | |
| Подбирает парные предметы или парные картинки в ситуации выбора | | | |
| Осуществляет сортировку по перцептивной категории (машинки, куклы) | | | |
| Осуществляет сортировку по классу (еда, посуда и т.п.) | | | |
| Осуществляет сериацию по величине | | | |
| Узнает лица | | | |
| Счет | | | |
| Воспроизводит числовой ряд до 5 | | | |
| Может пересчитывать предметы в пределах 3 | | | |
| Может пересчитывать предметы в пределах 5 | | | |
| Выполнение вербальных программ с условиями (если ..., то...) | | | |
| Простая игра с выбором условного действия (если $X=A$ то Д1, если $X \neq A$ то Д2) | | | |
| Выполняет задания, требующие выполнения инструкции, противоречащей текущему восприятию и предварительному опыту (сортировка: красное – в белое, белое – в красное) | | | |
| Осуществляет игру со сменой ролей, последовательными этапами, регламентированными правилами (прятки и т.п) | | | |
| ИТОГО | | | |

Общение

| Языки, которыми пользуются члены семьи | | |
|--|------------|--------------------------------------|
| Язык | Член семьи | Степень участия в воспитании ребенка |
| | | |
| | | |
| | | |

| Базовые предпосылки общения | Дата обследования | | |
|--|-------------------|--|--|
| | | | |
| Проявляет внимание к партнеру (смотрит, слушает, ожидает, стараясь понять, что предлагает или говорит взрослый) | | | |
| Сосредотачивает внимание на том, на что указывает взрослый неречевыми средствами (взглядом, указательным жестом) | | | |
| Переводит взгляд с лица взрослого на предмет общего интереса и обратно, когда взрослый хочет привлечь внимание ребенка (ответное разделенное внимание) | | | |
| Переводит взгляд с лица взрослого на предмет общего интереса и обратно, когда хочет привлечь внимание взрослого (инициативное разделенное внимание) | | | |
| Средства общения | | | |
| Выражает модуляцией голоса (его тона, громкости) степень своих требований | | | |
| Делает предметные сообщения (приносит предмет взрослому и ожидает определенной реакции) | | | |
| Указывает на предмет взглядом, указательным жестом, рукой взрослого или подведением взрослого к предмету | | | |
| Произносит отдельные лепетные и звукоподражательные слова (от 1 до 5 – 1 балл, от 5 до 10 - 2 балла, от 10 до 50 – 3 балла) | | | |
| Произносит отдельные слова из 2 и более слогов (от 1 до 5 – 1 балл, от 5 до 10 - 2 балла, от 10 до 50 – 3 балла) | | | |
| Делает жесты (кроме указательного) (от 1 до 5 – 1 балл, от 5 до 10 - 2 балла, от 10 до 50 – 3 балла) | | | |
| Составляет фразы из 2-х слов | | | |
| Составляет фразы из 3-х и более слов | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Произносит монолог из 2-х и более связанных предложений | | | |
| <i>Понимание речевых сообщений</i> | | | |
| Реагирует адекватным образом на интонацию | | | |
| Адекватным образом отвечает на слова «можно» и «нельзя» | | | |
| Выполняет выученное действие по просьбе | | | |
| В ситуации выбора (из 3-х предметов) выбирает названный предмет | | | |
| В ситуации выбора следует инструкции из 2-х слов («покорми куклу», если рядом есть мишка и расческа) | | | |
| В ситуации выбора находит предмет, имеющий одновременно 2 признака (возьми красный мяч, если рядом есть желтый мяч, красный и желтый куб) | | | |
| В ситуации выбора следует инструкции, включающей относительные понятия («на» - «под»), «больше» - «меньше», «выше» - «ниже», и т.д.) | | | |
| В правильном порядке выполняет последовательность из двух простых указаний: «Сделай то-то, потом..., потом...» | | | |
| В ситуации выбора следует инструкции, включающей количественные понятия («один» - «много», «два», «три») | | | |
| <i>Инициативы в общении</i> | | | |
| Выражает протест, несогласие | | | |
| Привлекает к себе внимание | | | |
| Привлекает внимание взрослого к предмету | | | |
| Требуя повтор или продолжения | | | |
| Информирует о физиологических проблемах (голод, боль, усталость, желание посетить туалет) | | | |
| Использует приветствие при встрече, прощание и другие проявления вежливости | | | |
| Просит что-либо дать | | | |
| Просит сделать что-либо с предметом (помочь одеться, покормить ложкой...) | | | |
| Сообщает взрослому о событиях («бах» - упало, «чо»- горячо) | | | |
| Просит взрослого назвать предмет | | | |
| Предлагает поиграть | | | |
| Задаёт вопросы «что?» | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Задаёт вопросы «где?», «когда?», «почему?» | | | |
| <i>Диалог</i> | | | |
| Ждёт ответа после обращения | | | |
| Отвечает на обращение взрослого | | | |
| Поддерживает несколько циклов общения | | | |
| Поддерживает разговор с взрослым по поводу того, что сейчас отсутствует в непосредственном окружении (что было, что предполагается или по поводу сказок и т.п.) | | | |
| ИТОГО | | | |

| Личностно-социальное развитие | Дата обследования | | |
|--|-------------------|--|--|
| | | | |
| <i>Самосознание</i> | | | |
| Знает своё имя - показывает на себя, когда спрашивают «где...(<i>имя</i>)?», | | | |
| Находит части тела у себя, когда спрашивают «где у...(<i>имя</i>) <i>часть тела?</i> » | | | |
| Узнаёт себя в зеркале, на фотографиях | | | |
| Пользуется личными местоимениями 1-го лица в отношении себя (Я, мой, мне, меня...) | | | |
| Называет своё имя | | | |
| Правильно отвечает на вопрос «Ты (<i>имя</i>) мальчик или девочка?» | | | |
| Высказывает мысли о своем желании или нежелании «хочу...», «не хочу» | | | |
| Высказывает мысли о своих ощущениях и чувствах («больно», «холодно», «я устал», «я боюсь»...и т.п.) | | | |
| Рассказывает о событиях, произошедших с ним | | | |
| <i>Собственность и отношения привязанности</i> | | | |
| Знает (указывает, защищает..) свои вещи (кроватьку, полотенце, горшок, одежду, мягкую игрушку, альбом с фотографиями...и т.д.) | | | |
| Выражает привязанность к родителям или другим первичным воспитателям (0 – отсутствует, 1 – выражена только в незнакомых ситуациях, 2 – выражена постоянно) | | | |
| Проявляет стремление быть рядом со сверстниками (0 – отсутствует, 1 – проявляется только в незнакомых ситуациях, 2 – выражено постоянно) | | | |
| <i>Контроль поведения</i> | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Временно прекращает поведение при запрете | | | |
| Следует правилам поведения в присутствии взрослого | | | |
| Следует правилам поведения, когда взрослого нет рядом | | | |
| <i>Эмпатия и навыки просоциального поведения</i> | | | |
| Расстраивается, когда другой расстроен | | | |
| Смеется, если все смеются рядом | | | |
| Заступается за другого | | | |
| Старается успокоить другого | | | |
| <i>Знание и понимание других</i> | | | |
| Распознает людей по полу и возрасту (младенец, мальчик-девочка, дядя-тетя, бабушка-дедушка) | | | |
| Предвосхищает поведение взрослого | | | |
| <i>Позиции взаимодействия с другими</i> | | | |
| Независимость | | | |
| Наблюдение | | | |
| Подчинение | | | |
| Проявление власти | | | |
| Принятие помощи | | | |
| Сотрудничество | | | |
| Проявление заботы | | | |
| <i>Способы аффективной регуляции и решения конфликтов</i> | | | |
| Сенсорная самостимуляция | | | |
| Избегание | | | |
| Отказ от деятельности (потеря интереса) | | | |
| Выполнение требований другого (уступка) | | | |
| Агрессия | | | |
| Переключение на другое интересное занятие | | | |
| Открытое выражение несогласия | | | |
| Манипуляция другими | | | |
| Компромиссное решение о приоритетах (сначала..... потом....) | | | |
| Отреагирование или разрешение конфликта в игре | | | |
| ИТОГО | | | |

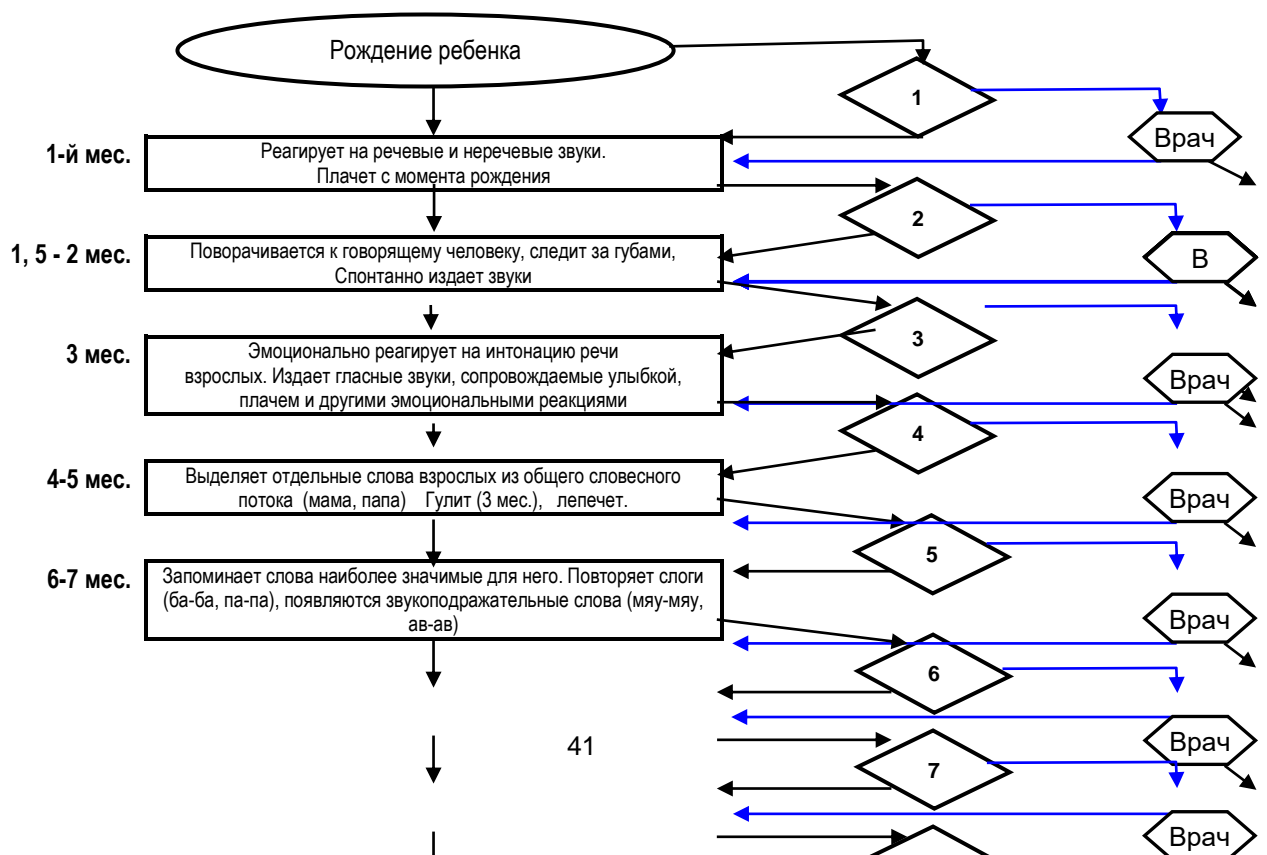
БЛОК-СХЕМЫ
для определения биологического возраста
детей

- 1. На блок-схемах в прямоугольниках указаны показатели уровня развития каждой функции.**
- 2. Слева прописан возраст, в котором в норме ребенок начинает осваивать данную функцию.**
- 3. Справа в ромбах указан номер методического комплекта игр, способствующих развитию данной функции.**
- 4. На блок-схеме № 1 показано: если после достаточно продолжительного использования мер педагогического воздействия**

соответствующая функция не развивается, это говорит о серьезной задержке развития ребенка; в этом случае необходимо обратиться за консультацией к врачу (синие стрелки и многоугольник справа).

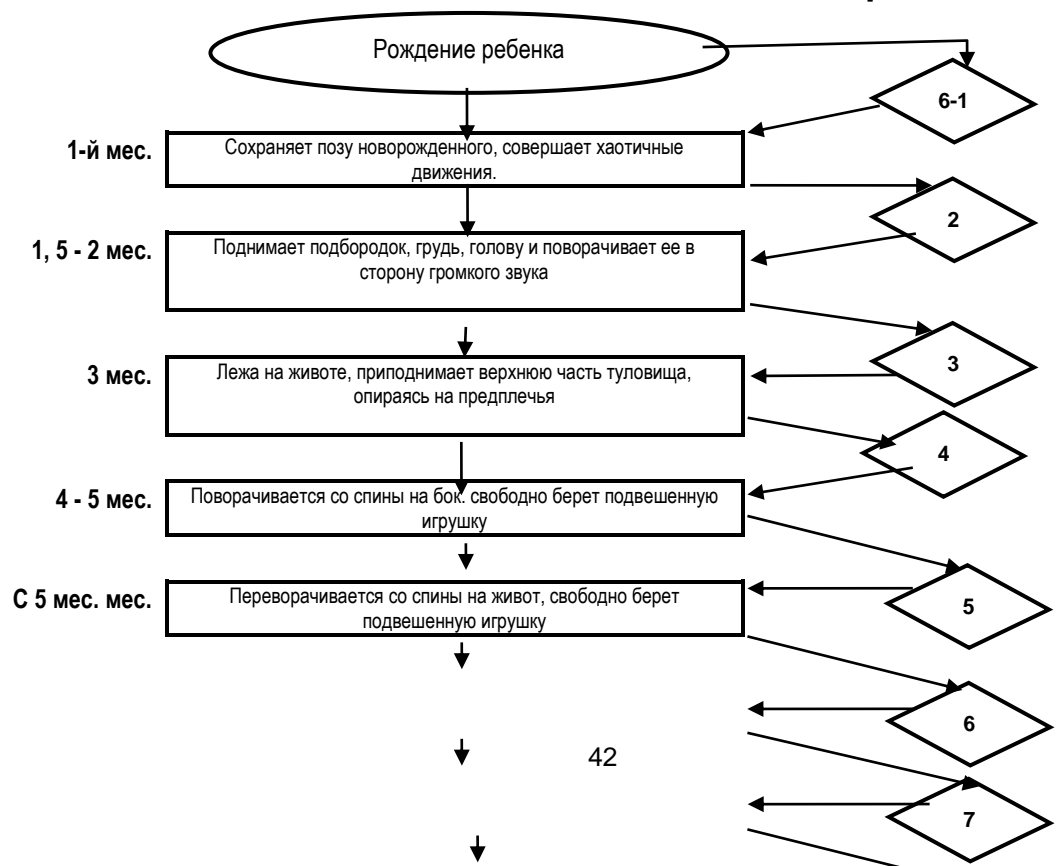
5. Чтобы зрительно не перегружать рисунки, на последующих блок-схемах (№№ 2 – 8) направление к врачу не указывается, но это обязательно должно быть сделано, если педагогические меры не дают желаемого результата.

Блок-схема 1.
Восприятие и воспроизведение речи



| | |
|--------------------|---|
| 10 - 12 мес. | Указывает пальцем на предмет по просьбе взрослого. Называет предмет простым словом |
| до 1года 8 мес. | Понимает простые предложения. Пользуется однословным предложением |
| 1 г. 8 мес.- 2 г. | Понимает многословные предложения. Пользуется короткими фразами, состоящими из 2 - 3 слов. |
| 2 г. – 2 г. 6 мес. | Использует в речи распространенные предложения. |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | Показывает на картинку, эмоционально реагирует на события. Понимает смысл прочитанных рассказов, задает уточняющие вопросы. Активно участвует в диалоге, употребляет в речи сложные предложения |
| 3,5 – 4 г. | Начинает узнавать предметы в игре «Узнай по описанию» |
| 4 - 5 лет | Понимает сложные предложения разных видов. Употребляет сложные предложения разных видов. |
| 6 - 7 лет | |

**Блок-схема 2.
Развитие двигательной активности ребенка**

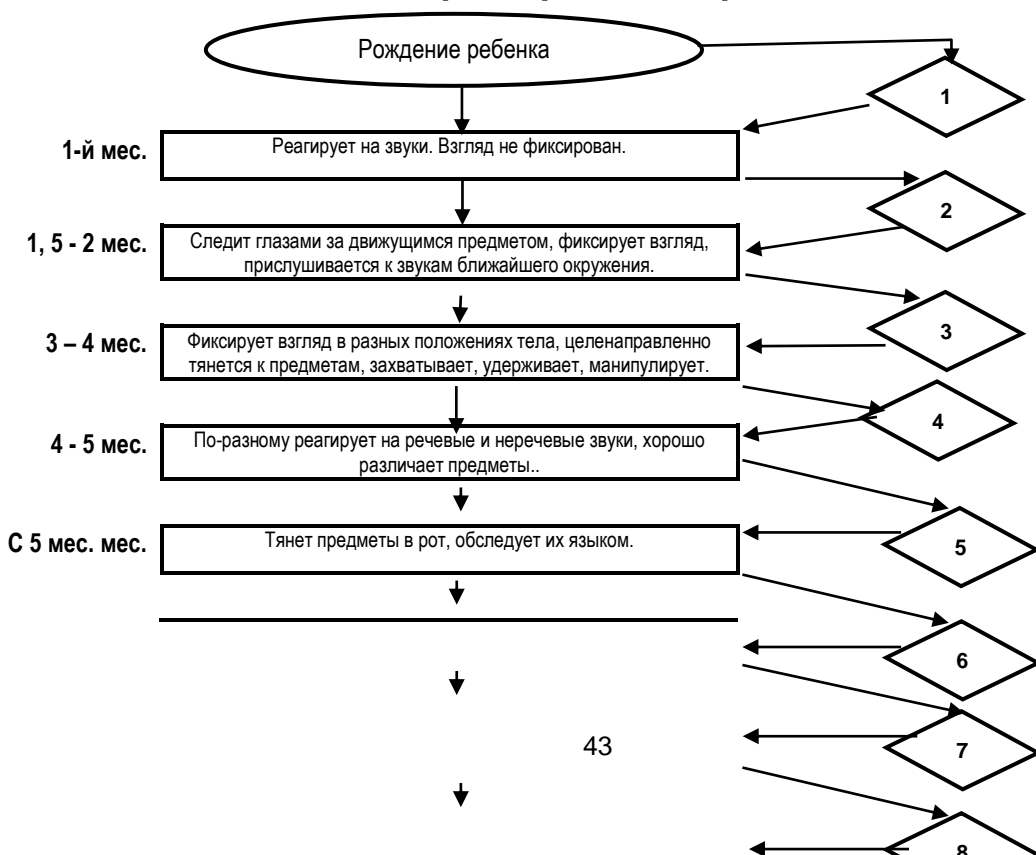


| | |
|------------------------------|--|
| С 6 мес. | Перемещается, дотягивается до игрушки из любого положения тела. |
| С 7 – 8 мес. | Сидит один, хорошо ползает, стоит с помощью взрослого. |
| 10 мес. – 1 г. 1 мес. | Хорошо стоит с опорой, переходит от предмета к предмету, придерживаясь за руку взрослого. Прочно стоит на ногах, ходит, переносит легкие предметы. |
| К 2 годам | Ходит в прямом направлении, сохраняя равновесие, влезает на лесенку и слезает с нее; подлезает, перелезает; отталкивает предметы при бросании и катании. |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | Ходит и бежит, меняет направление и характер движения, ползает, лазает, действует с мячом, прыгает на двух ногах на месте и с продвижением вперед. |
| 3,5 – 4 г. | Сохраняет равновесие при ходьбе и беге, перешагивая через предметы, ползает на четвереньках, лазает по лесенке, прыгает на двух ногах и в длину с места на 40 см, катает мяч в заданном направлении, бросает двумя руками от груди и из-за головы; вверх 2–3 раза; метает предметы не менее 5 м. |
| 4 - 5 лет | Лазает по лесенке, ползает разными способами, прыгает с места и в длину не менее 70 см, ловит мяч, метает разными способами, отбивает мяч о пол, выполняет упражнения на равновесие, ходит на лыжах, катается на двухколесном велосипеде, хорошо ориентируется в пространстве. |

6 – 7 лет

Блок-схема 3.

Блок-схема 3. Сенсорное развитие ребенка

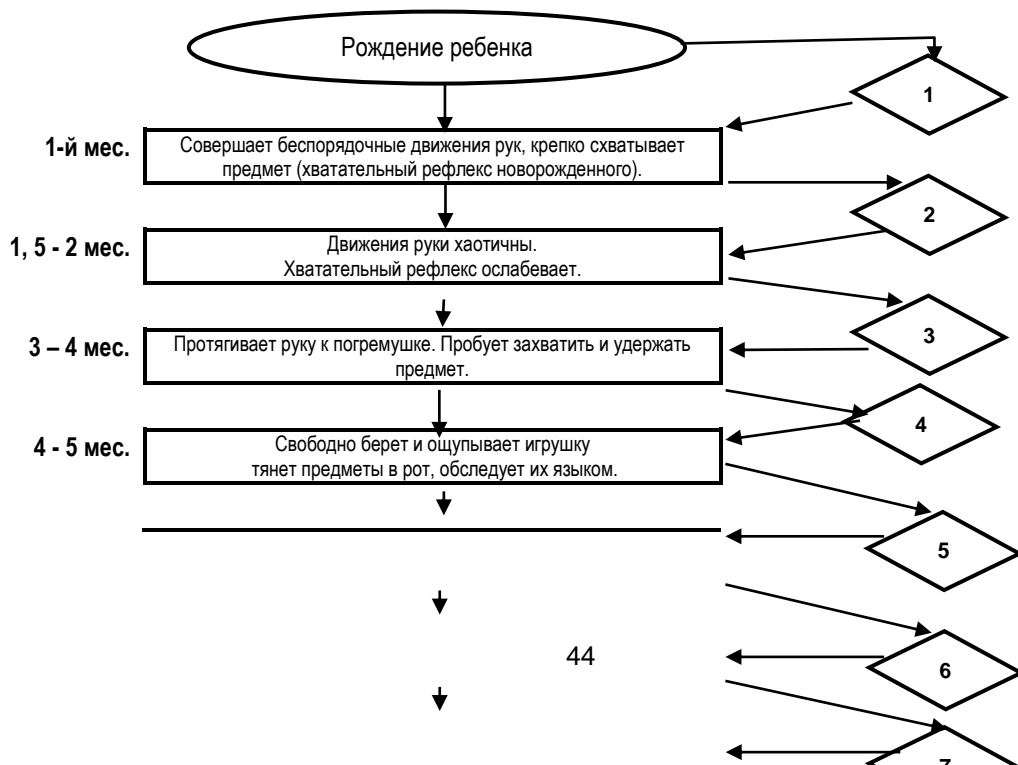


| | |
|--------------------------|---|
| С 6 мес. | Реагирует испугом на незнакомые предметы и звуки. |
| С 7 – 8 мес. | Выделяет из окружающей среды любимые и нелюбимые предметы, реагирует на незнакомые звуки. |
| 10 мес. – 1 г. 1 мес. | Обследует предмет, реагирует на цвет, величину, форму. Манипулирует предметами и игрушками. Запоминает источники возникновения некоторых часто повторяющихся звуков. |
| К 2 годам | Любит знакомиться с новыми незнакомыми предметами, обследует их, собирает и разбирает. Положительно реагирует на незнакомые звуки физиологической силы. |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | Действует с предметами-заместителями, выбирает из 2-3 предметов одинаковые по форме, величине, цвету. Знает 3 – 4 основных цвета. Запоминает источник возникновения многих звуков. Запоминает вкус любимых и нелюбимых пищевых продуктов. |
| 3,5 – 4 г. | Запоминает названий 6 основных цветов, устанавливает связи и отношения между предметами. Помнит, какие предметы и действия в прошлом причиняли боль. Хорошо ориентируется в знакомом месте (в доме, в детском саду). |
| 4 - 5 лет | Запоминает названия некоторых оттенков основных цветов. Анализирует сложные формы объектов, умеет работать по схеме. Знает источник возникновения практически всех знакомых звуков. Определяет по запаху многие знакомые пищевые продукты и некоторые непищевые вещества. |

6 - 7 лет

Блок-схема 4

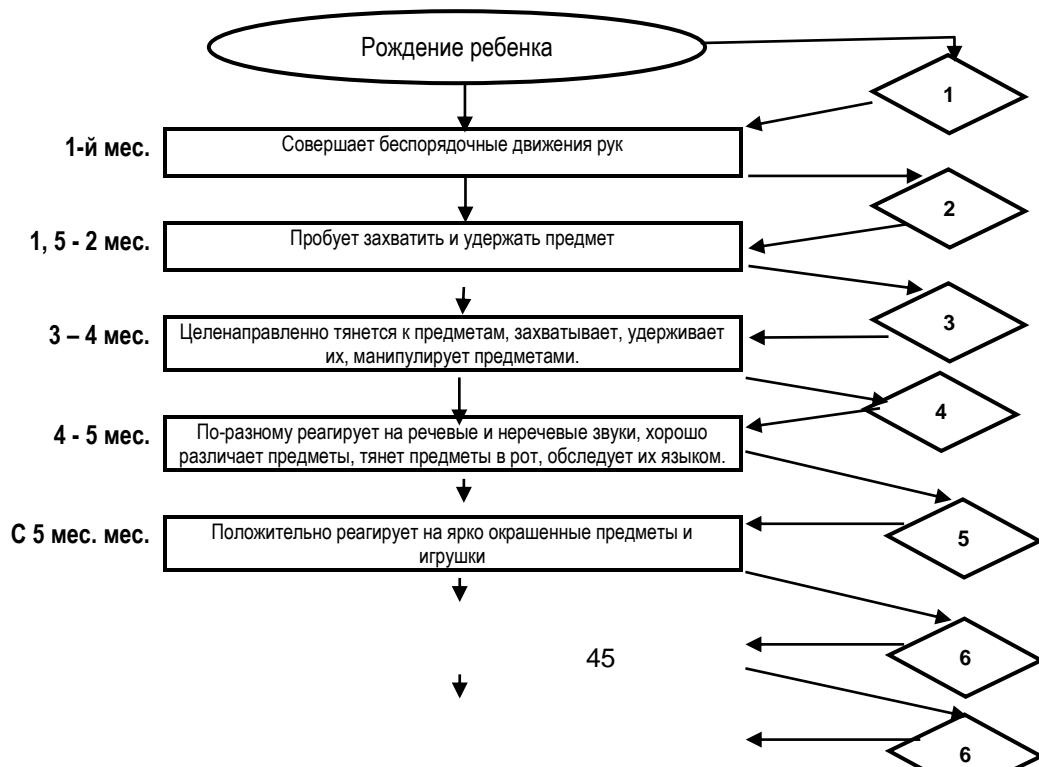
Блок-схема 4. Развитие руки



| | |
|-----------------------|---|
| С 5 мес. мес. | Держит игрушку, размахивает, стучит, перекладывает из одной руки в другую. |
| С 6 мес. | Тянется к игрушке, схватывает ее из любого положения тела. Тянет руки в рот. |
| С 7 – 8 мес. | Сжимает резиновые игрушки, мелкие предметы вынимает из емкости и складывает обратно, снимает кольца со стержня, открывает коробки. Берет маленькие мячи, перебирает крупные бусы. |
| 10 мес. – 1 г. 1 мес. | Катает и передвигает шарики; вкладывает один полый предмет в другой; открывает и закрывает коробки; выдвигает ящики; снимает и нанизывает кольца на стержень; накладывает кубик на кубик. |
| К 2 годам | Собирает пирамидку, матрешки и бочонки, вставляет предметы в отверстиями коробки, открывает - закрывает, нанизывает - снимает, прокатывает, втыкает, шнурует, накладывает. |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | Расстегивает кнопки. Начинает рисовать, правильно держа карандаш. Начинает лепить и самостоятельно есть ложкой. Действия обеих рук скоординированы. |
| 3,5 – 4 г. | Учится застегивать кнопки и развязывать шнурки. Располагает на бумаге предметы в определенном порядке. Открывает и закрывает ящики, раскладывает предметы по местам. В рисунке можно различить постоянно повторяющиеся простые фигуры. Закрепляются простейшие навыки самообслуживания. |
| 4 - 5 лет | Действия рук хорошо скоординированы. Ест аккуратно, не проливая еду на стол. Учится шнуровать ботинки и игрушки, застегивать пуговицы, резать бумагу ножницами. Начинает писать простые буквы и элементы сложных букв. При выполнении трудных действий одна рука помогает другой. |

6 - 7 лет

Блок-схема 5. Развитие изобразительной деятельности

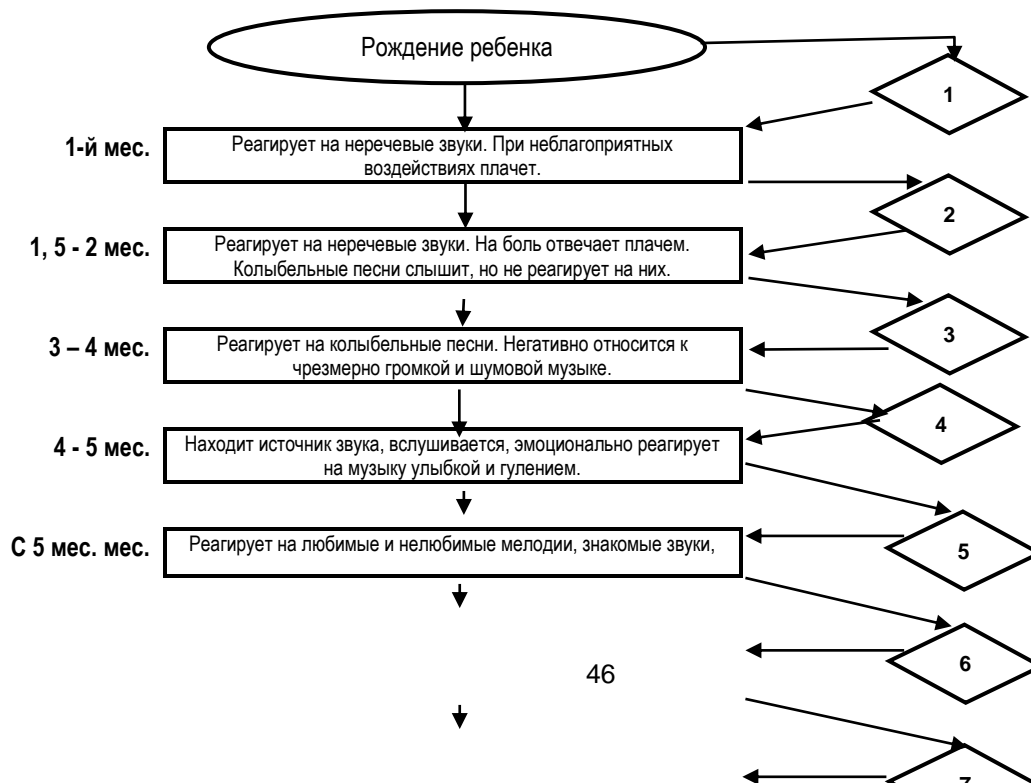


| | |
|------------------------------|--|
| С 6 мес. | Положительно реагирует на ярко окрашенные предметы и игрушки. |
| С 7 – 8 мес. | Положительно реагирует на ярко окрашенные предметы и игрушки, на людей и животных ближайшего окружения. |
| 10 мес. – 1 г. 1 мес. | С интересом наблюдает, как взрослый наносит на бумагу рисунки и линии, любит играть с пластилином и тестом. Рвет бумагу, собирает кусочки ваты и бумаги вместе. |
| К 2 годам | Соотносит плоскостные фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник) с отверстиями коробки, различает четыре цвета (красный, синий, желтый, зеленый), |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | Любит рисовать; различает 6 – 7 цветов, называет то, что изображено на рисунке, раскатывает комок прямыми и круговыми движениями кистей рук, отламывает от большого комка маленькие комочки, сплюсчивает их ладонями; соединяет концы раскатанной палочки, лепит несложные предметы. |
| 3,5 – 4 г. | Знает и называет материалы и 2 – 3 новых цвета; правильно пользуется карандашами, знает свойства пластических материалов, умеет отделять от большого куска небольшие комочки, раскатывает ладонями; лепит предметы, состоящие из 1-3 частей. В рисунке появляются устойчивые компоненты. |
| 4 - 5 лет | Изображает предметы, явления, несложные сюжеты, передавая отчетливые формы и цвет; аккуратно закрашивает, украшает силуэты элементами дымковской росписи, создает коллективные композиции, лепит образы разных предметов, объединяет их в коллективную композицию, используя усвоенные приемы. |

6 - 7 лет

Блок-схема 6.

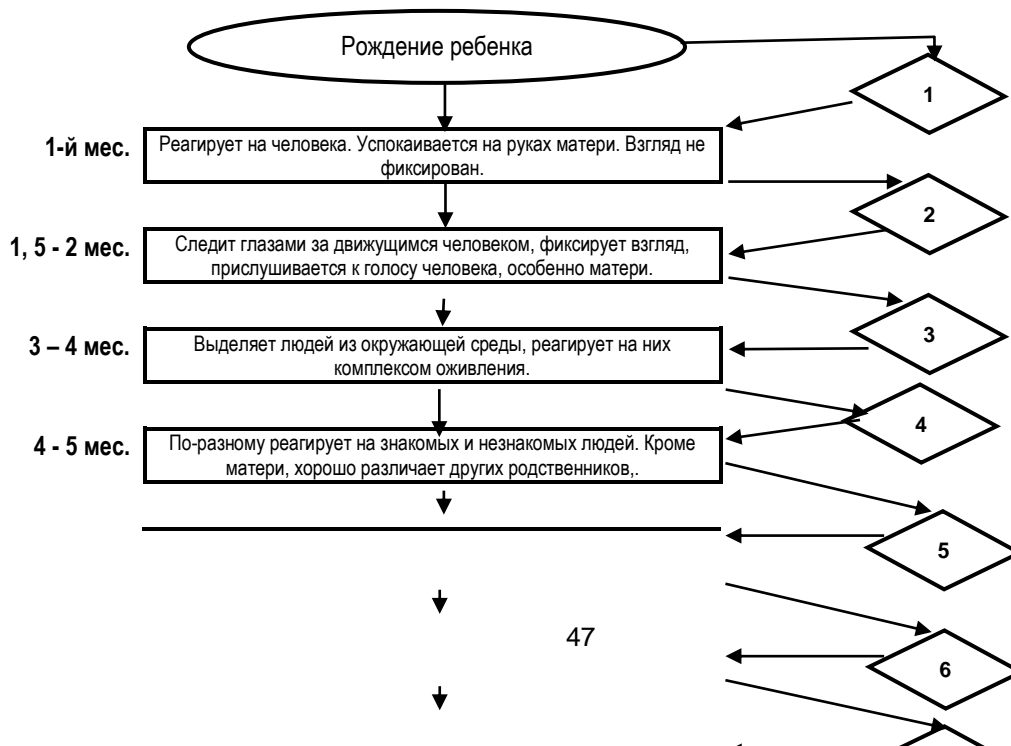
Блок-схема 6. Развитие музыкальной деятельности



| | |
|-----------------------|---|
| С 6 мес. | Эмоционально реагирует при звучании мелодии, с помощью взрослого приподнимает и опускает руки, приседает; самостоятельно звенит погремушкой, ударяет в барабан. |
| С 7 – 8 мес. | С помощью взрослого хлопает в ладоши, притопывает, приседает; извлекает звуки из шумовых инструментов |
| 10 мес. – 1 г. 1 мес. | Подражает пению взрослого (а-а-а), откликается на песенно-игровые действия взрослого, активно и самостоятельно хлопает, топает, машет руками. Имитирует звуки, издаваемые животными. |
| К 2 годам | Любит музыкальные инструменты; подпевает слова и фразы, самостоятельно выполняет движения под музыку, передает характер музыки игровыми действиями (мишка идет, зайка прыгает). |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | Узнает знакомые мелодии и различает высоту звуков, двигается в соответствии с характером музыки, притопывает ногой, хлопает в ладоши, поворачивает кисти рук, различает и называет знакомые музыкальные инструменты, погремушки, бубен |
| 3,5 – 4 г. | Слушает простые музыкальное произведение до конца, узнает знакомые песни, интонирует звуки, изменяет силу звука (тихо — громко); поет, не отставая и не опережая взрослого; кружится в паре со взрослым, двигается под музыку с платочками и т. п., различает и называет новые музыкальные инструменты. |
| 4 - 5 лет | Слушая мелодию, выражает чувства словами, движением, узнает песни; поет сам и вместе со взрослым, четко произносит слова; выполняет движения, отвечающие характеру музыки, «играет» на знакомых инструментах. |

6 - 7 лет

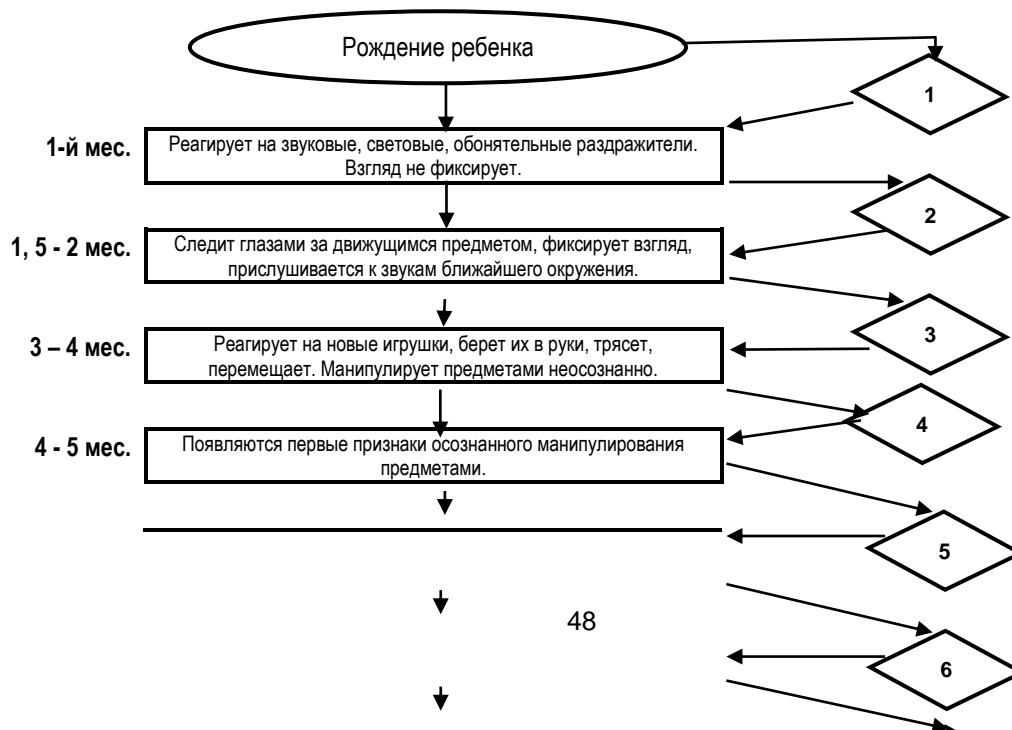
Блок-схема 7. Развитие общения



| | |
|-----------------------|--|
| С 5 мес. мес. | Любит знакомых людей, реагирует на их появление улыбкой. Боится незнакомых людей. |
| С 6 мес. | Любит находиться на руках. Рассматривает лицо человека. Гулит при приближении знакомого человека, тянется к нему. |
| С 7 – 8 мес. | Настойчиво требует, чтобы его брали на руки, ощупывает лицо человека, вступает в контакт с человеком. |
| 10 мес. – 1 г. 1 мес. | Показывает по просьбе взрослого дядю, тетю, пялю. Показывает на себе и на другом человеке зубки, ушки, носик и др. Воспринимает короткие рассказы. Не любит оставаться в одиночестве. |
| К 2 годам | Выделяет людей на картинках и фотографиях. Стремится быть вместе с людьми. Вступает с ними в вербальный контакт. |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | Хочет быть в центре внимания. Начинает понимать простейшие рассказы. Любит работать вместе со взрослым. Для взаимодействия с другими детьми характерна «игра рядом». |
| 3,5 – 4 г. | Стремится работать рядом со взрослым, подражать им. Хочет видеть доброе отношение к себе. Рассказывает взрослым о своих делах. В игре начинает взаимодействовать с другими детьми. Закрепляется понятие «Я», Перестает обижать детей. |
| 4 - 5 лет | Активно играет с другими детьми. Стремится защищать слабых. Любит слушать рассказы взрослых и сам много говорит о своих делах. Для составления рассказа нуждается в моральной поддержке взрослого. Выполняет поручения взрослых. Начинает советоваться о том, как поступить в том или ином случае. |

6 - 7 лет

Блок-схема 8. Развитие познавательной активности



| | |
|------------------------------|---|
| С 5 мес. мес. | : Любит манипулировать предметами. Появляются любимые предметы и игрушки. |
| С 6 мес. | Обследует предметы с помощью всех анализаторов: зрительного, обонятельного, слухового, тактильного, вкусового. |
| С 7 – 8 мес. | Не любит лежать один. Начинает изучать свойства предметов методом простейшего экспериментирования: стучит, бросает, ломает и т. д. Полученные знания активно вносит в банк памяти. |
| 10 мес. – 1 г. 1 мес. | Положительно реагирует на животных. Стремится все делать самостоятельно. Но свои действия не контролирует, поэтому нуждается в опеке со стороны взрослых. |
| К 2 годам | Активно выражен исследовательский инстинкт. Требовательно плачет, если его лишают возможности исследовать новое. Любит открывать сумки, коробки и ящики: «Что там?» |
| 2 г. 6 мес.– 3 г. | С большим интересом относится к новым игрушкам и предметам, пристально их рассматривает, собирает-разбирает, иногда ломает. Запоминает негативные последствия некоторых действий. |
| 3,5 – 4 г. | Игра превращается в экспериментирование и становится любимым видом деятельности. Появляется любопытство. Нуждается в пристальном внимании взрослых. Находит различия между объектами. Устанавливает простейшие причинно-следственные связи. Запоминает последствия своих прежних действий. |
| 4 - 5 лет | Появляется любознательность, способность проводить эксперименты для нахождения ответов на свои вопросы. Любит слушать познавательные рассказы взрослых. При экспериментировании старается не наносить вреда живым объектам. Убирает оборудование после работы. Нуждается в контроле со стороны взрослого. |

6 - 7 лет

Приложение 3

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГР

Организация игр с детьми с ОВЗ, несмотря на внешнее сходство, существенно отличается от организации игр с нормально развивающимися детьми. При нормальном развитии на каждом конкретном возрастном этапе все функции организма сбалансированы, поэтому игры, которые рекомендуются в методических пособиях, позволяют развивать их параллельно. У детей с ограниченными возможностями здоровья имеет место десинхронизация в созревании функций. Так, по одному параметру ребенок может соответствовать своему календарному возрасту, а по другому резко отставать от него. Например, у ребенка 4-х лет с ОНР речь может находиться на уровне 6-

месячного ребенка, а двигательная активность при этом сохранится практически нормальной.

Отсюда перед нами встала проблема подбора игр в соответствии с проблемами, имеющимися у детей с ОВЗ. По отношению к каждому ребенку педагоги должны четко отдавать себе отчет: какие функции организма нуждаются в прицельном развитии, какие функции являются сохранными или почти сохранными и как можно использовать эти сохранные функции для развития нарушенных функций.

Второе отличие детей с ОВЗ от обычных детей заключается в скорости созревания функций. Для нормального развития эти закономерности давно изучены и описаны. У детей с ограниченными возможностями здоровья прогнозировать ход восстановления нарушенных функций под влиянием специально организованных занятий весьма сложно: возможно, прогресс будет стремительным, гораздо более быстрым, чем в норме, возможно, он будет замедленным, но возможен и такой вариант, когда произойдет регресс, и этот регресс может быть обусловлен как внутренними причинами (состоянием организма), так и неправильно подобранными упражнениями.

Следовательно, для нас игра с ребенком является не только способом развития нарушенных функций, но и инструментом диагностики: если отмечается быстрый прогресс, педагог вводит новые упражнения из следующего комплекса, не дожидаясь достижения определенного возрастного рубежа; если отмечается регресс, все игры и упражнения данного типа из занятий исключаются, и ребенок направляется на консультацию к врачу.

Третье отличие заключается в том, что дома с детьми общаются одни и те же взрослые: родители, родственники, няни. В наших условиях с детьми работают специалисты разного профиля (психолог, логопед, инструктор по физкультуре и др.), но законы физиологии требует комплексного подхода к развитию ребенка. Отсюда возникает необходимость согласования действий разных специалистов и использования таких игр и упражнений, которые стимулировали бы не просто разные функции, а комплекс определенных функций, который необходим конкретному ребенку.

Все игры сгруппированы в комплексы, соответствующие переломным возрастным точкам, которые выделены в блок-схемах (Приложение). Игры подбирались с таким условием, чтобы они были комплексными, но чтобы в каждой из них четко выделялась ведущая функция, которая у данного ребенка должна развиваться наиболее интенсивно. В каждый комплекс, включено от 12 до 50 игр.

В соответствии количеством возрастных переломных точек составлено 13 комплексов. Для каждого комплекса в первом разделе («Таблица») дан перечень игр и указано, на стимуляцию каких функций они рассчитаны. Во втором разделе («Содержание игр») описаны цели, задачи и ход этих игр.

Такая компоновка материала делает работу педагогов более целенаправленной, способствует осознанному выбору методов воздействия на ребенка, уменьшает затраты времени на подготовку к занятиям и поиски игр.

Кроме того, она облегчает взаимодействие специалистов между собой, дает возможность договориться, кто и с какой частотой будет использовать те или иные игры, исключает (или, наоборот, облегчает, если это целесообразно) дублирование.

Безусловно, приведенный здесь перечень игр не исключает возможности дополнения комплексов, использования игр, придуманных самостоятельно педагогами или детьми, подобранных в разнообразных литературных источниках.

Комплексы игр для старшего дошкольного возраста не столь объемны, как предыдущие. Это связано с тем, что дети, чей биологический возраст по большинству показателей достигает 5 – 7 лет, уже не очень отличаются от детей, посещающих обычные группы детского сада, и могут заниматься по общей с ними программе.