

Содержание

- | | | |
|----|---|--------|
| 1. | Коррекционно-развивающее сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в детском саду
<i>Полехович В.Н., руководитель СП,
Засыпкина А.Н., старший воспитатель</i> | Стр. 3 |
| 2. | Влияние изобразительной деятельности на всестороннее развитие дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.
<i>Архипова И.В., воспитатель по изобразительной деятельности</i> | Стр.6 |
| 3. | Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в экспериментально-исследовательскую деятельность
<i>Бараненко С.В., воспитатель
Макеева А.Ю., воспитатель</i> | Стр.9 |
| 4. | Система работы по развитию мелкой моторики у детей с ОВЗ
<i>Булычева И.Н., учитель-логопед</i> | Стр.11 |

Коррекционно-развивающее сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в детском саду

*Руководитель СП: Полехович Виктория Нюрбаевна
Старший воспитатель: Засыпкина Анна Николаевна*

Распространение в нашей стране процесса интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании» Российской Федерации. Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции общества должна стать толерантность. Инклюзия помогает развивать у здоровых детей терпимость к физическим и психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Инклюзия способствует формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании. Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как известно, что не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями развития, умения взаимодействовать в едином детском коллективе. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития (Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская).

Впервые дети с ограниченными возможностями здоровья появились в детском саду в 1998 году. Детский сад стал работать как учреждение комбинированного вида для детей с нарушениями речи и задержкой психического развития. С каждым годом детей с особыми образовательными потребностями становится все больше. На данный момент в структурном подразделении 9 групп комбинированной направленности, которые посещают 62 ребенка с ОВЗ.

Коррекционно-развивающее сопровождение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется в соответствии с перспективным планированием, которое составлено по программам дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Они отбираются с учетом индивидуально-типологических особенностей воспитанников и структуры дефекта, выявленной в ходе комплексной психолого-медико-педагогической диагностики. Достижение цели обеспечивается постановкой широкого круга образовательных, воспитательных, коррекционных и развивающих задач, решение которых осуществляется учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом, воспитателями,

музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре на индивидуальных и фронтальных организованных видах деятельности, а также созданием единого речевого режима в детском саду.

Работа с детьми осуществляется в соответствии с индивидуально-ориентированными психолого-педагогическими программами, разработанными специалистами СП. Непосредственно организованная деятельность строится в игровой форме, что повышает мотивационную готовность детей, активизирует их. Создается игровой сюжет, который помогает детям усваивать программный материал.

В СП функционирует психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), что позволяет осуществлять комплексный подход в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Педагогический процесс строится на основе интегрированного подхода специалистов СП в коррекции психических процессов и развитии речи воспитанников. Суть его заключается в реализации одной лексической темы во взаимодействии всех специалистов, работающих с детьми. Взаимосвязь специалистов и педагогов фиксируется в тетрадях. Специалистами разработан план совместной коррекционно-развивающей работы. В результате такого подхода у детей увеличивается активный словарь, улучшается связная речь и ее качественные стороны.

Педагогом-психологом осуществляется комплексное психодиагностическое обследование детей. По результатам диагностики проводится цикл организованной деятельности, направленной на развитие основных психических процессов и личностных качеств.

Эффективность коррекционно-развивающей работы определяется чёткой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, родителя и воспитателя.

Распределение коррекционно-развивающих занятий, проводимых в течение недели, осуществляется в соответствии с требованиями к максимальной образовательной нагрузке на ребёнка в детском саду, определёнными СанПиН № 2.4.3049-13.

Занятия по познавательному развитию и развитию речи проводятся воспитателем и учителем-логопедом (учителем - дефектологом) параллельно. Воспитатель организует работу с детьми с нормой (1 подгруппа), а специалист – с детьми с ОНР или ЗПР (2 подгруппа).

В «Программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» под редакцией Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Тумановой Т.В. предусмотрено деление количества занятий по периодам обучения. В условиях неспециализированного детского сада при обучении детей в группах комбинированной направленности не целесообразно такое деление. Поэтому в учебном плане отражено следующее количество занятий с учителем-логопедом в неделю:

- в средней группе - 3;
- в старшей группе – 5;
- в подготовительной группе – 5.

В средней группе учитель-дефектолог с детьми с ЗПР проводит 3 занятия, в старшей – 5; а в подготовительной группе - 6 занятий.

Для оптимального осуществления интеграции на этапе дошкольного детства необходимо соблюдать специальные условия воспитания и обучения детей с ОВЗ, организовывать безбарьерную среду их жизнедеятельности. В процессе образовательной

деятельности в детском саду важно гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы; это способствует тому, чтобы все дети принимали участие в жизни коллектива.

Дети с ОВЗ одновременно со всеми участвуют во всех мероприятиях детского сада: развлечениях, праздниках, конкурсах, экологических акциях, спортивных соревнованиях. Они комфортно чувствуют себя в коллективе сверстников, стараются не отставать от них, занимают призовые места в разнообразных конкурсах и спортивных соревнованиях, с удовольствием участвуют в защите проектов.

Дети с ОВЗ имеют возможность в нашем детском саду посещать студии: «Веселые нотки», «Кораблик» (хореография), «Мастерилка» (изобразительная деятельность), «Юный строитель», «Умник и умница», «Волшебный мир рукоделия»;

клубы: «Юный эколог», «Шашки»;

спортивные секции: «Футбол», «Дзюдо», «Успевайка» (акробатика).

Дополнительное образование способствует коррекции психических процессов и речи, развитию социально-коммуникативных навыков. Дети учатся взаимодействию со взрослыми и сверстниками, взаимопомощи и самостоятельности.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка (Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева).

Непосредственно в рамках образовательного процесса создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации. Педагоги применяют адекватные возможностям и потребностям воспитанников современные технологии, методы, приемы, формы организации деятельности. Имеются программы, методические разработки, наглядный материал, пособия для работы с детьми с ОВЗ. Большое разнообразие игр и игрушек способствует всестороннему развитию. Педагоги все чаще используют в своей работе электронные образовательные ресурсы. И воспитатели, и специалисты при организации образовательной деятельности и индивидуальной работы пользуются интерактивными досками и ноутбуками. Презентации, электронные игры, мультфильмы помогают привлечь внимание детей с ОВЗ, повысить мотивацию к познанию окружающего мира, развивать высшие психические функции и речь.

В детском саду оборудована темная сенсорная комната, в которой дети наблюдают за миганием огоньков, выполняют игровые упражнения со светящимися игрушками, рисуют песком на световом столе. Игры в темной сенсорной комнате вызывают множество эмоций, способствуют расслаблению мышечной системы, развивают социально-коммуникативные навыки.

С дошкольниками с особыми образовательными потребностями работают квалифицированные специалисты, имеющие высшее специальное образование. Специалисты и воспитатели систематически проходят курсовую подготовку по коррекционно-развивающему направлению, участвуют в работе семинаров, вебинаров, работают над самообразованием. Это дает возможность вносить изменения в сложившуюся систему работы.

В нашем детском саду созданы необходимые условия для коррекционно-развивающего сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Система работы с детьми с ОВЗ способствует полноценному развитию всех видов детской деятельности, коррекции отклонений высших психических функций и становлению личности ребенка. К выпуску из детского сада у всех дошкольников снимается заключение, и они продолжают обучение в школе по массовой программе.

***Влияние изобразительной деятельности на всестороннее развитие
дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.***

*Воспитатель по изобразительной деятельности:
Архипова Ирина Владимировна*

*«Истоки творческих способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев.
Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок»
В.А.Сухомлинский*

Изобразительная деятельность имеет большое значение в формировании личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Влияние изобразительной деятельности на ребенка ничем не заменимо и невосполнимо. В процессе ее получают развитие такие стороны личности, которые не могут формироваться в других видах деятельности.

Рисование - одно из любимых занятий детей с ОВЗ, дающее большой простор для проявления их творческой активности.

Отображая жизненные факты в рисунке, ребенок развивается в познавательном отношении, формируется его память, мышление, воображение. Изобразительную деятельность можно назвать самым массовым увлечением детей дошкольного возраста. Практически все дети проявляют не только склонности, но и способности к изобразительному искусству, при благоприятных условиях эти способности могут успешно развиваться и совершенствоваться.

Рисую, дети часто выражают свои переживания: одни машут руками, громко разговаривают, поют, другие шепчут что-то потихоньку, у третьих изменяется выражение лица. В этом проявляется сопереживание или перенесение переживаний другого на себя, способность поставить себя на место другого. А это всегда связано с анализом своих действий и ведет, в конечном счете, к самовоспитанию.

Изобразительная деятельность способствует не только эстетическому и нравственному воспитанию ребенка с ОВЗ, расширению кругозора, но и умственному развитию. Только на рисовании развиваются творческое и абстрактное виды мышления, то, что выделяет человека из царства животных. Занятия рисованием и другими видами изобразительной деятельности активизируют сенсорное развитие ребенка, его моторику, пространственное восприятие, положительно воздействуют на формирование речи, игры.

Главная задача педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями – это открыть, зажечь, заинтересовать ребёнка художественной деятельностью. Поэтому, я в своей работе с детьми пытаюсь как можно больше разнообразить техники исполнения работ. Ведь, то, что хорошо получается у одного ребенка, другому не

подходит. Необходимо, чтобы каждый мог найти подходящий только для него способ выражения своих идей максимальной выразительности художественного образа.

В живописных работах я пытаюсь максимально разнообразить технику исполнения, используя разные материалы и подходы, чтобы каждый ребёнок мог найти что-то своё в предлагаемом изобилии вариантов. Специфика нашей работы заключается в том, что постоянно приходится встречаться с различными категориями детей. На занятия по рисованию приходят разные детишки, есть норма, а есть дети с отставанием психофизического развития, есть различные по характеру личности. Поэтому подходы работы с каждым ребёнком должны быть индивидуальными. У детей с ОВЗ часто заниженная самооценка, апатичное отношение к жизни. Трудность кроется ещё в том, что в группе могут находиться дети с разными изобразительными способностями, нужно сделать так, чтобы каждому ребенку было интересно на занятии, чтобы каждый вернулся в группу удовлетворенным проделанной работой.

Дети с ОВЗ очень чувствительны к тем возможностям, которые дает художественная выразительность цвета. Мы предлагаем начинать занятия с ними с овладения живописью, символическими особенностями цвета и цветовых отношений. С их помощью ребенок изображает свое отношение к изображаемому. Со временем тому же может послужить и выразительная линия, и форма, и композиция; но изначально для ребенка с ОВЗ будут цвет, его игра и переливы.

Можно предложить детям нарисовать «Небо и солнышко», «Бабочки на лугу», «Цветы на поляне», «Небо и облака». Все это возможные темы для первоначальных живописных упражнений. Затем можно предложить более сложные задания: «День и ночь», «Утро и вечер», «Зима и лето». Именно в таком контрастном сочетании ребенок яснее почувствует своеобразие каждого из этих сюжетов. Их можно предложить нарисовать детям как книжку с двумя картинками.

И, наконец, можно перейти к более сложным объектам изображения, к тем, которые всегда были в центре внимания художников и поэтов. Можно детям описать в красках эмоциональные состояния и настроения – то, что скрывается за словами «радость» и «грусть», «любовь» и «праздник», «тишина» и «музыка». Вспомнить с детьми их счастливые и грустные минуты: где и когда они случались. А потом предложить им нарисовать: «радостный и грустный день». Можно использовать такие задания: «Веселый праздник», «Зимний вечер»,

«Летняя ночь», «Колыбельная песня» и т.д.



Особой заботой для воспитателя являются дети, имеющие слабое художественное, речевое, общее развитие. Известно, что при ослаблении в формировании названных процессов происходят изменения в развитии координации движений, мелкой моторики, осанки. Серьезность таких отклонений и их обратимость зависят от того, когда начнется коррекционная работа.

Формирование навыков осязания и мелкой моторики происходит в различных видах предметно-практической деятельности. Мышечные возможности руки требуют тренировки и коррекции. В процессе работы с карандашом, кистью и другими изобразительными средствами у ребенка с ОВЗ укрепляется мелкая мускулатура пальцев, совершенствуется координация движений.

Осуществляемое широкое включение в педагогический процесс разнообразных НОД по художественно-творческой деятельности, максимальное внимание и уважение к продуктам детского творчества, наполняет жизнь детей с ограниченными возможностями здоровья новым смыслом, создает для них обстановку эмоционального благополучия, вызывает чувство радости.

Занятия разнообразными видами художественной деятельности создают основу для полноценного содержательного общения детей с ОВЗ и детей с нормой между собой и со взрослыми, и следует стремиться помочь им осуществлять такое общение.

В творческой деятельности мы видим свою задачу не столько в обучении детей изобразительному искусству, сколько в обеспечении основ развития каждого ребенка в компетентную личность, способную адекватно мыслить, чувствовать и действовать в культурном обществе.

Творческий процесс - это настоящее чудо. Здесь дошкольники начинают чувствовать пользу творчества и верят, что ошибки - это всего лишь шаги к достижению цели, а не препятствие, как в творчестве, так и во всех аспектах их жизни. Детям с ограниченными возможностями здоровья лучше внушить: «В творчестве нет правильного пути, нет неправильного пути, есть только свой собственный путь».

Список литературы:

1. Белошистая А.В., Жукова О.Г. «Волшебные краски: Пособие для занятий с детьми 3-5 лет». – М.: Аркти, 2008 г.
2. Казакова Р.Г. «Изобразительная деятельность в детском саду». – М.: ТЦ «Сфера», 2006 г.
3. Лахути М.Д. «Как научиться рисовать». – М.: Росмэн, 2008 г.
4. Лыкова И.А. «Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки». – М.: Карапуз-дидактика, 2007 г.
5. Никитина А.В. «Нетрадиционные техники рисования в детском саду». – С.-П.: Каро, 2010 г.
6. Сахарова О.М. «Я рисую пальчиками». – М.: И.Д. «Литера», 2008 г.
7. Хархан Г.В. «Подготовка руки к письму средствами декоративного рисования» - «Логопед» № 5, 2004 г.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в экспериментально - исследовательскую деятельность.

Воспитатели:

Бараненко Светлана Владимировна,

Макеева Анна Юрьевна

Наш детский сад много лет работает с детьми с ОВЗ, которые посещают группы комбинированной направленности. Мы стараемся включать этих детей наравне со всеми в разнообразные виды деятельности. Подробнее мы хотим остановиться на включении детей с ограниченными возможностями здоровья в экспериментально - исследовательскую деятельность.

Все дети по своему, талантливы, поэтому к каждому ребёнку с ОВЗ подходим не с позиции, что он не может в силу своей особенности, а с позиции, что он может, несмотря на имеющиеся нарушения. Так как у детей с особыми образовательными потребностями ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств, предметов затруднена, им требуется большее количество практических проб и исследований при решении поставленной задачи. Мы учим детей, сопровождать речью свои действия, подводить итог, давать словесный отчет, фиксировать результаты исследования с помощью рисунка или карточки с символом, а на более поздних этапах работы - составлять инструкции для себя и для других, т. е. обучаем действиям планирования.

В нашем детском саду созданы все условия для детской экспериментально-исследовательской деятельности. Имеется лаборатория, в которой мы с ребятами проводим опыты со снегом, водой, почвой, песком, воздухом, проводим исследования движения воды и воздуха в природе, исследуем условия необходимые для жизни растений. В группе имеются коллекции комнатных растений, минералов, коллекции семян цветов и деревьев. Дети с удовольствием рассматривают эти коллекции и учатся их классифицировать.

Для проведения исследовательской деятельности на прогулке в группе имеется переносной контейнер. Перед прогулкой мы с ребятами складываем в него все, что пригодится для очередного исследования.

Экспериментально-исследовательская деятельность помогает ребятам выявлять проблему и в процессе ряда действий ее решить. Мы предоставляем им возможность действовать самостоятельно (принцип «Я делаю и понимаю»). Ребенок, испытывающий затруднения, обязательно работает в паре или в группе с детьми которым это задание по силам. Уважение, доброта, взаимопомощь - именно такие качества мы стараемся воспитывать в детях. Ребята с особенностями развития стараются не отставать от своих товарищей.

Постепенно от экспериментирования мы переходим к проектной деятельности. Ведь при организации работы над проектом предлагается проблемная задача, которую можно решить, что-то исследуя или проводя эксперименты.

В группе любую тему можно представить детям в виде проектной деятельности и тогда дети становятся активными участниками в изучении данного материала. Темы и виды проектов бывают разные, не всегда знаешь заранее, что заинтересует детей, поэтому мы стараемся быть готовыми, поддержать инициативу и аккуратно направить ее в нужное русло.

Например, во время прогулки мы решили сфотографировать лужу, на следующий день лужа исчезла. Так появилась тема нового проекта «Путешествие капельки». Опыты и эксперименты с водой дали ответы на все детские вопросы. Работали с большим интересом все дети группы, помогая друг другу.

А вот работа над проектом «Кто спрятался в листочке?» началась с того, что дети нашли на прогулке свернутый в трубочку листочек и захотели узнать, кто там прячется. Появилась проблема, и мы начали ее решать. Листочек мы поставили в воду и поместили в закрытый контейнер с доступом воздуха, и стали ждать. За время ожидания наша копилка пополнилась разнообразным материалом о жизни насекомых, ребята с удовольствием делились полученной информацией, с интересом наблюдали за насекомыми во время прогулки. В контейнере мы заметили продукты жизнедеятельности, и сделали вывод, что в листочке действительно кто-то есть. Через некоторое время ребята увидели в контейнере бабочку. Они с удивлением смотрели на это чудо, вот кто там прятался, но оказалось, что завернулась в листочек гусеница, а появилась из него бабочка. Такие фокусы природы еще больше заинтересовали ребят и поставили перед ними новые вопросы.

По окончании каждого проекта обязательно в группе вспыхивает несколько звездочек, для которых работа над данной темой принесла радость и удовлетворение, уверенность в собственных силах и желание узнать и сделать еще больше.

Большую помощь в работе с детьми с особыми образовательными потребностями оказывают родители. На мероприятии в виде «Круглого стола» - мы познакомили их с технологией создания проектов, какие бывают проекты, как сформулировать проблему, чтобы заинтересовать ребенка. Мы показали им на примерах, что необходимо предоставлять ребенку возможность действовать самостоятельно - пусть не у всех сразу получается, это поможет сформировать инициативность, творческое отношение к делу, свободу поведения.

Именно такие совместные проекты с родителями и детьми дают очень хорошие результаты. Ведь работая над совместным проектом, родители и дети сближаются эмоционально и психологически, это дает возможность ребенку почувствовать себя «взрослым», а папе и маме - лучше узнать его.

В номинации «Я и родитель» дети могут защищать проект вместе с членом семьи. Это придает ему больше уверенности в своих силах, дает возможность лучше раскрыть свои способности. В старшей группе дети с особенностями в развитии защищали свои проекты вместе с родителями, а уже в подготовительной группе - некоторые смогли самостоятельно выступить с проектом.

При включении детей с ОВЗ в экспериментально-исследовательскую деятельность у них повышается интерес к живой природе и естествознанию, они проявляют инициативу и самостоятельность в познавательно-исследовательской деятельности, интересуются причинно-следственными связями и, пытаются самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы. Все это помогает развивать психические процессы: внимание, память, восприятие, мышление, речь у детей с ОВЗ. Использование экспериментально-исследовательской деятельности способствует и социально-коммуникативному развитию. Ребята осваивают правила поведения, культуру общения, комфортно чувствуют себя среди сверстников. Дети учатся взаимопомощи и толерантности.

Система работы по развитию мелкой моторики у детей с ОВЗ

Учитель-логопед: Булычева Ирина Николаевна

Одна из важнейших коррекционных задач в работе учителя-логопеда - оптимальное развитие потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья, их познавательной и речевой деятельности, подготовка к самостоятельной жизни и включение в социальную среду полноправными членами общества.

Положение о том, что динамика развития детей с ограниченными возможностями здоровья подчиняется общим законам психического развития (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.), дает основание для оптимистической оценки результатов коррекционно -педагогического воздействия, что обеспечивает основу для их социальной и трудовой адаптации.

Под влиянием целенаправленного обучения и воспитания в специально организованных условиях, когда используются разнообразные корригирующие средства, дети с ограниченными возможностями здоровья дают заметное продвижение (А.К. Аксенова, Г.А. Волкова, В.В. Воронкова, И.А. Грошенко, Г.М. Дульнев, А.А. Дмитриев, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.М. Мозговой, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Е.А. Стребелева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Б.И. Шостак, А.В. Ястребова и др.).

Мой многолетний опыт работы с детьми с ОВЗ показал, что речевым нарушениям у детей сопутствует обычно низкий уровень развития мелкой моторики.

В этой связи особую актуальность в моей работе приобрело изучение взаимосвязи речи и моторного компонента в условиях нарушенного развития, а также разработка системы специальных занятий, обеспечивающих исправление, ослабление, сглаживание недостатков в развитии речи и моторики у детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическая диагностика позволила выявить уровень развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (рис. 1).

У 5% детей наблюдается первый уровень успешности, которому соответствуют наивысшие балльные показатели (3 балла), когда дети не испытывали никаких затруднений и не допускали ошибок, выполняя задание.

У 30% детей наблюдался второй уровень успешности (2,6 - 2,9 балла). Они допускали единичные ошибки и затруднения, но в целом двигательные задачи детьми решались успешно.

У 35% детей наблюдался третий уровень успешности (2 – 2,5 балла), который соответствовал средним моторным возможностям; задания выполнялись, но при этом дети допускали ошибки на координацию движений, снижали скорость их выполнения, нарушали синхронность движений.

У 15% детей наблюдался четвертый уровень успешности (1,6 - 2 балла), который свидетельствовал о низких моторных возможностях детей, которые допускали многочисленные ошибки, значительно замедляли темп движений, испытывали трудности в выполнении синхронных движений.

У 10% детей наблюдался пятый уровень успешности (1,1 - 1,5 балла), который соответствовал очень низким результатам тестирования. С многочисленными ошибками дети выполняли лишь единичные и самые простые двигательные задачи.

У 5% детей наблюдался шестой уровень успешности (0 - 1) - безуспешное выполнение всех, даже самых простых моторных проб.

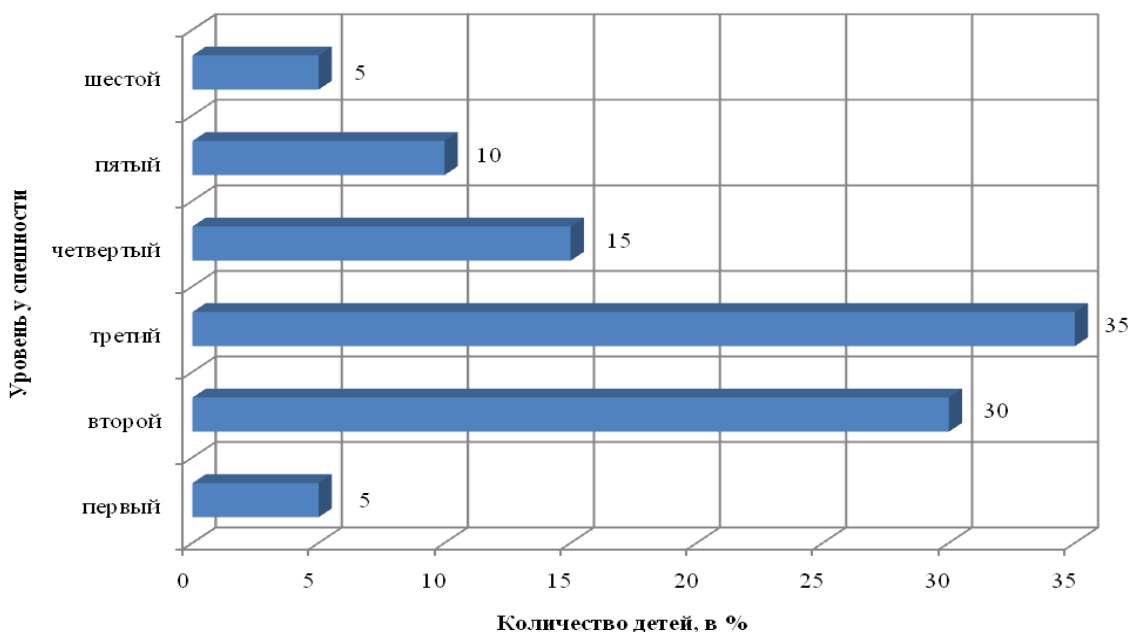


Рис. 1. Уровень развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в начале учебного года

Для диагностики мы использовали тест «Линование», тест «Укладывание монет», тест «Складывание спичек».

В своем исследовании мы проверяли так же гипотезу о существовании взаимосвязи между развитием сенсомоторного компонента речи и развитием мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Проведенное исследование позволило выявить следующее: чем ниже уровень развития сенсомоторного компонента речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, тем хуже развита у детей динамическая координация и соразмерность движений, тем ниже скорость движений и хуже развита синхронность движений.

Результаты психолого-педагогической диагностики позволили нам сделать вывод о необходимости внедрения какой-либо системы упражнений для развития мелкой моторики и речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Цель экспериментальной работы заключалась в преодолении недоразвития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе комплексной коррекционно-педагогической работы, что стимулировало бы развитие сенсомоторного компонента речи.

В задачу экспериментальной работы входило определение наиболее эффективных путей развития двигательных возможностей детей, создание у них такой двигательной базы, которая обеспечивала бы развитие речи и оптимальную социально-бытовую адаптацию детей в условиях дошкольного учреждения.

Используемые нами приемы и упражнения были направлены на обучение движениям и коррекцию двигательных недостатков при формировании мелкой моторики руки. Это представлялось нам важным потому, что полноценное развитие руки необходимо для решения важнейшей задачи обучения детей с ОВЗ – подготовки их к овладению профессией в далёком будущем.

Нами была разработана комплексная система коррекционных занятий, обеспечивающая развитие мелкой моторики руки, а также артикуляционной моторики дошкольников.

Работа проводилась как на логопедических занятиях (фронтальных и индивидуальных), так и в процессе непосредственно-образовательной деятельности под руководством воспитателя (рисование, лепка, аппликация, ручной труд, занятия физической культуры, развития речи, математики, музыка), а также в процессе самообслуживания и игровой деятельности.

В соответствии с разработанной нами программой на фронтальных логопедических занятиях с детьми 2 раза в неделю проводился десятиминутный комплекс игр и упражнений, направленных на развитие мелкой моторики. На индивидуальных занятиях 3 раза в неделю с каждым ребенком предусматривались специальные упражнения для пальцев рук. Их продолжительность не превышала 7-10 мин.

В подготовительную часть занятий рисования, лепки, аппликации также включался комплекс упражнений для развития мелкой моторики руки. Его продолжительность варьировала в пределах 5 - 10 мин. На занятиях физической культуры и музыки выполнялся комплекс пальчиковой гимнастики 2 раза в неделю по 5 мин.

В середину каждого занятия по математике и развитию речи были включены игры и упражнения на развитие артикуляционного аппарата и моторики рук, длительность которых составляла 2-3 мин.

Таким образом, в непосредственно образовательной деятельности развитию мелкой моторики пальцев рук отводилось примерно 1 час 15 минут в неделю.

В процессе самостоятельной деятельности каждый ребенок, участвующий в эксперименте, выполнял ежедневно упражнения по заданию логопеда. Контроль за выполнением заданий для выработки двигательных умений и навыков осуществлялся воспитателями и родителями ребенка.

Домашние задания на развитие мелкой моторики рекомендовалось проводить ежедневно по 10-15 мин.

В связи с выявленными особенностями мелкой моторики руки детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, а также исходя из методологии исследования, мы определили следующие направления коррекционно-развивающей работы:

- развитие функции планирования и контроля мелкомоторных актов (ручных и артикуляционных);
- развитие динамической координации и соразмерности движений руки и органов артикуляции;
- развитие скорости движений;
- развитие одновременности движений;

Работа по перечисленным направлениям осуществлялась в три этапа.

Первый (подготовительный) этап работы был направлен на выработку элементарных двигательных актов, подготовку руки к целенаправленным движениям, органов артикуляции к постановке звуков. Его цель - активизация мелких групп мышц рук, языка, губ, ранее не принимавших участия в работе; расширение двигательных

возможностей пальцев рук и органов артикуляции; обучение детей элементарным навыкам контроля несложных двигательных актов; подготовка руки ребенка к действиям с инструментами. Продолжительность этого этапа - 2 месяца.

Второй (основной) этап был направлен на формирование и совершенствование у детей более сложных дифференцированных моторных актов. Его цель - формирование избирательных высококоординированных действий пальцев рук и органов артикуляции; увеличение скорости при выполнении поочередных и одновременных движений; совершенствование зрительно-пространственной координации движений. Продолжительность второго этапа 4 месяца.

На третьем (заключительном) этапе полученные навыки автоматизировались и закреплялись, у детей совершенствовалась способность увеличения и регламентации скорости отработанных движений. Основная цель этого этапа - формирование у детей навыков самоконтроля за реализацией моторного акта. Продолжительность работы - 3 месяца.

Каждый этап коррекционной работы включал в себя несколько частей, отличающихся по степени сложности предъявляемого материала.

Главная задача *первого этапа* - подготовка руки ребенка целенаправленным движениям, а органов артикуляционного аппарата к постановке звуков. Она решалась через систему специальных коротких занятий и упражнений, проводимых как с целой группой испытуемых, так и индивидуально.

Особое внимание на этом этапе уделялось детям с низким и очень низким уровнем развития моторики. Интенсивность моторной нагрузки, количество отведенного для нее времени регламентировалось индивидуальными возможностями каждого ребенка. Совершенствование качества движений, повышение четкости регуляции двигательных актов осуществлялось на основе развития и осознания детьми этих групп кинестетических ощущений от собственных движений. Дети с низкими моторными возможностями нуждались в дополнительных занятиях; для оказания помощи детям подключались родители, с которыми проводилась разъяснительная работа. Родители получали периодические консультации по проведению занятий с детьми, разъяснялись комплексы специальных упражнений, показывались приемы помощи и коррекции мелкой моторики, определялось время, порядок проведения дополнительных корригирующих упражнений.

На начальном этапе на простых, доступных для понимания и выполнения упражнениях дети учились воспроизводить произвольные движения по команде взрослого. При этом обращалось внимание на то, чтобы упражнения выполнялись без излишнего напряжения и в то же время четко и правильно. Начинали с простых упражнений, направленных на формирование умения свободно и непринужденно выполнять движения руками. Например:

1. Руки в стороны, подняты до уровня плеч («Самолеты»). Покачивая руками, как крыльями «заходим на посадку».

2. Руки вперед, подняты до уровня плеч («Дельфины»). Синхронно опуская и приподнимая руки «скользим по волнам».

3. Руки вверх, подняты вертикально и параллельны одна другой («Дерево», «Жирафы») Покачивая руками, качаемся «на ветру».

Это - начальный этап, предшествующий упражнениям по развитию мелкой моторики руки. Показав движение 2 раза, детям предлагали выполнить его по команде взрослого вместе с ним. Упражнения выполнялись с проговариванием двигательных действий на сюжетной основе («балерина», «шофер», «дворник», «дровосеки»,

«рыбаки»). Это повышало эмоциональный фон занятий и способствовало речевому развитию детей, облегчало понимание задачи.

Затем на подготовительном этапе отрабатывались движения кисти в лучезапястных суставах и движения большого пальца. Добивались изолированных движений кистей и пальцев при различном положении рук: вперед (со зрительным контролем), затем в стороны. Когда движение оказывалось достаточно отработанным - при положении рук вверх. Детям предлагались такие упражнения:

- движения кистью руки сверху вниз («маляр», «уточка плывет»);
- движения кисть «вглубь» / «наружу» («крот роет нору»);
- справа налево / слева направо («протираем пыль»);
- движения кистью по кругу («пропеллер») и др.

В конце подготовительного периода движения в лучезапястных суставах и пальцевые движения отрабатывались в основных движениях (ходьбе, легком беге). Для повышения привлекательности и занимательности выполняемых движений мы использовали разнообразные игры, например, «Театр зверей». Изображая повадки различных животных, дети совершенствовали общие движения, добивались их выразительности, а также развивали точность и разнообразие движений кисти в лучезапястном суставе, движения большого пальца, указательного, мизинца.

Для расширения двигательных возможностей пальцев рук детям предлагались упражнения на манипулятивные действия с предметами (мячами различных размеров, гимнастическими палками, скакалками, утяжеленными мешочками и т. п.). Словесное сопровождение взрослым предметных действий ребенка с названием предметов, их свойств, назначения, положения в пространстве, последовательности выполняемых действий способствовало развитию собственной речи детей.

На подготовительном этапе особое внимание уделялось подготовке руки ребенка к действиям с основными инструментами (альбомом, простым и цветными карандашами, фломастерами). Рисование - инструментальное действие, оно сложнее, чем просто движения рукой. Для рисования необходимы скоординированные движения пальцев, кисти, руки, туловища. Ребенок должен управлять ими, контролировать их.

Формирование навыка владения инструментом включало в себя следующие компоненты: правильное держание карандаша, силу нажима карандашом на бумагу; отработку качества изобразительной линии и равномерного раскрашивания поверхности.

Обучение правильному движению карандаша начиналось с показа этого способа, рассказа о взаиморасположении пальцев и припоминании их названий. Затем взрослый проверял правильность удержания карандаша каждым ребенком. Не все дошкольники с ограниченными возможностями здоровья могли сразу усвоить названный способ: держали карандаш слишком близко к заточенному концу, сильно выгибали или прогибали палец, держали карандаш излишне далеко от заточенного конца. В этих случаях показ повторялся индивидуально, с учетом особенностей держания карандаша каждым ребенком, с обязательным указанием выявленных ошибок. Правильное умение держать карандаш закреплялось. В дальнейшем при выполнении разнообразных упражнений способ держания карандаша обязательно контролировался и своевременно исправлялось неверное положение.

Все действия детей с карандашом были направлены на формирование у них определенных качеств. Прежде всего, отрабатывалось умение плавного движения карандаша по бумаге со своевременным началом и завершением движения, а затем с четким переключением и изменением направления движения. Для этого точно определялась цель: «проведи прямую (волнообразную, кривую, ломанную) линию от

точки до точки, не отрывая руки». Педагог формулировал не только то, что нужно сделать («провести линию»), но и какую («прямую», «ломанную») и как это сделать («не отрывая руки»). Ребенку давались четкие зрительные ориентиры для контроля правильности выполнения («от точки до точки», «от круга до квадрата», «от черты до черты»). Уточнялись последовательность и направление движения.

При обучении ребенка двигательным действиям требовалось:

- четко сформулировать двигательную задачу (цель действия);
- составить план выполнения действия;
- выделить ключевые (опорные) точки движения;
- определить ориентиры для контроля и коррекции.

Например: ребенку давалось задание: «проведи прямые линии от тучки, чтобы каждая капелька попала в лужу»:

1. Взрослый объяснял, с чего начинать каждое действие; в какой последовательности выполнять отдельные движения.
2. Обращалось внимание на правильное направление, амплитуду движения.
3. Объяснялось, где нужна коррекция (где дорисовать линию, где исправить наклон, где ослабить (усилить) нажим карандаша на плоскость).
4. Взрослый объяснял, что значит хороший результат.

После такого детального анализа взрослым еще раз «продиктовывался» алгоритм действия: «Я беру..., ставлю карандаш..., веду..., довожу до...». Затем дети рассказывали что, в какой последовательности и как делать; самостоятельно выполняли действия медленно, под свою «диктовку».

Специально отработывалось умение регулировать силу нажима карандаша на плоскость. Дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, как правило, склонны очень сильно нажимать на карандаш в процессе деятельности, что зависит от чрезмерного мышечного напряжения руки. В связи с этим детям многократно наглядно показывали разную силу нажима на карандаш, давали характеристику действиям детей, объясняли, почему получаются жирные и глубокие линии, а карандаш во время работы часто ломается. В отдельных случаях взрослый выполнял движения карандашом совместно с ребенком, давая непосредственно почувствовать силу нажима на бумагу. Затем ребенок по инструкции проводил линии сильно и слабо, после чего объяснял разницу в полученных линиях.

Детям предлагались разнообразные задания (упражнения) в тетради: рисование простым карандашом прямых линий - вертикальных и горизонтальных, наклонных; рисование прямых и наклонных параллельных линий; рисование по образцу предметов с помощью прямых линий (лесенок, домиков, елочек и др.); рисование полуovalов - верхних и нижних; рисование кругов и ovalов; рисование зигзагов плавно передвигая карандаш (ручку); рисование линий, полуovalов, ovalов определенной величины; рисование по готовому контуру, дорисовывание недостающих элементов и т. п.

Нарушения координации движений проявлялось при изображении вертикальных и горизонтальных линий. Для формирования соответствующих навыков подбирались специальные упражнения, которые включали одновременные движения двумя руками, кистями обеих рук или всеми пальцами обеих рук, попеременные движения руками, движения отдельными пальцами. С этой же целью использовались специальные графические упражнения: обведение нарисованных линий, соединение опорных точек, контуров предметов, и пр.

В основу развития навыка изображения вертикальных и горизонтальных линий был положен аналитико-конструктивный подход к изучению окружающих предметов, на которых мы учили детей определять основные направления.

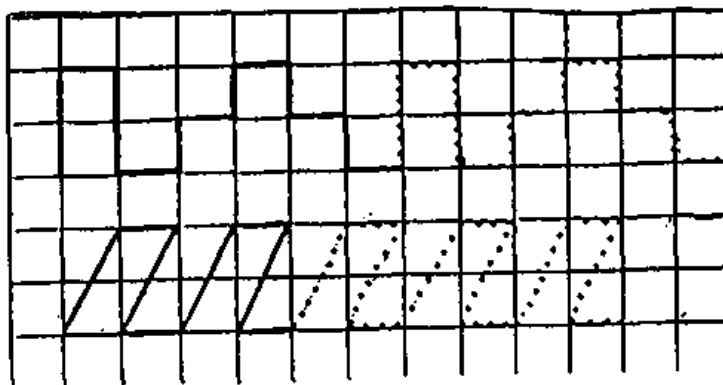
После этого переходили к формированию умений ориентироваться на листе бумаги. Для этого обозначали значком середину листа, левый верхний угол, правый верхний угол и т. д. Для каждого обозначения использовался свой условный знак. Затем переходили к делению листа на определенное количество частей и выполнение рисунка в каждой части.

В качестве рисунков использовались простейшие формы с последующей их штриховкой или закрашиванием, что обеспечивало яркость их изображения и одновременно способствовало коррекции мышечных усилий. Штрихи при закрашивании выполнялись в разных направлениях. Например, предлагалось заштриховать фигуры, оставляя детали незаштрихованными.

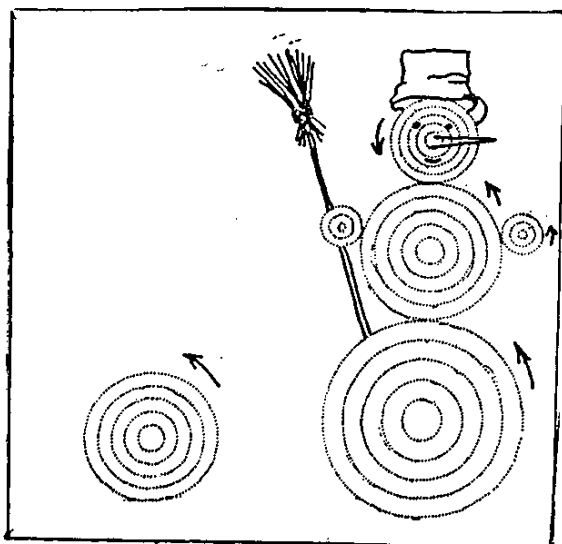


После формирования у детей умения ориентироваться на листе бумаги, переходили к развитию у них ориентировки по опорным точкам: предлагались зарисовки:

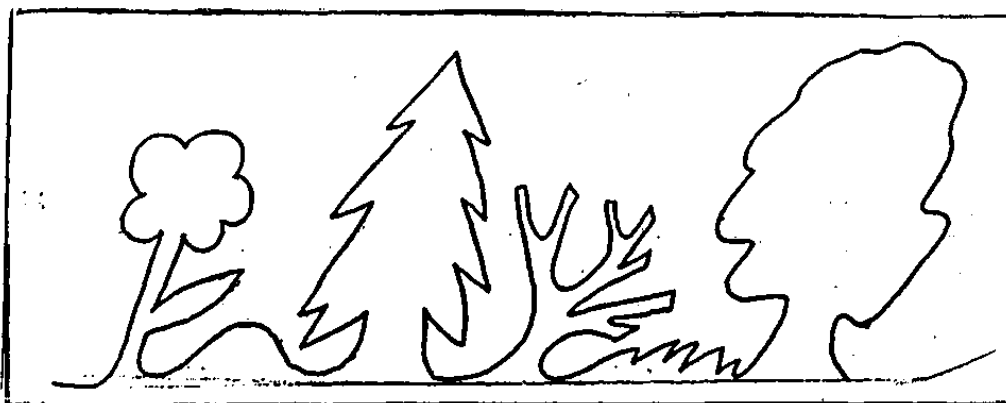
а) по клеткам:



б) по контуру:



в) по образцу:



Таким образом, переходя от простых заданий к более сложным, от детей требовалась большая самостоятельность, а следовательно способность к самоконтролю.

На подготовительном этапе дети обучались так же простейшим действиям с предметами и инструментами. Для этого на этом этапе включались упражнения на формирование у детей умения произвольно брать предметы, перекладывать их из руки в руку, укладывать в определенное место, выбирать, соизмеряя свои двигательные усилия с характерными особенностями предмета. Важно было сформировать у ребенка различные способы удержания предметов (в соответствии с их размером, формой и качеством). Неправильный захват, неверные положения большого и указательного пальцев мешали предметной деятельности. Поэтому с первых занятий у детей вырабатывались правильные способы захвата предметов и адекватные двигательные действия с ними. Для детей, которые с трудом сгибали и противопоставляли большой, указательный и средний пальцы, предлагались следующие упражнения:

- руки лежат на столе, предплечье фиксирует взрослый; ребенок старается взять большим, указательным и средним пальцами палочку, мелок, ручку, приподнять на 10-12 сантиметров над столом, а затем опустить;

- перед ребенком на столе ставится открытая коробочка с палочками (спичками и другими мелкими предметами); ребенок должен брать палочки из коробки и складывать их под руку (рука лежит близко к коробке), стараясь не сдвигать руку с места, а только

разгибать и сгибать большой, указательный и средний пальцы, а затем также сложить все обратно;

- раскатывать на доске указательным и средним пальцами одновременно и по очереди комочки пластилина; раскатывать на весу комочек пластилина большим и указательным пальцами (большим и средним, большим, указательным и средним);

- крепко удерживать спичку в горизонтальном положении большим и указательным пальцами левой руки; одновременно указательным и средним пальцами правой руки подтягивать ее к себе;

- прокатывать, вращать спичку (карандаш), кусочек пластилина между большим и указательным; большим и средним; большим, указательным и средним пальцами правой руки.

На индивидуальных занятиях с учителем-логопедом формировались элементарные координированные движения пальцев рук с постепенным увеличением скорости движений. Каждое движение сначала выполнялось в медленном темпе, при этом педагог брал руку ребенка в свою (совместные действия), а затем предлагалось выполнить те же действия самостоятельно. При необходимости детям оказывалась помощь. При формировании каждой новой схемы двигательного действия учитель-логопед добивался от ребенка четкости выполнения, свободы движения, плавности переключения с одного движения на другое и целенаправленного увеличения или уменьшения амплитуды движений. Формирование двигательных навыков проводилось в ходе интересных и понятных детям игр-упражнений с пальчиками, озвученных потешками, сказками, разнообразными стихотворными текстами. Выполняя разнообразные движения, особое внимание уделялось формированию противопоставления большого пальца всем остальным. Например, упражнение «Скакалочка»: обе руки сжаты в кулачек, большие пальцы подняты вверх. Выполняются круговые движения большим пальцем - «крутим скакалку сначала в одну сторону, потом в другую». Во второй части стихотворения кулачки разжимаются, ладони ставятся ребром.

«Я скачу, я верчу

Новую скакалку.

Захочу, обскочу

Галю и Наталку.

Ну-ка раз, ну-ка два,

посреди дорожки,

Да бегом с ветерком,

Да на правой ножке.

Я скачу, я верчу

Новую скакалку

Я скачу, я учу

Галю и Наталку.

Ну-ка раз, ну-ка два,

Учатся сестрички.

За спиной день-деньской

Прыгают косички.

Упражнение «Где твой пальчик?»

- Где твой пальчик большой?

- У меня за спиной!

- А где твой указательный?

- Посмотри внимательней!

- А где средний твой палец?

- Вот какой он красавец!

- А где твой безымянный?

- Вот, с кольцом оловянным!

- А мизинчик - малышка?

- Вот он, младший братишка!

Показывает пальцы из-за спины.

Развитие артикуляционной моторики и звукопроизношения осуществлялось по традиционной методике. Учитывая выявленные в ходе констатирующего эксперимента трудности прежде всего кинетической организации артикуляционных движений, отрабатывалась структура каждого движения: вход в позицию, фиксация позиции, выход из позиции. Это позволяло на конкретном артикуляционном упражнении выделить составные части двигательной задачи, лучше усвоить правила ее выполнения. В практических действиях у детей формировали соответствующие двигательные навыки и умения, самоконтроль за реализацией двигательной программы, появлялась возможность оценить результаты своей деятельности, сравнить полученный результат с заданным образцом.

При необходимости (явлениях паретичности, напряженности) учителем-логопедом выполнялся массаж мимической и артикуляционной мускулатуры, активную артикуляционную гимнастику предваряла гимнастика пассивная или пассивно-активная. Ежедневно по заданию учителя-логопеда воспитатели проводили артикуляционные упражнения в вечернее время.

В самостоятельной деятельности работа по развитию, совершенствованию и закреплению приобретенных на занятиях умений осуществлялась в самообслуживании, быту, играх и развлечениях. Например, при умывании мы обучали детей элементам самомассажа кистей и пальцев рук. Массаж является одним из видов пассивной гимнастики. Он оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышая тонус, эластичность и сократительную способность мышцы. Детей обучали следующим приемам самомассажа: поглаживанию, растиранию, разминанию, выжиманию, активным и пассивным движениям. Выполнялся самомассаж тыльной стороны кистей рук; самомассаж ладоней, самомассаж пальцев рук.

Например, самомассаж тыльной стороны кистей рук: ребром ладони дети имитируют «пиление» по всем направлениям тыльной стороны кистей руки («прямолинейное» движение). Кисть и предплечье неподвижны.

Пила

Пили, пила, пили, пила!

Зима холодная пришла.

Напили нам дров скорее,

Печь истопим, всех согреем!

Самомассаж пальцев рук: «щипцами», образованными согнутыми указательным и средним пальцами, делается хватательное движение на каждое слово стихотворного текста по направлению от ногтевых фаланг к основанию пальцев («прямолинейное» движение)

Клещи

Ухватили клещи гвоздь,

Выдернуть пытаются.

Может, что-нибудь и выйдет,

Если постараются.

В свободное от занятий время, дети могли выбирать различные виды игр, подручный материал, способствующих развитию мелкой моторики: крупную и мелкую мозаику, плетение косичек, завязывание узелков из толстых, тонких, гладких, шершавых веревочек; разнообразные шнуровки, планшеты с наборами различных по величине пуговиц и пр. Воспитатель следил за организацией процесса самостоятельной деятельности, при необходимости рекомендовал детям тот или иной материал, оказывал помощь в случаях возникновения трудностей.

Особое внимание при организации занятий на подготовительном этапе работы уделялось детям с низким и очень низким уровнем речевого и моторного развития, т.е. детям, которые труднее других усваивали предлагаемый материал.

Каждый ребенок привлекался к выполнению посильных для него заданий. Для этого определялся соответствующий возможностям характер и объем упражнений. Индивидуальная работа с ребенком как продолжение организованного занятия планировалась и проводилась с ним до тех пор, пока он не овладевал движением наравне со всеми.

Второй (основной) этап был направлен на формирование и совершенствование более сложных дифференцированных моторных актов (ручных и артикуляционных). Его цель: увеличение скорости при выполнении поочередных и одновременных движений; совершенствование оптико-пространственной координации; формирование избирательных высококоординированных предметных действий.

На основном этапе происходило развитие, совершенствование и закрепление двигательных навыков; детям предлагались упражнения, требующие более сложных координированных движений.

На основном этапе дети выполняли пальчиковые упражнения в более быстром темпе в сочетании с основными движениями, постепенно усложнялись и сами мелкие движения - дети выполняли поочередные движения на дифференциацию не только первого пальца, но и всех остальных. Например:

Упражнение «Веселая компания»

Два пухлых поросенка	Два больших пальца опущены вниз,
Купаются в пруду	вращаются.
Два ловких поросенка	Два указательных пальца
Играют в чехарду.	«перескакивают» друг через друга.
Два сильных и высоких	Два средних пальца поднимаются и
Играют в баскетбол.	опускаются: «подбрасывают мяч».
Два самых быстроногих	Два безымянных пальца скользят,
Бегут гонять в футбол.	изображают, как толкают мяч.
Два маленьких, веселых	Два мизинца «скачут».
Танцуют и поют.	
Потом все поросята	Пальцы «шагают» по столу.
Обедать в дом идут.	

Для развития точности и скорости пальцевых движений использовался разнообразный спортивный инвентарь: мячи разных размеров, материала, фактуре, функциональному назначению; кольца, палочки, флажки и пр. Это позволило расширить моторный опыт с учетом индивидуальные особенности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, обогатить мышечное чувство, зрительную, тактильную чувствительность в процессе действий с предметами, расширить диапазон движений кисти и пальцев рук.

На основном этапе дошкольники учились дифференцировать не только силу нажима карандаша на бумагу, но и своевременно менять направления движения. Движения по вертикали и горизонтали чередовались с движениями по косой, прямые линии - с дугообразными, зигзагообразными, петлями и штрихами.

Использовались следующие виды упражнений:

а) штриховка специально подобранных «заготовок» (изображений различных предметов, геометрических форм); сначала закреплялись умения штриховки наиболее легкой формы - прямоугольной, затем более трудной - круглой, овальной, постепенно работа усложнялась штриховкой и раскрашиванием изображений животных, игрушек, разнообразных предметов;

б) та же штриховка, но с целью отработки силы нажима на карандаш: окраска предмета передавалась разными оттенками одного и того же цвета, что определялось интенсивностью нажима карандаша на бумагу и частотой штрихов;

в) штриховка для отработки различных направлений движения карандаша по бумаге.

Все занятия и упражнения были направлены не только на развитие руки ребенка, но и на формирование у него внимательности, наблюдательности, памяти, аналитико-синтетической деятельности.

На основном этапе работа усложнялась разнообразными упражнениями с использованием линейки, трафаретов, шаблонов. Взрослый учил детей правильно располагать инструменты на листе бумаги, прочно, но без лишнего напряжения удерживать их левой рукой, соотносить действия левой и правой руки. При рисовании различных орнаментов, узоров, а также при письме элементов букв обращалось особое внимание на соблюдение ограничительных линий, наклона, промежутков между элементами букв и узоров.

Использовались новые виды штриховки: волнистыми и круговыми линиями, овалами, полуовалами, петлями. Эти упражнения укрепляли мышцы пальцев, кисть руки, подготавливали ее к работе. Предлагаемые задания были достаточно трудны для дошкольников и требовали контроля, планирования, выработки алгоритма действий.

Совместно со взрослым дошкольники формулировали цель действия, составляли план движения, выделяли его опорные точки, определяли ориентиры для контроля и коррекции. В большинстве случаев движения выполнялись при внешнем устном проговаривании, под свою «диктовку».

Алгоритм движений формировался медленно, особенно у детей с низким и очень низким уровнем речевого и моторного развития. Этим детям оказывалась помощь в виде дополнительной демонстрации способа выполнения двигательной задачи, упрощения задания, снижения количества новых элементов штриховки, совместных действий, обучающей и стимулирующей помощи.

На основном этапе так же детям предлагались виды работ, направленные на развитие тактильной памяти и кинестезии. Дети ощупывали буквы (цифры) из наждачной и бархатной бумаги, буквы, выложенные из спичек и мелкой крупы (гречневой, рисовой, перловой). Следили за тем, чтобы рука при этом двигалась слева направо, как это происходит при письме.

Широко использовались задания с использованием разнообразного мелкого подручного материала, бумаги, пуговиц, природного материала, пластилина, теста, работа с которым доставляла детям много радости. Тесто более пластично, хорошо разрабатывалось пальцами, заставляло детей фантазировать. Детей учили выполнять самые разнообразные действия с бумагой: разворачивать, скатывать, скручивать, перелистывать, мять, разглаживать, складывать.

Дети учились резать, разрывать бумагу, делать из нее аппликации и различные поделки (оригами). Использовалась бумага различного качества (папиросная, газетная, цветная, бархатная). Работая с бумагой, дети знакомились и уточняли понятия: материал, цвет, размер, форма; осваивали способы измерения поверхности.

На основном этапе требовалось увеличение скорости при выполнении разнообразных движений; совершенствование оптико-пространственной координации; использование высококоординированных предметных действий, особенно при работе с ножницами. Серии мелких изолированных движений объединялись в единый сложнокоординированный процесс. Одновременность движений достигалась благодаря вербальному программированию предстоящих моторных действий, тщательному контролю и регуляции последовательности изолированных движений.

На индивидуальных и фронтальных занятиях с учителем-логопедом упражнения на совершенствование мелкой моторики пальцев рук начинались с пальчиковой гимнастики. Широко использовались лабиринты, штриховка, выкладывание геометрических фигур из спичек, выполнение разных конфигураций из пальцев, изготовление несложных поделок из бумаги и т.п. По мере знакомства дошкольников с грамотой, буквы, отрабатываемые или уточняемые на занятиях, зарисовывались детьми, обводились по точкам, выкладывались из мелких предметов, зерен, палочек. Это способствовало закреплению и упрочению образа буквы в сознании ребенка и способствовало выработке соответствующих моторных навыков. Разнообразные лабиринты, уровень сложности которых повышался от занятия к занятию, способствовали не только формированию координации движений, но и расширению активного словаря детей, формированию и закреплению у них обобщающих понятий, побуждали ребенка к развернутому высказыванию. Например, при изучении темы «Животные» детям предлагалось дидактическое пособие с изображением домашних животных и крестьянского двора. Детям давались задания:

- ответь, кто изображен на этой картине, как их можно назвать одним словом?;
- помоги животным добраться домой, нарисуй им дорожки;
- каких еще домашних животных ты знаешь?;
- какую пользу приносят домашние животные человеку?;
- обведи по точкам изображения, кто получился?;
- раскрась рисунок коровы коричневым карандашом, а свиньи - розовым.

В процессе решения детьми двигательных задач совершенствовалось и корректировалось речевое сопровождение выполняемых детьми моторных действий и операций. Однако, из-за отставания в развитии всех видов и функций речи, и в особенности ее планирующей и обобщающей функции, дети испытывали затруднения в вербальном программировании предстоящих моторных действий. Пытаясь преодолеть или ослабить этот недостаток, мы стремились к тому, чтобы все производимые действия и операции (в ситуации учебного группового занятия, в индивидуальной работе, в игре) дети могли выразить в слове, о любом предстоящем действии могли бы рассказать. Например, в рамках изучения темы «Животные» выполняли упражнение «Веселый кролик». Учитель-логопед читал стихотворение, дети выполняли движения пальцами и «проговаривали» их.

Веселый кролик Банни

Веселый кролик Банни
Резвился на поляне.
А если шорох слышит,
Замрет он - и не дышит.
И на его макушке

Большой палец, мизинец и безымянный
соединяясь, образуют мордочку,
указательный и средний - ушки.

Встают, как стрелки, ушки.

А домик его – норка –

Под елкой у пригорка.

Он к норке подбегает, норка,

Прыг - и в нее ныряет!

Кистью и пальцами левой рук изображается
пальцы правой руки сжимаются кулачком
левой.

На этом этапе учитель-логопед усложнял работу по коррекции артикуляционной моторики и звукопроизношения: мы добивались не только воспроизведения точной схемы артикуляционного движения, но достаточного времени фиксации позы, плавного переключения с одной позиции на другую, формировали полноценные способы образования звуков (щелевой, взрывной, смычно-проходной). Для этого уточняли кинестезии с помощью проприоцептивного, зрительного, слухового контроля. Поставленные звуки длительное время автоматизировали в словах с различным звуко-слоговым составом. Такая работа предупреждала возможность дальнейших смещений и пропусков поставленных звуков.

Важной задачей *третьего этапа* экспериментального обучения было формирование и закрепление у детей действий самоконтроля на основе ориентировки в различных звеньях двигательной деятельности: принятия задания, его планирования, выполнения, оценки полученного результата. Основным путем формирования и закрепления действий самоконтроля - постепенный и последовательный перевод детей с внешнего контроля на самоконтроль.

Учитывая низкую организованность детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, неустойчивость их внимания, мы учили детей, прежде всего, вслушиваться в задание взрослого. На начальном этапе работы задания намеренно упрощались, при этом мы стремились сделать их максимально привлекательными. Основная цель состояла в том, чтобы научить детей выделять главное в задании, запоминать его. Использовались различные приемы: повтори задание медленно; повтори задание по частям, повтори, что нужно сделать и т.п.

Особые усилия прилагались к тому, чтобы дети научились вдумываться в задание, понимать его; планировать свои действия. Отработка этих действий осуществлялась главным образом на фронтальных занятиях, когда учитель-логопед в определенной последовательности учил детей действию планирования. Первоначально учитель-логопед сам определял последовательность действий, затем привлекал к этому детей: «Давайте подумаем, откуда мы начнем штриховку, что будем делать дальше, как будем нажимать на карандаш, чем закончим», или «Давай вспомним, какое положение занимают губы, зубы, язык при произнесении звука». Правильные предложения детей поддерживались и поощрялись.

Работа с детьми по формированию действий самоконтроля на этапе ориентировки продолжалась до тех пор, пока они не становились привычными, т.е. пока дети не научались не только правильно запоминать задания, но и понимать их, спрашивать о непонятном, проверять себя, ориентируясь на алгоритм этого действия, - что нужно сделать и какие правила помнить, чтобы выполнить задание правильно.

Далее, на основе постепенно усложняющегося компонента деятельности учитель-логопед учил детей оценивать правильность своих действий, сверяя их с правилами задания.

На заключительном этапе постепенно усложнялись и требования к речевому опосредованию деятельности детей, позволяющие осмысливать поставленные перед

детьми цели, конкретизировать их, планировать пути и средства реализации, оценивать адекватность средств достижения результата, а также предвосхищать результат деятельности.

Прежде всего, дети проговаривали то, что и как они должны были сделать, затем мы добивались от них умения спланировать свои действия и называть средства выполнения двигательной задачи и, наконец, давать оценку выполненным действиям в соответствии с поставленными целями.

Экспериментальная работа по развитию мелкой моторики и речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по специально разработанной системе велась в течении года. По окончании первого года работы по данной системе была проведена повторная психолого-педагогическая диагностика. Она осуществлялась по тем же методикам, что и при первичном тестировании: тест «Линование», тест «Укладывание монет», тест «Складывание спичек», изучение учителем-логопедом сенсомоторного компонента речи.

Динамику развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья после внедрения специально разработанной системы можно увидеть на рис. 2.

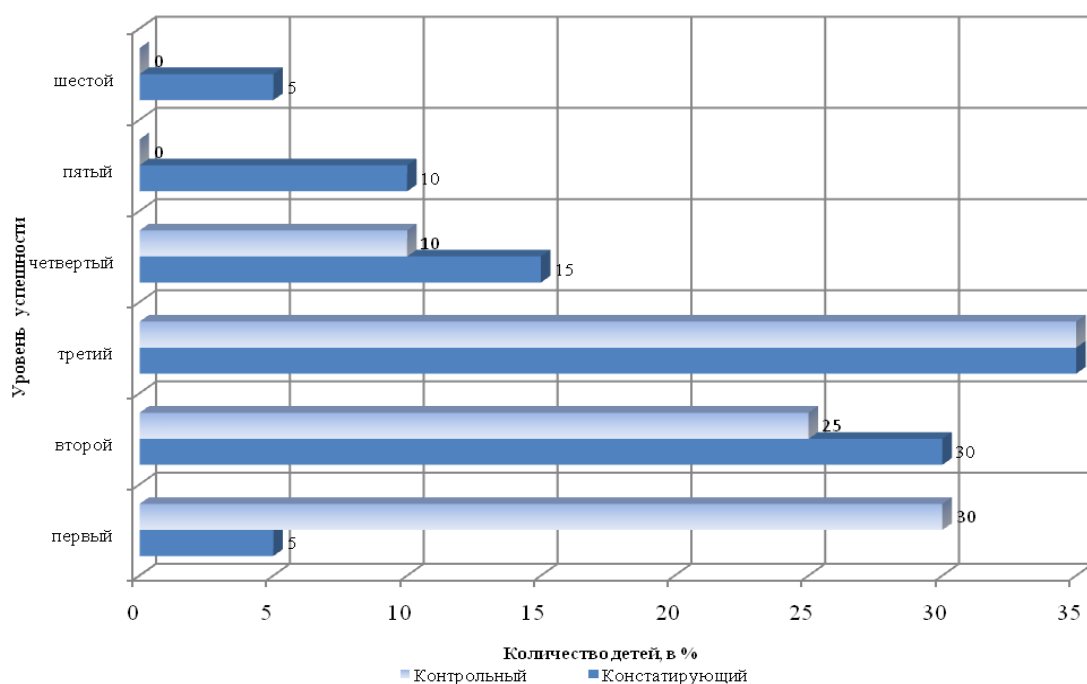


Рис. 2. Уровень развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в конце учебного года

Как видно из рис. 2 увеличилось количество детей с первым уровнем успешности, когда дети не испытывают никаких затруднений и не допускают ошибок, выполняя задание на зрительно-моторную координацию. Уменьшилось количество детей с пятым и шестым уровнем успешности.

Положительная динамика позволяет нам сделать вывод, что о том, что используемая система упражнений способствовала развитию мелкой моторики и речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Дальнейшая работа в этом направлении позволит нам добиться более существенных результатов.

Список литературы

1. Антакова - Фомина Л.В. Стимуляция развития речи у детей путем тренировки движений пальцев рук. // Тезисы докл. 20-го Всесоюзного совещания по проблемам высшей нервной деятельности. - М., 1974. С. 281 -282.
2. Беккер К.П., Совак М. Логопедия / Пер. с нем. Барышниковой Г. В. - М.: Медицина, 1981. – 288 с.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: Изд. АПН СССР, 1960. - 500 с.
5. Зоткина Е.А. Специальная психология: учеб. пособие по курсу. - Самара: Самар. ун-т, 2005. - 227 с.
6. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Сов. Россия, 1979. - 192 с.
7. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвист. исслед.: [Учеб. пособие по направлению и спец. психологии]. - М.: Академия, 2002. - 345 с.
8. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Кн. для родителей. - М. Педагогика-Пресс, 1996. – 76 с.
9. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.
10. Специальная педагогика: учеб. пособие для пед. вузов / Под ред. Назаровой Н. М. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2002. - 394 с.
11. Усанова О.Н. Специальная психология. - СПб.: Питер, 2006. - 395 с.