

3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Семенович. – М. Издательский центр «Академия», 2002.

4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А. В. Семенович. – М. Генезис, 2008.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В РАМКАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е. А. Конева, Н. В. Видяевы,
МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 554,
г. Екатеринбург.*

На сегодняшний день уже ни для кого не секрет, что по разным причинам значительно увеличилось число детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Включение таких детей в общество является одной из острых и дискуссионных современных проблем. Наиболее широко обсуждается вопрос об инклюзивном обучении детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Однако проблемы такого обучения детей с речевыми нарушениями освещаются недостаточно.

Говоря о подготовке к инклюзивному обучению детей с нарушениями речи, встает вопрос преемственности в работе двух очень важных образовательных звеньев – дошкольной и школьной логопедических служб.

Классы начальной школы в основном состоят из 20–25 учеников, поэтому особенно важным для ребенка становится умение учиться в групповой атмосфере. Для очень многих выпускников коррекционных логопедических групп, в связи с тем, что их развитие отличается от понятия «норма», такое обучение создает дополнительные трудности: ребенку сложно сосредоточивать свое внимание на учебных задачах, отстаивать свою точку зрения, говорить перед большим количеством людей и многое другое.

У многих детей с проблемами в развитии речи, кроме уже имеющихся речевых нарушений, часто отмечается достаточно низкий уровень

коммуникативных умений и навыков. Дети с речевыми нарушениями не умеют адекватно ориентироваться в ситуации общения, часто выражают негативные чувства по отношению к партнерам по игре. Позднее или запоздалое появление речи, бедный словарный запас и другие сопутствующие нарушения сказываются на самооценке ребенка и влияют на дальнейшее его самосознание. Также можно отметить такие психологические особенности, как робость, нерешительность, замкнутость, из-за которых у детей появляются такие специфические черты общего и речевого поведения, как ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь.

Наиболее часто дети с нарушениями развития речи в общении со сверстниками используют и понимают более простые для них средства невербального общения – движения, жесты, мимику, взгляды, что характерно для детей более раннего этапа развития.

По нашим наблюдениям, многие выпускники логопедических групп, поступившие для дальнейшего обучения в общеобразовательную школу, испытывают значительные трудности в овладении процессами чтения и письма. Недоразвитие фонематического восприятия отражается не только на самом звучании речи, но и затрудняет понимание значения слов и грамматических форм. Детям трудно понимать информацию на слух, особенно при быстром темпе речи.

Кроме того, дефицит концентрации внимания и сниженный объем слухоречевой памяти приводит к трудности в запоминании и воспроизведении стихов, сказок, рассказов. Из-за низкой работоспособности, быстрой утомляемости затрудняется и обучение по основным школьным предметам. На фоне снижения в последнее время общих показателей здоровья детей (статистические отчеты по ДОУ) и стрессовой ситуации перехода к школьному обучению происходит снижение адаптационных возможностей организма ребенка, что затрудняет весь процесс вхождения в «школьную жизнь».

Поэтому проблема подготовки к инклюзивному обучению детей с речевыми нарушениями в школе занимает одно из важнейших мест в современной логопедии и педагогике, а определение содержания понятия «готовность к школьному обучению» является одной из актуальных задач, решаемых в условиях детского сада.

С нашей точки зрения, важной считается тесная взаимосвязь в работе логопедических служб школы и детского сада для подготовки детей с речевыми нарушениями к инклюзивному обучению.

Ежегодно нами проводятся следующие мероприятия по преемственности дошкольной и школьной логопедической служб:

- Сбор информации и обследование детей с речевыми нарушениями на протяжении их пребывания в ДОУ [1], [2].
- Индивидуальное и групповое консультирование родителей (законных представителей) по результатам речевого обследования детей.
- Взаимное посещение логопедами школы и ДОУ логопедических и комплексных занятий, праздников, открытых мероприятий.
- Выступление логопеда школы на родительском собрании для родителей (законных представителей) будущих первоклассников по теме «Речевая подготовка ребёнка к школе».
- Для родителей (законных представителей) будущих первоклассников и воспитанников старших групп специалистами нашего ДОУ разработано методическое пособие «Как подготовить ребенка с нарушениями речи к школьному обучению», а также проводится семинар-практикум по подготовке ребенка к школе.
- Проведение родительских собраний в ДОУ совместно с педагогами начальной школы.

На собраниях решаются следующие вопросы: задачи ДОУ по подготовке детей к школе; преемственность в работе ДОУ и школы; уровни готовности детей к обучению; типичные проблемы начального образования, рекомендации родителям по подготовке детей к школьному обучению.

Но сотрудничество между логопедическими службами детского сада и школы не всегда возможно. Причинами тому служат:

1. Недостаточный обмен информацией между методическими объединениями учителей-логопедов школ и учителей-логопедов ДОУ в направлении преемственности.

2. Учителя-логопеды школ не всегда имеют чёткое представление о структуре и содержании логопедической работы в ДОУ, и, напротив, учителя-логопеды ДОУ мало знакомы с образовательными программами школы, организацией и содержанием работы школьных логопедов. Следовательно, первым трудно оценить работу, проделанную дошкольным логопедом с

данным ребёнком, а вторым – оценить уровень готовности ребёнка к освоению той или иной образовательной программы.

3. Часто дети из одной логопедической группы идут в разные школы, поэтому сложно проследить динамику их развития и установить контакты со школьными учителями-логопедами.

4. Нет отработанной системы взаимодействия дошкольных и школьных логопедов, традиций преемственности, которые прививались бы, в том числе и в рамках работы методического объединения учителей-логопедов.

Для создания благоприятных условий по преемственности работы логопедических служб школы и ДОО нами считается целесообразным:

1. Наладить профессиональные и личные контакты между учителями-логопедами ДОО и школ, находящимися на одной территории для обмена опытом в коррекционной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

2. Учителям-логопедам ДОО и школ, находящимся на одной территории, разработать и включить в годовой план работы логопедической службы мероприятия по преемственности в коррекционной работе.

3. Учителям-логопедам ДОО заполнять личные карточки на всех выпускников логопедической группы, поступающих в школу, и передавать её вместе с медицинской картой ребёнка. Возможно даже введение в практику совместной обменной речевой карты как обязательной документации. Ведение данной документации по нашему мнению повысит и ответственность за качество речевой подготовки выпускников речевых групп и логопунктов.

4. Проведение открытых выпускных мероприятий для воспитанников логопедических групп и логопунктов с участием коллег учителей-логопедов ДОО и школ.

В соответствии с принятым Федеральным Законом от 29 декабря 2012 года № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование стало первым этапом в системе общего образования. Согласно вновь принятого нормативного акта (ст. 63 п.1) законодательно закреплено то, что «образовательные программы дошкольного, начального общего и среднего общего образования являются преемственными». Мы считаем, что вопрос преемственности дошкольного и начального общего образования, по

всем направлениям остается мало разработанным и будет одним из актуальнейших в ближайшие годы.

Литература

1. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. испр. и дополн. / О. Б. Иншакова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
2. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Урал. гос. пед. ун-т Екатеринбург, 1998.
3. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013 г. – М. : Эксмо, 2013.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОЗНИКНОВЕНИЕ РЕЧИ

*В. В. Коркунов,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург.*

Начиная с Декарта, мир приучился к мысли о том, что психическая деятельность человека и животных – это рефлекторная реакция мозга на все многообразие окружающей нас жизни: процессов, событий, явлений и т.д. Кроме того, взгляды Декарта предопределили ход научных исследований в этой области на многие десятилетия вперед.

В дальнейшем, благодаря работам И. М. Сеченова, в научный оборот вводятся такие понятия как «рефлексы головного мозга», «элементы мысли», «абстрактное мышление» и др. Можно сказать, что И. М. Сеченов приблизился к проблеме системного рассмотрения мыслительной деятельности, однако она все еще объяснялась физиологическими процессами, как материальной основой психических процессов. Путь от ощущений к мышлению просматривался, но детали этого пути только угадывались.

Значительный шаг вперед в разработке проблем психической деятельности был осуществлен научной школой И. П. Павлова. Не вдаваясь в