**Выступление для воспитателей ДОУ февраль 2016 года**

**Подготовка детей с тяжелыми нарушениями речи к инклюзивному**

**образованию**

Происходящие в нашей стране социокультурные изменения оказывают все большее влияние на существующую систему образования. Главное требование к современному образованию заключается в том, что оно должно стать гуманистически ориентированным, рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности.

При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а должны рассматриваться в контексте одной из основных задач образования – обеспечения максимально благоприятных условий для саморазвития и адаптации.

В результате образование оказывается акцентированным на то, чтобы помочь человеку осознать и обогатить свое «Я», найти свое место и определить свою социальную роль в отношениях с внешним миром.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включения детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками – является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством РФ.

Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая, в то же время, качества жизни других участников образовательного процесса. Создания необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей.

Инклюзивное образование основано на следующих приоритетах: приоритете социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе; непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях; природосообразности образовательных (в широком смысле) задач и методов как к возможностям ребенка, так и к общей логике развития; приоритетного развития коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми; профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка [3].

По мнению авторов [1,5,6,7] в современном обществе заметно повышается значение речи в интеллектуальном и духовном развитии человека. В связи с ростом требований к ее качеству необходимы ранняя диагностика, своевременное выявление речевых нарушений и их коррекция. Тяжелые нарушения речи, такие как дизартрия, сенсорная и моторная алалия, общее недоразвитие речи, ринолалия, задержка речевого развития, обусловленная нейросенсорной тугоухостью, затрудняют контакты ребенка с окружающим миром, нарушают процессы формирования его личности и психической деятельности.

Нередко стойкое речевое недоразвитие у детей осложняется различными неврологическими, психопатологическими синдромами, страдают вегетативные функции. Поэтому проблемы обучения для них в новых условиях значительно возрастают. Вместе с тем, как отмечают многие исследователи (А.М.Бородич, В.В.Гербова, В.П.Глухов, О.С.Ушакова и др.) потенциальные возможности детей, имеющих речевые нарушения, достаточно велики [1].

С процессами овладения и развития речи дошкольников связан вопрос о речевой готовности дошкольника к учебной деятельности, важность этого вопроса признавали Л.А.Венгер, Л.С.Выготский, Я.А.Коменский, Т.А.Ладыженская, М.В.Ломоносов, А.А.Люблинская, М.Монтессори, К.Д.Ушинский. Исследователи отмечают, что речь является основным показателем уровня сформированности познавательных процессов, фактором успешного обучения, познания окружающего мира.

В психолого-педагогических исследованиях различают «общую» и «специальную» речевую готовность. Общая готовность предполагает решение следующих задач: понимание ребенком обращенной к нему речи и реагирование на нее соответствующим образом; умение связно, свободно и понятно излагать свои мысли, сохраняя грамматическую правильность речи; овладение определенным словарным запасом; сформированность звуковой стороны речи. Специальная речевая готовность предполагает готовность к обучению грамоте (чтению и письму).

Речевая готовность к обучению в школе предполагает сформированную общую и специальную речевую готовность, однако их соотношение не равно, так как необходимо учитывать новый вид деятельности, новую ситуацию общения и новое содержание общения. Речевая готовность к обучению в школе проявляется в сформированности у детей речевых умений слушания и говорения: умения воспринимать информацию, предлагаемую с помощью языковых средств, умения вербализовать свои действия, в том числе связанные с языковым материалом, и определить их последовательность; умения разграничивать единицы языковой системы и другие виды знаков; овладение информационной, когнитивной, регулятивной функциями языка.

Когнитивные функции (лат. cognitio - познание) - высшие мозговые функции: память, внимание, психомоторная координация, речь, гнозис, праксис, счет, мышление, ориентация, планирование и контроль высшей психической деятельности.

Наличие у первоклассников даже слабых отклонений в этих параметрах ведет к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы.

Анализ литературы [5,6], посвященной готовности ребенка с речевой патологией к обучению в школе, опыт работы в качестве учителя-логопеда, позволил выявить имеющиеся у них трудности. Дети не владеют правильным, четким звукопроизношением звуков всех фонетических групп, не дифференцируют звуки родного языка. Для них характерна слабая готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи. Дети затрудняются в правильном употреблении слов с уменьшительно-ласкательным значением, образовании прилагательных от существительных, затрудняются в использовании развернутой фразовой речи, построении предложений.

Для преодоления имеющихся недостатков необходимо проведение коррекционно-логопедической работы. Анализ научно-методических исследований показал, что только при своевременно принятых мерах: комплексной диагностике, адекватной методике с интегрированным личностно-ориентированным подходом к проблеме речевых нарушений, можно максимально их скорректировать. **Это предоставит ребенку возможность успешно развиваться, обучаться и адаптироваться в школе, в обществе сверстников и взрослых.**(В.И.Бельтюков, П.П.Блонский, Л.С.Волкова, Г.В.Гуровец, А.Б.Залкинд, В.П.Кащенко, Р.Е.Левина, О.В.Правдина, Е.Ф.Рау, В.И.Селиверстов, И.М.Сеченов, М.Е.Хватцев, Г.В.Чиркина, С.Н. Шаховская и др.)

Задачи коррекции речевого развития основываются на фундаментальных аспектах речевой деятельности и включают в себя: структурный компонент (формирование фонетической, лексической и грамматической сторон речи); функциональный компонент (развитие связной речи и коммуникативной деятельности); когнитивный компонент (формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи). В работе могут использоваться следующие методы: наглядные (экскурсии, рассматривание натуральных предметов, игрушек, картин со знакомым детям содержанием, фотографий, просмотр кинофильмов и диафильмов); словесные методы (речевой образец, повторение, объяснение, указание, словесное упражнение, оценка детской речи, вопрос); практические (различные игры). В развитии речи дошкольников очень важны игровые приемы и просто эмоциональность в применении некоторых приемов. Живость эмоций повышает внимание детей в игре, вследствие чего активизируются все процессы речи [1,4,7].

Работа по коррекции речевых расстройств у детей с тяжелыми нарушениями речи осуществляется по следующим направлениям: развитие фонематических процессов, расширение и активизация словаря, работа над грамматическим строем речи, развитие связной речи, коррекция звукопроизношения, совершенствование общей, мелкой и пальчиковой моторики и требует взаимодействия всех участников коррекционного процесса. Ведущая роль в организации коррекционно-педагогической работы принадлежит логопеду. Он осуществляет формирование навыков правильной речи у детей, совершенствует связную речь. Воспитатель по заданию логопеда закрепляет знания, полученные на логопедических занятиях в разных видах деятельности детей. Музыкальный руководитель продолжает закреплять полученные навыки на музыкальных и музыкально-ритмических занятиях, в таких видах деятельности, как игры, инсценировки, спектакли, утренники, развлечения. Руководитель по физическому воспитанию проводит с детьми подвижные игры с персонажами изучаемых произведений. Все специалисты постоянно поддерживают связь с логопедом: информируют его о результатах работы с детьми на занятиях, вне занятий.

Включение родителей (законных представителей) в совместный с педагогами коррекционный процесс позволяет значительно повысить его эффективность.

Эффективность работы с родителями (законными представителями) определяется не столько умелым отбором ее содержания и форм, сколько психологическим настроем, возникающим у них в процессе постоянных контактов с педагогами.

Дифференцированный подход к родителям, тактичность, внимание и сопереживание способствуют установлению партнерских отношений, взаимного доверия и понимания.

Организация логопедической работы в ДОУ предполагает проведение индивидуальных и фронтальных консультаций с родителями (законными представителями), а так же других активных форм работы с ними.

Таким образом, формирование грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи, дающей возможность речевого общения и подготавливающей к обучению в школе, одна из важных задач в общей системе коррекционной работы в дошкольных учреждениях и семье.

**Использованная литература**

1.Васильева М.А., Гербова В.В., Комарова Т.С.Методические рекомендации к Программе воспитания и обучения в детском саду – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2005.

2.Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.

3.Егоров П.Р.Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. – М.: 2011.

4.Нищева Н.В. Примерная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7) в соответствии с ФГТ .– СПб.: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.

5.Пантелеева Л. А.Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями / Логопед 2004 No4, с.61.

6.Попов А.С., Мусукаева Ф.В.Актуальные вопросы и инновационные подходы обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи: сборник методических статей. – М.: 2012. –112 с.

7.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В.Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи – М.: Издательство. «Просвещение», 2010

**О некоторых аспектах инклюзивного подхода к развитию дошкольников с речевыми нарушениями в условиях массовой группы детского сада**

Статья посвящена сложной и неоднозначной проблеме инклюзивного подхода в образовании, актуальность которой связана с осознанием необходимости оптимального включения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями. В статье рассматриваются некоторые аспекты инклюзивного подхода в применении к развитию дошкольников с нарушениями речи, а также возможные формы его реализации в условиях массовой группы детского сада.

Проблема инклюзивного подхода в образовании стала чрезвычайно актуальной особенно в последние десятилетия в связи с осознанием необходимости оптимального включения в процесс образования детей с ограниченными возможностями.

В силу своей сложности, эта проблема пока не имеет однозначного решения. Так, существует точка зрения, в соответствии с которой, инклюзия детей с особыми проблемами приносит больше вреда, чем пользы. Другие исследователи полагают, что при всех плюсах инклюзивного подхода, пока не создана материально-техническая база для его реализации, равно как и отсутствует достаточный уровень подготовленности специалистов, связанных с этим процессом. Тем не менее, представления об инклюзивности образования все более завоевывают позиции среди педагогов и все более становятся частью нашей профессиональной жизни. При этом чаще всего инклюзия связывается с наличием у ребенка каких-то действительно тяжелых проблем, часто инвалидности, — в области слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, речи.

Но существует и более широкий подход к проблеме инклюзии, который предполагает включение абсолютно каждого ребенка, а не только детей с грубыми нарушениями развития, в некий социум, в котором этот ребенок чувствовал бы себя комфортно. И более того, такая инклюзия должна помочь каждому ребенку проявить и развить все те способности, которые у него имеются, в максимальной степени.

Именно такой подход представляется в настоящее время наиболее перспективным и актуальным и для детского сада общеразвивающего вида. В дошкольных учреждениях, по данным О.А.Степановой, Т.Б.Филичевой и др., от 60 до 90 процентов детей имеют те или иные проблемы, и чаще всего это именно речевые нарушения разной степени сложности. Такие дети, как известно, также попадают в категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, и инклюзивный поход к образованию этих детей также совершенно правомерно применяется.

Дети с тяжелыми нарушениями речи, такими, как общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, заикание, ринолалия и др., чаще всего обучаются в специализированных речевых детских садах или в логопедических группах в детских садах комбинированного вида. Но существует и большая группа детей с негрубыми нарушениями речи, такими, как, например, нарушение произношения отдельных звуков, когда у ребенка неправильно произносятся или отсутствуют 1-2 звука или отдельные группы звуков, и больше никаких нарушений, казалось бы, нет. Тем не менее, более углубленное обследование показывает, что у этих детей, кроме отдельных нарушений звукопроизношения, имеются и другие нарушения речевых и неречевых функций, которые в ряде случаев становятся проблемой для этих детей и препятствуют комфортному включению этих детей в социум, – в детский коллектив, в нашем случае. Поэтому проблема инклюзии и для таких детей тоже актуальна.

Наличие существенных проблем, которые мешают комфортному включению ребенка в социум, можно видеть на следующем примере. Как известно, у многих детей с речевыми нарушениями, в том числе и негрубыми фонетическими, часто возникают нарушения эмоционально-волевой сферы – эмоциональная лабильность, недостаточная стрессоустойчивость, когда в стрессовой ситуации или просто новой, необычной ситуации у ребенка возникает некое блокирование психических функций и волевых действий. В результате ребенок не отвечает на вопрос, даже если знает на него ответ, не выполняет задание в присутствии постороннего человека, хотя только что выполнял его в более комфортной для себя обстановке, испытывает трудности с публичными выступлениями, например, во время детских праздников, – то есть демонстрирует более низкий уровень развития, чем он есть на самом деле. Именно такие дети долго не могут автоматизировать поставленные звуки в спонтанной речи, испытывает трудности с коммуникацией. И это то, что не может не беспокоить и заставляет искать каких-то новых подходов к таким детям, чтобы обеспечить комфортность их пребывания в социуме.

Поскольку эти дети обучаются в массовых группах, они кажутся уже как бы заведомо включенными в процесс инклюзивного образования. Но все дело в том, что по-настоящему инклюзивный подход подразумевает не просто механическое включение детей с нарушениями в группу наряду с детьми без нарушений, этого явно недостаточно, а предполагает целенаправленное воздействие на абсолютно каждого ребенка, с тем, чтобы его пребывание в этой группе было комфортным и способствовало бы его самореализации. При таком подходе необходимо создание особой единой профессиональной среды, серьезное психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка, поиск разных форм реализации инклюзивного подхода. Так, очень важным является взаимодействие в образовательном процессе специалистов, музыкального руководителя, преподавателя физической культуры, воспитателей, и в каждом отдельном случае мера такого сотрудничества может быть разной.

Во многих случаях представляется особенно актуальным взаимодействие и тесное сотрудничество учителя-логопеда и педагога-психолога, недаром сейчас говорится о психологизации процесса образования. Такое сотрудничество необходимо и в процессе диагностики, и в процессе создания индивидуального маршрута развития ребенка, и его реализации. Так, например, и учителем-логопедом, и педагогом-психологом выявляются нарушения не только в своих, специфических областях, но и в общих областях. Учитель-логопед отмечает, к примеру, у конкретного ребенка затруднения при складывании разрезных картинок усложненной конфигурации, а психолог со своей стороны отмечает более высокий уровень выполнения тестовых заданий с опорой на слуховой канал, нежели на зрительный. Отсюда возникает возможность совместной работы в области развития у ребенка пространственных отношений, зрительного гнозиса и праксиса, и такая работа очень важна, поскольку именно это лежит в основе профилактики возникновения у ребенка в школьном возрасте оптической дисграфии.

Инклюзивный подход предполагает и более эффективное сотрудничество с родителями, которое может осуществляться в разных формах. Так, логопедические занятия могут проводиться иногда в форме совместных занятий детей с родителями. Это очень полезно для детей, поскольку создает для детей необычную, новую обстановку, и дети учатся приспосабливаться к изменениям обстановки. Родителям это также может быть интересно, так как они могут получить на таких занятиях и какие-то новые для себя знания, и по-новому взглянуть на своих детей, лучше понять и реальные достижения ребенка, и те трудности, которые он может испытывать.

Одной из форм реализации инклюзивного подхода могут быть и совместные подгрупповые логопедические занятия детей с речевыми нарушениями и детей без нарушений. Это могут быть, например, диагностические занятия, которые возможно проводить в форме диагностического игрового сеанса, когда дети в малых подгруппах играют, например, в логопедическое домино на определение звука в позиции конца слова, и в процессе совместной игры диагностируется степень развития навыков элементарного фонематического анализа у того или иного ребенка, при этом диагностика осуществляется в форме игровой деятельности.

 Интересными получаются и совместные занятия детей с речевыми нарушениями и без таких нарушений по развитию интонационной выразительности речи. Как известно, у детей с дизартрией, с общим недоразвитием речи и другими речевыми нарушениями наблюдается и бедность интонационной стороны речи. Но оказывается, что и дети без явных признаков речевых нарушений также испытывают проблемы с мелодической организацией речи. Так некоторые из детей не могут воспринять и воспроизвести изменение высоты тона голоса, которое является неотъемлемым компонентом мелодического рисунка фразы. Поэтому такие совместные занятия полезны не только детям с речевыми нарушениями в плане инклюзивного подхода, но и очень полезны и необходимы в ряде случаев в том числе и детям без явных речевых нарушений.

И с другой стороны, такие совместные занятия крайне важны и с точки зрения развития у всех детей коммуникативных навыков, предполагающих взаимодействие, доброе отношение друг к другу, стремление помочь в выполнении заданий. Дети воочию видят, что у каждого из них могут быть проблемы – кто-то звуки не умеет правильно произносить, а кто-то умеет, зато с выразительностью речи у него проблемы…

В плане развития эмоционально-волевой сферы, повышения уровня стрессоустойчивости можно сказать и о такой форме реализации инклюзивного подхода, как театрализованная деятельность, как одна из форм арт-терапевтических технологий. Совместная работа на приподнятом эмоциональном фоне детей с речевыми нарушениями и без таковых, воспитателей, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя – совместные занятия, репетиции – приносит много радости и детям и взрослым. Для многих детей это как раз та деятельность, в процессе которой они и не только получают новые для себя навыки – в области сценической речи, сценического движения и т.д., и развивают свои способности, но и учатся постепенно в чем-то преодолевать себя, справляться с теми трудностями, которые у них имеются, – и в плане речи, и в плане коммуникации, и в плане эмоций, т.е. происходит коррекция психо-эмоционального фона и развитие личности ребенка.

Таким образом, организация совместной работы детей с нарушениями и без них, специалистов, воспитателей, родителей по реализации инклюзивного подхода в разных формах, интересных для детей и для взрослых, адекватных в плане учета возрастных и личностных особенностей детей, позволяет в условиях массовой группы детского сада создать психологически комфортную обстановку, в которой каждый из детей имеет возможность и преодолеть имеющиеся у него проблемы, и в максимальной степени проявить и развить имеющиеся у него способности.

Использованная литература:

Материалы Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России». Москва, 23-24 июня 2004 г.

Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М.:ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.

Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. – М.: «Издательство Гном и Д», 2000.

Вакуленко Л.С. Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения. – Логопед- 2011, №4, с.11-18.

Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Под ред. Волосовец Т.В., Кутеповой Е.Н. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.

Бутенко В.Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада. – Психология обучения. -2010, №10, с.45-56.