



# РЕБЁНОК И ОБЩЕСТВО

Научно-практический ежеквартальный рецензируемый журнал

ISSN 2410-2644 ; УДК 373.2+372; ББК 74.01

№2  
(2016)



**Тема номера**

**Организация коррекционно-развивающей работы с дошкольниками**

### Главный редактор

Корепанова Марина Васильевна, д.п.н., профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### Заместители главного редактора

Геркушенко Светлана Владимировна, к.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Гончарова Ольга Витальевна, к.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Геркушенко Георгий Геннадьевич, к.т.н., доцент, Волгоградский государственный технический университет

### Адрес редакции:

400131, Волгоградская область, г.Волгоград, пр.им. В.И.Ленина, д.27, ФГБОУ ВПО Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Кафедра педагогики дошкольного образования,  
Международный центр проблем детства и образования.

**E-mail:** [info@childandsociety.ru](mailto:info@childandsociety.ru)

*При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.  
Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикуемых материалов. Ответственность за содержание рекламы несут рекламодатели.*

*Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.  
Свидетельство о регистрации ЭЛ №ФС77-58965*

*Данный выпуск журнала осуществляется в рамках проекта № 14-06-12004  
поддержанного Российским Гуманитарным Научным Фондом*

Архив журнала «Ребёнок и общество» в сети Интернет  
<http://www.childandsociety.ru>



## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| 1. От редакции.....   | 4  |
| 2. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....   | 5  |
| Анащенко Светлана Анатольевна .....   | 5  |
| 3. МЕТОД МАНДАЛА В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ, КОРРЕКЦИОННОЙ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....   | 13 |
| Бабакова Ольга Дмитриевна .....   | 13 |
| 4. РЕЧЕВАЯ ИГРОТЕРАПИЯ ДЛЯ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ .....  | 30 |
| Бахарева Раиса Алексеевна.....  | 30 |
| 5. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БАЗАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ ИЛИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКОГО ИЛИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТМНР).....     | 37 |
| Бондаренко Наталия Петровна .....   | 37 |
| 6. ФИЗКУЛЬТ-ПРИВЕТ МИНУТКАМ И ПАУЗАМ .....  | 45 |
| Головачева Елена Александровна .....  | 45 |
| 7. МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....  | 50 |
| Жеманова Елена Васильевна .....   | 50 |
| 8. СОСТАВЛЕНИЕ КОЛЛАЖЕЙ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ, КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ В СОВМЕСТНОЙ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                          | 55 |
| Малеванова Нина Владимировна .....  | 55 |
| 9. ПЕСОЧНАЯ ИГРОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ .....   | 62 |
| Морокова Светлана Викторовна .....  | 62 |
| 10. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЁННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ САМООБСЛУЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И (ИЛИ) МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКОГО И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ..... | 68 |
| Ревенко Татьяна Виталиевна.....   | 68 |
| 11. НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ В ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....   | 73 |
| Старых Галина Евгеньевна.....   | 73 |

## От редакции



### Уважаемые коллеги!

Предлагаем вашему вниманию выпуск, посвященный вопросам организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в специализированных дошкольных учреждениях.

На страницах журнала своим опытом делятся специалисты муниципального дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида №178 Краснооктябрьского района г. Волгограда. Работа в детском саду построена на основе комплексной психолого-медико-педагогической диагностики, являющейся основой осуществления дифференцированного подхода к каждому ребенку с

учетом его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей, а также построения индивидуальных программ развития детей-инвалидов групп "Особый ребенок". Подгрупповые и индивидуальные занятия по коррекции речи, интеллектуального и психического развития, коррекционной ритмике проводятся с учетом диагноза, индивидуальных особенностей детей, периода обучения и динамики продвижения ребенка на основе максимально сохранных в своем развитии функций. Занятия носят интеграционный характер, способствуют формированию умений анализировать, сравнивать, обобщать, устанавливать связи в соответствии с их возможностями. Педагоги используют специальные методы и приемы, способствующие преодолению первичного дефекта и формированию психофизической сферы (индивидуальные разноуровневые задания, игры на развитие мелкой и общей моторики, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, схемы, опорные карты и прочее). В детском саду созданы специальные условия для коррекционно-реабилитационной работы с детьми с задержкой психического развития и сложными нарушениями в развитии (дети-инвалиды). Предметно-развивающая среда групповых помещений создана с ориентиром на зоны актуального и ближайшего развития ребенка, оборудована специальным материалом коррекционного содержания с учетом ограниченных возможностей детей, обеспечивает ведущие линии развития и коррекции ребенка. В группах организовано сенсорно-стимулирующее пространство: оборудованы сенсорные уголки с необходимым материалом для формирования эталонных представлений о цвете, величине и форме предметов, развития мелкой моторики.

**Геркушенко Светлана Владимировна**, канд. пед.наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» г. Волгограда, руководитель-организатор Международного Центра проблем Детства и образования, зам. главного редактора научно-практического журнала «Ребенок и общество».

## СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Анащенко Светлана Анатольевна**

Старший воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»  
[anashchienko71@mail.ru](mailto:anashchienko71@mail.ru)

**Аннотация.** В статье доказывается необходимость прогностической деятельности в дошкольном образовательном учреждении и выявляется роль руководителя в разработке стратегических документов – программы развития и образовательной программы – как прогнозов ДООУ. Практическая направленность статьи выражается в характеристике процедур разработки плановых документов.

**Ключевые слова:** прогнозирование; прогностическая деятельность; стратегическое планирование; программа развития; образовательная программа; руководитель ДООУ.

В современном образовании наблюдаются тенденции к поиску эффективных стратегий. Профессиональная деятельность работников образования предполагает умение принимать ответственные решения, предвидеть результаты собственной деятельности и деятельности других. Эта проблема затрагивает и работников дошкольных образовательных учреждений. Сегодня каждое ДООУ пытается определить такие цели и стратегии, которые обеспечат его эффективное развитие и функционирование в будущем. Пересмотр требований к содержанию образования в дошкольном учреждении предполагает самостоятельность в разработке, принятии и реализации его образовательной программы. Поэтому особую актуальность в дошкольном учреждении приобретает стратегическое планирование, которое напрямую связано с прогностической деятельностью руководителя (Колосова Н.В., Рождественский А.В., Троян А.Н. и др.).

Прогностическая деятельность понимается как вид профессиональной деятельности, предполагающий получение опережающей информации о будущем состоянии, перспективах и тенденциях развития тех или иных объектов и явлений на основе анализа данных об их прошлом и нынешнем состоянии. Целью и результатом прогностической деятельности является прогноз – «научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем, альтернативных путях и сроках их осуществления» [2].

Белая К.Ю. обобщенно выделяет основные особенности прогноза.

- 1) Для составления прогноза необходимы научные исследования количественного и качественного характера, включая количественную оценку на будущее; прогноз носит вариативный характер и является многовариантным.
- 2) Временные и пространственные горизонты прогноза зависят от сущности рассматриваемого явления; при разработке прогноза не ставятся конкретные задачи и исключается детализация; точность прогноза проверяется временем.

- 3) При разработке прогноза от специалиста требуется соблюдение объективности и научной добросовестности и не допускается субъективизм в оценке прошлого, настоящего и будущего [1].

Таким образом, прогнозирование является сложным видом деятельности, в основе которого лежит процесс мыслительного исследования перспектив развития объекта или явления.

Термин «прогнозирование» используется наряду с таким понятием, как «планирование» и «проектирование». Зачастую происходит их смешение или подмена одного понятия другим. Мы считаем, что прогнозирование, планирование и проектирование – самостоятельные, но дополняющие друг друга виды деятельности. Прогнозирование можно рассматривать в качестве предпосылки планирования, которая обеспечивает выбор стратегии и направление планирования. Прогностическая деятельность является обязательным условием планирования.

Планирование как функция управления связано с обоснованием и выбором целей развития и деятельности ДОУ, а также с разработкой путей достижения этих целей. Планирование позволяет более четко сформулировать и осознать целевые установки, определить систему показателей деятельности, необходимую для последующего контроля, обеспечить четкую координацию деятельности учреждения и его структурных подразделений [2]. В ДОУ существует два вида планирования – стратегическое и тактическое, которые осуществляют как руководитель, так и педагоги.

В современной литературе по стратегическому менеджменту дано много определений стратегического планирования, но наиболее точным и полным считаю следующее: «Стратегическое планирование - это процесс разработки стратегического плана путем формулирования целей организации, анализа проблем развития, выбора базовых стратегий и прогнозирования социально-экономического развития с целью обеспечения эффективной работы организации в будущем» [2].

Вообще, сущность стратегического планирования можно свести к поиску ответов на следующие вопросы:

- Каково настоящее положение образовательного учреждения?
- Какова стратегическая ситуация, в которой оно находится?
- В каком положении руководство образовательного учреждения хочет видеть его в будущем?

Условно, процесс стратегического планирования можно изобразить в виде логической цепочки вопросов:

- Чем наше ДОУ отличается от других? В чем его особенность, предназначение в социуме? (ответ на эти вопросы помогают сформулировать видение, миссию, ценности образовательного учреждения)
- С какими проблемами ДОУ сталкивается на этом пути? (ответом на этот вопрос является анализ среды ДОУ)
- К достижению каких целей стремится? Какими ресурсами для этого располагает? (составляется стратегический план)
- Как добиться реализации стратегических целей? (создаются целевые программы, проекты, оперативные планы)

- Как организовать педагогический коллектив для реализации намеченного? (формируются эффективные педагогические команды).

Представленная логика достаточно полно отражает сущность, алгоритмичность стратегического планирования образовательного учреждения.

Видение и миссия образовательного учреждения.

Миссию называют «визитной карточкой» учреждения, она должна быть четкой, понятной для всех участников образовательного процесса и тех, кто может воспользоваться образовательными услугами учреждения. Миссия должна определяться с учетом интересов воспитанников, их родителей, сотрудников, заказчиков, социальных партнеров. Миссия отражает смысл существования образовательного учреждения, она уникальна, альтруистична, неординарна.

Наличие яркого, обоснованного, стимулирующего к действиям видения, рассматривается, как основа и условие успеха выработки стратегических планов деятельности образовательного учреждения. «Видение - это сложившийся в нашем сознании идеальный образ желаемого будущего, достижение которого возможно только при самых благоприятных внешних и внутренних условиях; образ наилучшего, наиболее совершенного состояния школы».

Миссия не формулируется в один момент, руководитель не может и не должен один обдумывать эти идеи, в разработку миссии должны быть вовлечены представители всех групп участников образовательного процесса: педагоги, родители, социальные партнеры, вышестоящие организации. В процессе формулирования миссии выделяют три этапа: подготовка, формулирование и развитие [3]. Содержание деятельности каждого этапа представлены во многих исследованиях по стратегическому менеджменту.

Аналитический этап разработки стратегического планирования:

Для осуществления успешной деятельности на рынке образования образовательному учреждению необходимо научиться отслеживать и прогнозировать все изменения внешних и внутренних условий. Своевременно принятые меры помогут образовательному учреждению, избежать некоторые проблемы или выгодно использовать сложившуюся ситуацию. Анализ среды является сегодня важнейшей составляющей стратегического управления.

В ходе сопоставления того, что есть, с тем, что должно быть в будущем, необходимо зафиксировать обнаруженные разрывы между реальными и желаемыми результатами. Эти разрывы принято называть проблемами. Поэтому метод, нацеленный на выявление таких разрывов, называют методом проблемного или проблемно-ориентированного анализа.

Формирование стратегического плана образовательного учреждения:

Но прежде, чем приступать к разработке плана стратегических мероприятий коллектив и руководитель должны очень четко представлять, что планируется достичь, т.е. должны быть определены стратегические цели. Определение цели - важный этап планирования, т.к. достижению целей будет подчинена вся деятельность образовательного учреждения.

Определение цели является решающим моментом стратегического управления. «Цель - это желаемый и заранее определяемый результат, который формулируется после миссии. Миссия, с одной стороны, дает возможность установить, какие цели необходимо поставить, чтобы деятельность соответствовала его миссии, а с другой - отсекает» второстепенные цели» [3].

В зависимости от характера и содержания миссии, результатов анализа среды образовательное учреждение устанавливает свои цели.



Далее наступает самый ответственный период работы по стратегическому планированию - продумывание того, как реализовать стратегию. Если стратегия образовательного учреждения носит системный и глубокий характер, то её реализация предполагает серьезную перестройку всего ОУ, введение новых подходов к её функционированию, изменение качества образовательной системы, её ресурсного обеспечения и т.п.

Оперативное планирование нацелено на решение конкретных проблем, а это возможно только в том случае, когда существуют определенные механизмы. В качестве таких механизмов могут быть использованы проекты и целевые программы. Работа по целевым программам предполагает участие в их реализации всего коллектива, при этом общий результат зависит от качества и точности выполнения работ на каждом конкретном уровне [6].

Таким образом, особенностью программ является результативность: конкретный планируемый продукт должен быть не только получен, но и «измерен» на степень соответствия целевым установкам. Разработка показателей и индикаторов результативности - обязательный элемент планирования и прогнозирования в рамках оперативного плана.

«Планирование (стратегическое), как процесс непрерывного переформулирования целей, учитывает постоянно меняющиеся обстоятельства и состояние ресурсов (финансовых, человеческих и пр.). Организация такого процесса и есть одна из главных задач руководителя в рамках стратегического планирования».

Программы развития образовательных учреждений ориентированы на стратегию системных изменений, т. е. предполагают полную реконструкцию образовательного учреждения, затрагивающую все компоненты деятельности (цели, содержание, организацию, технологию и т.д.), все структуры.

Программы развития существенно отличаются от других видов программ. Эти отличия связаны со стратегическим характером программы: с их ярко выраженной ориентацией на учёт состояния и прогнозирования тенденций изменения внешней среды образовательного учреждения, адресуемого ему образовательного заказа; с ярко выраженной инновационной направленностью программы развития (другие программы основное внимание уделяют вопросам обеспечения стабильности текущего функционирования учреждения); с прогностичностью, направленностью на будущее; с опорой на идеологию системного, программно-целевого подхода в управлении; с использованием при разработке этого документа специальной структурированной технологии.

Под программой развития образовательного учреждения понимается важнейший стратегический документ образовательного учреждения, переходящего в инновационный режим жизнедеятельности принявшего за основу программно-целевую идеологию развития [5].

Основное предназначение программы развития - быть средством интеграции и мобилизации всего коллектива образовательного учреждения на достижение целей его развития.

Стратегическое управленческое планирование – процесс формулирования миссии и целей организации, выбора стратегии, определяющей эффективность функционирования ДОУ в будущем, обеспечение его развития [5].

Стратегическое педагогическое планирование – процесс определения специфики целей, содержания и организации образовательного процесса



дошкольного учреждения [3]. Стратегическое планирование, на наш взгляд, имеет наибольшую связь с прогнозированием.

Троян А.Н. характеризует стратегическое планирование ДООУ как один из видов прогнозирования. В качестве основного принципа прогнозирования развития организационных систем автор определяет программно-целевой принцип. Его суть – подход к прогнозированию как к целостной системе действий с четко определенным результатом и сбалансированными ресурсами. На данном принципе основан программно-целевой принцип. Его суть – подход к прогнозированию как к целостной системе действий с четко определенным результатом и сбалансированными ресурсами. На данном принципе основан программно-целевой метод планирования, его стержнем является целеполагание – процесс формирования и развертывания цели [3].

Выделяют два основных вида прогнозов, которые служат примером стратегического планирования, - программа развития и образовательная программа.

Программа развития – управленческий документ, в котором определены цель и стратегии функционирования ДООУ сроком на пять лет. Этот документ составляет опору для развития дошкольного учреждения в перспективе, позволяет отслеживать соответствие реального состояния организации задуманным управленческим целям.

Образовательная программа – нормативный документ, определяющий специфику целей, содержания образования и организации образовательного процесса [5].

Руководящим документом для разработки образовательной программы является Федеральный государственный образовательный стандарт к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. В документе определены понятия основной и примерной общеобразовательных программ дошкольного образования, показано их соотношение.

В структуре основной общеобразовательной программы различают две части: обязательную (инвариантную), разработка которой обеспечивается уполномоченным федеральным государственным органом, и вариативную, которая формируется участниками образовательного процесса. Обязательную (инвариантную) часть основной общеобразовательной программы определяет примерная программа.

Стратегическое планирование в наибольшей степени выполняет руководитель ДООУ. В процессе управления руководитель отвечает и за стратегическое планирование, и за тактическое (разработка годового плана ДООУ). Кроме того, руководитель несет ответственность за разработку образовательной программы как стратегического документа педагогического планирования.

Однако анализ практики показал, что осуществляя стратегическое планирование в современных условиях, руководители (и педагоги) сталкиваются с рядом сложностей. Это отсутствие четкой дифференциации педагогического и управленческого стратегического планирования; сложности в осуществлении целеполагания; элементы формализма в планировании (недобросовестное отношение к планированию, иначе говоря – план ради плана) [5]; несбалансированное прогнозирование нереальных целей; отсутствие контроля и самоконтроля в стратегическом планировании.

Эти сложности подвели нас к пониманию необходимости уточнения процедур прогнозирования. В качестве основных продуктов прогнозирования руководителя мы рассматриваем программу развития и образовательную программу ДООУ.

Разработка программы развития ДООУ начинается с выбора варианта программы развития и механизма ее разработки. В практике управления исчерпывающая характеристика процедуры разработки программы развития ДООУ дана в исследованиях А.Н. Троян. Автор выделяет два варианта программ развития и два механизма их разработки в зависимости от стадии развития ДООУ, управленческих целей, ситуации, наличия ресурсов развития [4].

Первый вариант – поисковое прогнозирование, т.е. перенос в будущее наблюдаемых сегодня тенденций развития организационной системы. Такое прогнозирование позволяет выявить противоречия, проблемы, подлежащие решению, определить, в каком направлении идет развитие. Механизм разработки программы: анализ состояния, оценка возможностей, определение целей как результат развития.

Второй вариант – нормативное прогнозирование, т.е. определение возможных путей решения проблем на основе заранее заданных критериев. Оно позволяет моделировать переход от будущего к настоящему; определить, как достичь желаемого. Механизм разработки программы: определение цели, оценки возможностей, определение действий [4].

Анализ практики управления показывает, что при разработке программы развития ДООУ преимущественно используется поисковое прогнозирование. Оправдал себя следующий алгоритм действий: анализ исходного состояния; целеполагание как разработка системы целей; разработка мероприятий и условий их реализации; формирование (описание) программы [5].

При разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования, как было отмечено выше, руководителю сегодня необходимо опираться на федеральный государственный образовательный стандарт, что определяет специфику процедуры прогнозирования.

Проведенный анализ федерального государственного образовательного стандарта к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования позволяет сделать следующие выводы: она должна разрабатываться на основе примерной и включать инвариантную и вариативную части. Разработки, безусловно, требует вариативная часть, поскольку инвариантная определяется примерной программой. Назначение заключается в сохранении единого образовательного пространства (инвариантная часть) и в характеристике специфики образовательного процесса ДООУ, исходя из его статуса (вариативная часть).

От вида ДООУ зависит выбор модели соотношения инвариантной и вариативной частей основной общеобразовательной программы. Разработка ее должна подчиняться общим требованиям к структуре.

Процедура разработки образовательной программы должна проходить в рамках двух этапов: подготовительного и собственно разработки. Рассмотрим содержание этих этапов.

Подготовительный этап мы связываем с приведением модели образовательного процесса ДООУ в соответствие с федеральным государственным образовательным стандартом.

- 1) Определение (уточнение) существующей модели образовательного процесса ДООУ. Как показывает анализ состояния образовательной

работы в детских садах, построение модели зависит от вида, приоритетных направлений деятельности учреждения; специфики условий осуществления образовательного процесса (в том числе особенностей комплектования групп, наличия педагогов-специалистов); используемого программно-методического обеспечения.

- 2) Соотнесение модели образовательного процесса ДОО с примерной основной общеобразовательной программой для установления инвариантной и вариативной частей в разрабатываемой программе.
- 3) Выбор модели соотношения инвариантной и вариативной частей основной общеобразовательной программы. Выделены четыре такие модели в зависимости от наличия, содержания и объема вариативной части.

Этап собственно разработки предполагает проектирование структурных компонентов программы; целевого, содержательного, организационного (технологического) - в соответствии с общими требованиями к структуре и спецификой модели образовательного процесса ДОО. В программе серьезное внимание необходимо уделить характеристике особенностей реализации вариативной части образовательного процесса и показать: образовательные области, в которых реализуется вариативная часть; основные задачи, реализуемые дополнительно к примерной программе; программно-методическое обеспечение вариативной части; модели (блоки) образовательного процесса, в которых реализуется вариативная часть.

Таким образом, стратегическое планирование руководителя ДОО как разновидность прогнозирования – это сложная процедура, которая имеет свою специфику при разработке управленческих и педагогических документов. Стратегическое планирование предполагает прогностическую деятельность руководителя по определенному алгоритму. От качества прогностической деятельности зависит правильность выбора стратегии, определяющей эффективность деятельности ДОО в будущем.

#### **Ссылки на источники:**

1. Белая К.Ю. Руководство ДОО: контрольно-диагностическая функция. - М.:ТЦ «Сфера», 2005. - 64с.
2. Воробьева Т.К. Планирование работы дошкольного образовательного учреждения: Методическое пособие. - М.:Ансел, 1997. – 64с.
3. Денякина Л.М. Новые подходы к управленческой деятельности в дошкольных учреждениях. - М.: Новая школа, 1997. – 392 с.
4. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха. - СПб, 1997. – 160с.
5. Комарова Т.С. Основы управления дошкольным учреждением: Социально-педагогические проблемы организации и управления в системе дошкольного воспитания: Сборник научных трудов. - М.: 1981. - С.12-27.
6. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением. Ч.1. - М.:ЦГЛ, 2004. – 160 с.

**STRATEGIC PLANNING IN KINDERGARTEN**

Anaschenko Svetlana

Senior teacher at the municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[anashchienko71@mail.ru](mailto:anashchienko71@mail.ru)

**Abstracts.** The article proves the necessity of predictive activity in preschool educational institution and identifies the role of a leader in the development of strategic documents - the program of a kindergarten development and educational programs - as preschool forecasts. The practical orientation of the article expressed in the characterization of planning documents development procedures.

**Keywords:** forecasting, predictive operations, strategic planning, educational program, kindergarten.



## МЕТОД МАНДАЛА В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ, КОРРЕКЦИОННОЙ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Бабакова Ольга Дмитриевна**

Педагог-психолог муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»  
[amstert@mail.ru](mailto:amstert@mail.ru)

**Аннотация.** В статье описывается возникновение, распространение арт-терапевтического метода – мандала, а так же диагностические, коррекционные и психотерапевтические возможности использования мандал.

**Ключевые слова:** арт-терапия; игровая деятельность; мандала; совместная деятельность; гармонизация внутреннего психологического состояния

В современном дошкольном образовании особую актуальность приобретает проблема сохранения здоровья детей. Особенно актуально использование здоровьесберегающих технологий в МОУ детский сад компенсирующего вида № 178, так как дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), поступают к нам из других дошкольных учреждений, где они длительное время находились в состоянии неуспеха, неприятных переживаний, ситуаций напряженности, озабоченности, беспокойства. Поэтому первоочередной задачей психолога становится развитие личностной сферы, преодоление и предупреждение негативных состояний. А максимально оптимизировать помощь детям позволяет в рамках немедицинской терапии (то есть терапии, которую можно использовать вне медицинских учреждений, без медицинского образования) арт-терапия, то есть оказание психологической помощи средствами искусства. Арт-терапия (art therapy) в переводе: терапия – лечение, использование в лечебных целях, арт – визуальные искусства. Тем не менее, арт-терапевт - это специалист, имеющий высшее базовое образование (психолога, врача, художественного педагога), который прошел дополнительную подготовку в течение нескольких лет.

Ценность применения арт-терапии:

- Позволяет выразить широкую гамму чувств, которые выразить словами сложно (раздражение, гнев, обида, тоска и т.д.) [1], особенно детям с ОВЗ, имеющим нарушения речи.
- Позволяет творчески реабилитироваться детям неуспешным в образовательном процессе.
- В арт-терапии процесс важнее результата, следовательно, продукт творчества не оценивается.
- Может использоваться изолированно и интегративно, индивидуально и с группой, с детьми и взрослыми.

«Мандала», как метод относится к арт-терапии визуального типа. Слово «мандала» пришло в язык европейцев из Тибета. «Мандала» в санскрите означает «круг, диск, кольцо, область, общество, совокупность» и является символом постоянного круговорота жизни. То есть мандала - циркулярное изображение, отражающее буддистскую картину мира, отношения человека с духовной реальностью.[2]. Во многих культурах круг является символом единства

и целостности (рис.1). Если обратить внимание на окружающий нас мир, то примеры изображения круга можно встретить повсеместно. Мандала может быть как произведением искусства, так и формой, которую создала сама природа, встречаться в рисунках древних цивилизаций и присутствовать в современном мире.



*Рисунок 1. Традиционная трехмерная мандала Калачакры во дворце Потала в Лхасе, Тибет*

Мандала часто изображается на полах, стенах и потолках храмов (рис.2). Она является настолько священной на Востоке, что рисуется под аккомпанемент особых ритуалов и сама может считаться объектом поклонения (рис.3).



*Рисунок 2. Изображение мандал на полах, стенах и потолках храмов*



*Рисунок 3. Создание мандалы*

Камень Солнца (исп. Piedra del Sol), иногда называемый ацтекским календарем, к которому было приковано внимание в связи с датой смены эпох –

2012 годом - монолитный базальтовый диск с символическим изображением ацтекской космогонии и солнечного культа (рис. 4). Он один из старейших памятников ацтекской культуры, датируемый примерно 1479 годом, находился в одном из храмов Темпло Майор.



*Рисунок 4. Ацтекский камень солнца*

В христианской средневековой иконографии было принято изображение так называемой «мандорлы» (от итальянского *mandorla* — миндалина) сияния славы миндалевидной формы, среди которого в Византии, а еще чаще на западе изображались Христос, Богородица и святые. (рис. 5, 6, 7, 8, 9) Сиянию давалась форма овала, вытянутого в вертикальном направлении; но в иконописи готической эпохи верхний и нижний концы мандорлы стали делать заостренными. Образ мандорлы, подобно ореолу, тесно связан с общеиндоевропейской концепцией духовности как света. Она распространена в христианской и буддийской иконографии.



*Рисунок 5. Манда́ла на потолке православного храма*



*Рисунок 6. Мандалой по сути является икона «Спас в Силах» Андрея Рублева*



*Рисунок 7. Икона «Спас нерукотворный»*



*Рисунок 8. Варианты икон "Всевидящее Око Божие" (1 икона, XIX век)*





*Рисунок 9. «Спас недреманное око»*

Средневековые европейские церкви часто использовали рисунок круглого лабиринта на плитках пола около входа (рис. 10).



*Рисунок 10. Напольные лабиринты в соборах Амьена (слева) и Шартра (справа) во Франции*

Здесь мандала является представлением паломничества в святой город Иерусалим. Паломники молились, двигаясь на коленях от начала лабиринта, медленно продвигаясь внутрь по направлению к центру Нового Иерусалима. Чувствуется, что участие в подобном символическом путешествии помогало набожному христианину продвинуться ближе к мистическому Иерусалиму, который является метафорой объединения с Богом.

Окно-роза (рис. 11) на центральном фасаде церкви Александра Невского в Петергофе, построенной в неоготическом стиле. Круглые окна в готических соборах (рис. 12) – тоже мандалы, они притягивают взгляд, неся в себе гармонию и вызывая благоговейный трепет.



*Рисунок 11. Центральный фасад церкви Александра Невского в Петергофе*



*Рисунок 12. Окно-витраж собора Парижской Богородицы, Франция*

Мандалы выкладывают из цветного порошка, мелких полудрагоценных камней, окрашенных зерен, толченого мрамора, делают из металла, камня, дерева (рис. 13). Её даже могут вырезать из масла, которое окрашивают в соответствующие ритуальные цвета. Мандалы на протяжении многих веков и до сих пор используют в буддийских ритуалах. Считается, что узоры тибетских мандал излучают едва уловимые частоты, которые способствуют постижению высшего смысла в процессе медитации и жизни.



*Рисунок 13. Изготовление буддийской мандалы*

В психотерапии мандала понимается, как рисунок в круге. Она рождается спонтанно, в свободном самовыражении переживаний, а не строится по правилам, как в религиозной практике. В ходе арт-терапевтических занятий,

создание мандал связано с созданием в круге рисунков, отражающих индивидуальные особенности автора — его психическое состояние, отношение к миру и самому себе, а также неосознаваемые потребности и тенденции развития. Одним из первых европейских учёных, изучавшим и познакомившим с идеей мандалы западных исследователей-психоаналитиков, является Карл Густав Юнг (рис. 14).

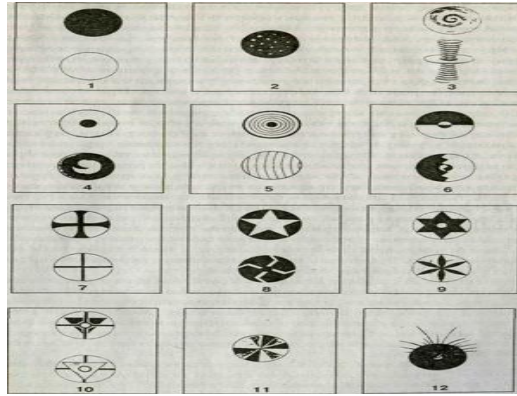


*Рисунок 14. Карл Густав Юнг*

В своей автобиографии, "Воспоминания, сны, размышления", Юнг рассказывает о том, как в 1916г. он нарисовал свою первую мандалу, а спустя два года уже ежедневно зарисовывал в своем блокноте новые мандалы. Он обнаружил, что каждый рисунок отражает его внутреннюю жизнь на данный момент, и стал использовать эти рисунки, чтобы фиксировать свою "психическую трансформацию". Юнг пришел к выводу, что метод мандалы - это путь к нашему центру, к открытию нашей уникальной индивидуальности и считал мандалу чрезвычайно мощным символом, являющегося зримой проекцией психического мира и выражающей Самость человека. [1]

Джоанна Келлог возглавляла группу американских арт-терапевтов, которые исследовали использование мандал в арт-терапевтической практике. В 1970-е гг. Келлог работала консультантом в Мерилендском психиатрическом научно-исследовательском центре в г. Катонсвилл, штат Мериленд, используя рисование мандал в качестве одного из инструментов исследования, в ходе которого испытывались новые психотропные препараты. С. Гроф и другие психиатры изучали измененные состояния сознания, вызванные применением психотропных средств на базе данного центра (Grof, 1985). Основываясь на анализе нескольких тысяч рисуночных мандал, созданных пациентами центра, Келлог создала оригинальную систему диагностических критериев для интерпретации рисунков в круге (так называемые «архетипические стадии Большого Круга Мандалы»).

Позже Д. Келлог разработала проективный карточный тест мандалы (оценочный исследовательский инструмент мандала, сокращенно ОИИМ (рис. 15), который могут применять обучившиеся ему специалисты в области психического здоровья. [2] «Архетипические стадии Большого Круга Мандалы» [3] известны в нашей стране по альбомам готовых мандал немецкого арт-терапевта Александра Цайри [4], в модификации белорусского педагога-психолога Эрики Осипук [5], где выделены в виде мандал 13 условных стадий психического развития человека в процессе жизни.



*Рисунок 15. ОИИМ, автор Д. Келлог*

Отечественный арт-терапевт, доктор медицинских наук, доцент кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и кафедры психотерапии Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова, Александр Иванович Копытин (рис. 16), автор многих книг по арт-терапии несколько лет, общавшийся с Келлог, выработал собственный алгоритм работы и интерпретации мандал.

- 1) Анализ центра и внешних границ.
- 2) Оценка связей центра с внешними границами.
- 3) Упорядоченность или хаотичность рисунка.
- 4) Характеристика линий.
- 5) Симметрия или асимметрия.
- 6) Наличие или отсутствие движения.
- 7) Выделение стадий Большого Круга Мандалы (по Келлог).
- 8) Психологический анализ цвета.
- 9) Психологическое значение числа.
- 10) Резюме, в котором будут отмечены наиболее значимые наблюдения и сформирована психологическая гипотеза. А так же позитивные (ресурсные) и проблемные моменты.



*Рисунок 16. Александр Иванович Копытин*



В своей практике я использую, метод «мандала», как вспомогательное средство диагностики, а также как средство коррекции и психотерапии, как в работе с детьми с ОВЗ, так и с их родителями, и педагогами. Метод мандалы в диагностике можно использовать двумя способами:

- когда мы интерпретируем готовые рисунки или выбранные и раскрашенные трафареты мандал, опираясь на то, что они отражение бессознательного. И как в любой проективной диагностике здесь имеет значение: расположение рисунка в пространстве, цвет, форма, расположение и содержание элементов и т.д.;
- когда мандала является опосредованным побуждением для беседы.

Мандала, как метод меня привлекает, прежде всего, своим психологическим содержанием:

1. Мандала - как отражение психического состояния человека.

Джоанна Келлог считает,- «мандала... может восприниматься как капля взятой на анализ крови, по которой можно определить, какие изменения происходят в организме и каков эффект лечения. И это — не единственная аналогия с биологическими пробами: мандалу можно рассматривать еще и как живую клетку, обладающую целостностью и жизнеспособностью. Гармония и красота присущи „здоровым" мандалам, так же, как они присущи здоровым живым организмам» [3]

2. Мандала - как средство восстановления душевного равновесия.

Карл Юнг отмечал, что проводя анализ и творчески работая с проявляющимися в рисунках клиентов круглыми или сферическими образами, можно не только помочь клиенту лучше понять процесс своего развития, но и активизировать те психологические механизмы, которые обеспечивают преодоление кризисных состояний, связанных с процессом развития [2].

Как отмечалось выше, одной из первостепенных задач педагога-психолога является преодоление и предупреждение негативных состояний, связанных с особенностями развития детей: отсутствием или недоразвитием речи, вследствие которого ребенок затрудняется в выражении своих чувств, проблем. Кроме того, что мандала средство достижения особого психического состояния, успокоения, созерцания, умиротворения, снятия стресса, она также является средством концентрации внимания, сосредоточения, развития целостного восприятия, сенсомоторики. Она обладает метафоричностью и ресурсностью.

С детьми дошкольного возраста начинать работать с мандалой надо с самого простого - с раскрашивания. Затем, в зависимости от уровня графических навыков, (как подготовительный этап) возможно рисование по типу цветового кольца (колеса, круга и т.п.) или рисунка на тему: «Радуга смотрит в озеро», после чтения тематической сказки. Такие задания позволяют дошкольникам понять схематику круга, как композицию цвета и элементов. Следующим этапом можно уже приступить к непосредственному созданию мандалы. И далее к созданию серии мандал, мандалы в парах или созданию коллективной мандалы. Время работы с мандалой: 20 – 60 минут. Размер круга должен приблизительно соответствовать размеру головы рисующего.

При раскрашивании и создании мандалы необходимо придерживаться правил:

- 1) добровольность участия и добровольность в выборе самого рисунка;
- 2) отсутствие установок на обязательность раскрашивания определенными цветами;

- 3) свобода выбора использования художественных средств (пастель, восковые мелки, гуашь, акварель, карандаши и т.д.);
- 4) психологически безопасная обстановка;
- 5) невмешательство взрослого в процессе создания мандалы и отсутствие комментариев;
- 6) адекватное музыкальное сопровождение, способствующее ослаблению сознательного контроля.

Также следует отметить, что создание мандалы - это арт-терапевтический процесс и включает три краеугольных камня: арт-терапевтическое пространство, взаимодействие с арт-материалами, и самое главное – арт-терапевтические отношения.

После того, как мандала создана, можно предложить придумать название. Если дошкольник затрудняется, то можно спросить: на что она похожа, где ее можно использовать, найти место в пространстве, поменять угол восприятия.

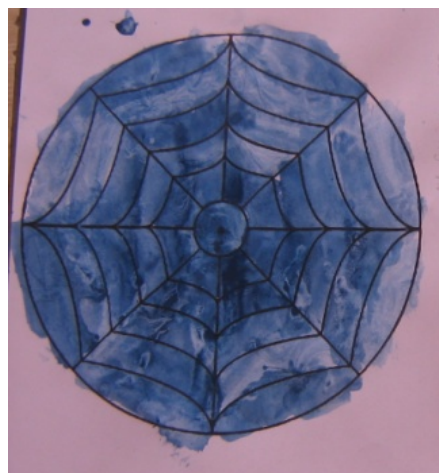
Приведу некоторые примеры интерпретации мандал детей:

Смещение центра «Я» (рис. 17). Раскрашивала девочка, ЗПР с проявлениями атипичного аутизма, 5 лет (пятая стадия по Келлог «Мишень»).



*Рисунок 17. Смещение центра «Я»*

Первый рисунок серии мандал (рис. 18) соответствует нулевой стадии «Пустота» (по Келлог). Раскрашивал мальчик, 6 лет, ЗПР погранично с легкой интеллектуальной недостаточностью.



*Рисунок 18. Мандала «Паук»*

Второй рисунок - «Цветочный круг» (рис. 19) (по Келлог вторая стадия «Блаженство») ресурсный, не смотря на отсутствие выраженного центра (целостности), появляются цвета символизирующие развитие, творческий потенциал, здоровое самоутверждение, состояние предшествующее дистанцированию от матери и хорошие теплые отношения с отцом. Хотя мы можем предположить и наличие чувства вины и некоторую утрату веры.



*Рис. 19. «Цветочный круг»*

В работе с конфликтующими детьми целесообразно раскрашивание парной геометрической мандалы (рис. 20), которое стимулирует желание договариваться, вносит и соревновательный момент, и способствует сплочению детей.



*Рисунок 20. Раскрашивание геометрической мандалы*

В работе с детьми (рис. 21) с повышенной двигательной активностью эффективно создание мандал из природного материала, которое позволяет успокоиться, сосредоточиться, снижает излишнюю импульсивность, развивает зрительно-моторную координацию, внимание.



*Рисунок 21. Изготовление мандалы из природного материала*

Говоря о том, что наши воспитанники имеют ограничения возможностей здоровья, мы понимаем, что и возможности семьи такого ребенка тоже ограничены, уклад жизни такой семьи может сильно отличаться от общепринятого. Такие семьи вынуждены затрачивать значительные усилия по уходу за ребенком, с неприспособленностью окружающей среды, покупать специальное оборудование, искать специальное реабилитационное медицинское обслуживание. Кроме того у родителей могут возникать трудности психологические «принятия» ребенка, что появляется в чувстве вины, неопределенности, комплекса неполноценности ребенка. Находясь сама в болезненном состоянии, мать мало чем может помочь своему малышу. Напротив, ее тревога, беспокойство передаются ребенку, и у него не формируется естественное чувство безопасности, защищенности при взаимодействии с матерью. Это еще больше нарушает его психическое развитие и у ребенка могут возникать вторичные эмоциональные и поведенческие нарушения, трудности принятия ребенком самого себя, связанные с невозможностью самостоятельно осуществлять какие-либо действия (необходимость постоянной помощи) и осознанием себя как «не такого», в крайнем случае – «инвалида», «обузы». Поэтому работа начинается прежде всего с мамами. В рамках родительского клуба «Лучик надежды» и при индивидуальных консультациях используется в том числе и мандала. В процессе работы происходит гармонизация внутреннего психологического состояния родителей, снятие внутренней тревожности, активизация работы бессознательного, актуализация чувств, формирование установки позитивного отношения к себе, активизация бессознательного, развитие творческого потенциала, так же изучение семейного окружения, личностного ресурса ребенка, снятие эмоциональной напряженности.

Серийное изображение мандалы в работе с родителями:

Мандала на рисунке 22 отражает деструктивные тенденции, некоторое раздвоение, связанное с высокими амбициями, преобладают эмоции над разумом.





*Рисунок 22.*

Мандала на рисунке 23 показывает переживание сильных эмоций на фоне конфликта с матерью (бабушкой ребенка), потеря себя, но прорастает здоровое самоутверждение.



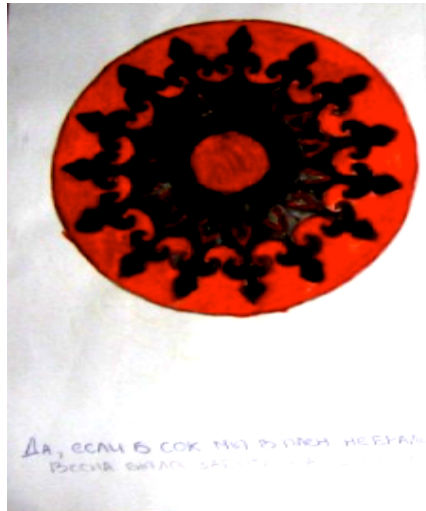
*Рисунок 23.*

На рисунке 24 просматриваются позитивные изменения: упорядоченность и организованность психики, стремление освободиться от негативного опыта прошлого, здоровое самоутверждение, восприятие себя как женщины и матери.



*Рисунок 24.*

В динамике : Мандала (рис. 25) иллюстрирует агрессивные тенденции способные реализоваться в разрушительных действиях, потребность отомстить.



*Рисунок 25. Мандала раскрашенная*

В мандале (рис. 26) просматривается наличие чувства вины, но уже положительное отношение к себе как к женщине и идентификация с материнскими функциями.



*Рисунок 26. Мандала*

На примере этих мандал мы видим, что выбор формы, цвета и других параметров изображения варьируется в зависимости от душевного состояния человека, а также от этапов жизни.

Создание совместных мандал в парах «мать – дитя» (рис. 27, 28) способствует гармонизации взаимоотношений, проявлению чувств, принятию ребенка, позволяет увидеть потенциал, а иногда и посмотреть на него другими глазами, открыть новое, ранее не замеченное а в нем.



*Рисунок 27. Совместное рисование мандалы (родитель и ребенок)*



*Рисунок 28. Совместное изготовление мандалы (родитель и ребенок)*

Применение метода мандалы в работе с педагогами способствует профилактике профессионального выгорания, запуская действие внутренних ресурсов и самоактуализацию (рис. 29).



*Рисунок 29. Мандала в работе с педагогами*

Создание мандалы на основе блинов в рамках работы «Психологической гостиной» с педагогами-психологами Краснооктябрьского района г. Волгограда (рис. 30).



*Рисунок 30. Мандала из пищевых продуктов*

Таким образом, использование метода мандалы в работе дошкольного учреждения компенсирующей направленности на протяжении последних восьми лет, показало свою эффективность, как в работе с детьми с ОВЗ, так и их родителями и педагогами, что подтверждается наблюдениями за детьми, беседами с педагогами и родителями, а так же диагностическими обследованиями («Специальный проективный тест тревожности» авторов Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

#### **Ссылки на источники:**

1. Копытин А.И., Балабанова Н.В. Арт-терапия в образовательной практике: методическое пособие. - Краснодар, 2006. - 96 с.
2. Копытин А. И., Б Корт Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. - СПб.: Речь, 2007. – 140 с.
3. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала»./ Под ред. А.И.Копытина.-СПб.: Речь, 2002. - 144с.
4. Цайри А. «Мандала» альбомы. 1-я ч. для малышей, 2-я ч. от 8 лет. – Германия, Равенсбург, 2004.
5. Осипук Э. Психодиагностическая и психокоррекционная работа с детьми с использованием мандалы//Школьный психолог. - №4 – 2007. - С.18-19.



**METHOD MANDALA IN DIAGNOSTIC, CORRECTIONAL AND THERAPEUTIC WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES**

Babakova Olga

Teacher-psychologist at municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[amstert@mail.ru](mailto:amstert@mail.ru)

**Abstracts.** This article describes the emergence, dissemination of art therapeutic method - a mandala, as well as diagnostic, rehabilitative and therapeutic possibilities of using mandalas.

**Keywords:** art therapy, mandala, preschool children, children with disabilities

## РЕЧЕВАЯ ИГРОТЕРАПИЯ ДЛЯ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

**Бахарева Раиса Алексеевна**

Учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»

[bahareva-1959@mail.ru](mailto:bahareva-1959@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам речевого развития неговорящих детей с проблемами в развитии. Автор предлагает оптимальные пути развития импрессивной и экспрессивной речи, игровые приемы и упражнения.

**Ключевые слова:** неговорящие дети; дети с проблемами в развитии; речевые навыки; средства общения; игровая деятельность; речевая игротерапия; план-конспект занятия

Умственное недоразвитие всегда в той или иной степени сопровождается недоразвитием речи, в некоторых случаях полным ее отсутствием. Отставание в развитии речи имеет тотальный характер и касается недоразвития как импрессивной, так и экспрессивной речи. С трудом формируется дифференцированное понимание и обозначение предметов и действий. Характерно длительное употребление слов в неточном значении. Словарь умственно отсталого ребенка отличается бедностью. В нем почти полностью отсутствуют обобщающие понятия, многие дети неточно понимают значение даже общеупотребительных существительных, прилагательных, глаголов, наречий. Для этих детей характерно крайне медленное усвоение логики построения предложений.

Речь имеет прямое отношение к познавательному развитию: с ее помощью ребенку сообщаются определенные знания, передаются умения и навыки. Речь не только служит познанию, но и является необходимым средством, орудием человеческого мышления. Нельзя ставить знак равенства между умением говорить и умственным развитием ребенка, но речь, тем не менее, имеет прямое отношение к развитию мышления.

Понимание особенностей развития детей со значительной степенью умственной отсталости, в сравнении с обычно развивающимися сверстниками, позволяет выбрать наиболее оптимальные пути коррекции отклонений, а также правильно определить содержание работы и организовать их обучение.

Немецкий педагог В. Штрасмайер [1] предлагает при обучении планировать смену следующих фаз:

- концентрация внимания ребенка
- усиленная работа совместно с ребенком
- расслабляющая игра
- учеба на открытиях – игра, в которой от ребенка ожидаются действия, связанные с памятью, мышлением и концентрацией сил и внимания
- подвижные игры, а также игры на социальное взаимодействие – тренировка отдельных функций, сменяющаяся выбором творческой деятельности.

Дети с проблемами в развитии приобретают речевые навыки гораздо позже своих ровесников или не начинают говорить вообще. Для того, чтобы понять, в какой стадии развития находится речь ребенка, можно воспользоваться таблицей, предлагаемой О. Жуковой и В. Балобановой [2]. Те навыки, которые ребенок только начал осваивать или уже освоил, станут отправной точкой для будущих занятий:

- реагирует на голос
- воспринимает интонацию
- издает отдельные звуки в ответ на эмоциональное общение взрослого
- повторно произносит отдельные звуки
- гулит
- улыбается, смеется
- пытается привлечь внимание взрослых
- произносит отдельные слоги
- на вопрос «где?» ищет и находит взглядом предмет, неоднократно называемый, постоянно находящийся в определенном месте
- подолгу лепечет, повторно произносит одни и те же звуки
- на вопрос «где?» находит несколько предметов на постоянных местах
- реагирует на похвалу и запрет (понимает значения слов «нельзя», «молодец»)
- понимает значение простых просьб типа «иди ко мне», жест «пока-пока»
- по слову взрослого выполняет разученные ранее действия под потешки «Ладушки», «Дай ручку» и др.
- громко, четко и повторно произносит различные слоги лепета
- подражает шумам окружающей среды
- знает свое имя, оборачивается на зов
- подражает взрослому, повторяя за ним слоги, которые уже есть в лепете
- по просьбе «дай» находит знакомые предметы среди других и дает их
- подражает взрослому, повторяя за ним слоги, которых нет у него в лепете
- произносит первые слова-обозначения
- произносит осмысленно слова «мама», «баба»
- выражает желание словами («дать», «ам-ам»)
- называет знакомый предмет в ответ на вопрос
- понимает (без показа) названия нескольких предметов, действий, имена взрослых и детей
- выполняет отдельные поручения: «найди», «отдай», «принеси»
- повторяет вслед за взрослым знакомое слово
- использует в речи слова-отрицания «нет», «ни-ни»
- произносит 6-10 облегченных слов
- говорит первые предложения из двух слов на «детском» языке, например «Би-би, ту-ту!», «Мама, ам!»
- называет свое имя.

У ребенка может отсутствовать стремление изучать окружающий мир – он не протягивает руки к игрушке, чтобы потрогать ее или поиграть с ней. Взрослый должен помочь ребенку дотронуться до игрушки, рассказать ему о ней, показать, как можно с ней играть. Необходимо знакомить ребенка с окружающими

предметами и игрушками. Важно всегда говорить правильно, а не копировать речь ребенка, иначе ему для развития понимания речи и более позднего пользования речью будет не хватать правильных речевых образцов.

Для детей со значительной умственной отсталостью «детский язык» оказывается единственным эффективным средством коммуникации.

С чего начинать обучение ребенка с нарушением интеллекта речевым навыкам? Для начала нужно установить эмоциональный и зрительный контакт с ребенком. Обучение и воспитание ребенка будут успешными, если:

- точно и правильно воспринимать «сигналы» ребенка и должным образом реагировать на них;
- установить контакт «глаза в глаза»;
- располагать ребенка так, чтобы ему было легко доставать и брать игрушку;
- привлекать внимание ребенка к игрушке или действию с предметами;
- дать ребенку время хорошо рассмотреть игрушку и поиграть с ней;
- - делать небольшие перерывы, чтобы ребенок мог рассмотреть, потрогать;
- чаще хвалить ребенка;
- менять игрушки или действия с ними;
- помогать ребенку выполнить некоторые сложные действия.

Детям с проблемами в развитии сложно удерживать внимание: они не могут долго смотреть на лицо взрослого, устают и отворачиваются или закрывают глаза. Такие дети дольше осмысливают сказанное и медленнее отвечают – не сразу улыбаются, не вокализируют. Поэтому нужно говорить медленнее и повторять одни и те же слова или фразы несколько раз.

Особое внимание в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, уделяется пониманию обращенной речи. О.В.Закревская [3] предлагает развитие понимания речи начинать с самого простого: с побуждения ребенка поворачивать голову и отыскивать взглядом названный предмет вначале в определенном месте, затем меняя его местоположение. Это делается для того, чтобы установить связь слова не с местом, где находится предмет, а с самим предметом. Собственная речь ребенка поощряется в любой доступной для него форме. Интенсивно и постоянно побуждая ребенка, не имеющего никаких средств общения, имитировать правильное произнесение слов, мы не получим хороших результатов. Ребенок должен научиться воспроизводить как можно больше слов на своем языке и только потом приступать к освоению общепринятого. Следует побуждать ребенка общаться, используя слова из его собственного словарного запаса.

Основное правило, которое совершенно необходимо соблюдать для успешного развития понимания речи: семантическая сопряженность слов. Соотнесение слова и того, что оно означает, должно быть максимально очевидным для ребенка.

Накопление словаря происходит в следующей последовательности:

#### **Существительные**

- предмет предъявляется и называется
- ребенка знакомят с назначением предмета



- организуется игра, например, прятки, во время которой предмет называется неоднократно, (Вот мячик! Спрятали мячик. Нет мячика! Где мячик? Вот мячик!)
- ребенок по слову находит предмет при выборе из двух
- ребенок находит предмет по просьбе, выбирая его из большего количества предметов
- для формирования понятия ребенку предъявляются аналогичные, но отличающиеся по цвету, величине, текстуре предметы и их изображения
- название предмета включается в игры, песенки, начинается работа над включением слова в активный словарь ребенка.

### Глаголы

- знакомство ребенка с действием или с изображающей действие картинкой. Например, знакомство с глаголом «ест»
- организуется игра, во время которой это действие многократно обыгрывается и называется (мишка ест, зайка ест, мальчик ест)
- ребенок выбирает одно из двух действий (мишка ест - мишка спит)
- выбор из большего количества вариантов
- включение слова в быт и игры
- включение слова в активный словарь

Знакомство с другими частями речи происходит по аналогичной методике.

Основная задача коррекционного воздействия – вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимания речи.

У неговорящих детей, имеющих отклонения в развитии, как правило, еще нет потребности подражать слову взрослого. Уровень понимания речи у некоторых детей крайне низкий. Только при достаточно хорошем понимании обращенной речи ребенок может начать говорить.

Ведущая форма занятий по развитию речи – игровая. Занятия должны быть насыщены, особенно на начальных этапах работы, невербальными заданиями. Обязательным условием является многократность повторения одного и того же словесного материала и наличие тесного эмоционального контакта с неговорящим ребенком.

Всякое проявление речи у ребенка на данном этапе работы необходимо поощрять. Не надо принуждать ребенка что-либо сказать или повторить. Лучше вообще избегать слов *скажи*, *повтори*, так как на эти просьбы у детей уже могла выработаться негативная реакция.

Эти слова лучше заменить соответствующими вопросами или словом *угадай* или односторонним диалогом, при котором взрослый и спрашивает, и отвечает сам. Очень хорошо 1-2 раза повторить за ребенком только что произнесенные им звукоподражания. Например, удивленно спросить: «Кто это? Коза!». Рассматривая козу, несколько раз имитировать крик козы: «Ме-ме-ме». Показывая, где у козы уши, хвост, спросить: «Как коза кричит?». Необходимо получить любую звуковую реакцию ребенка.

Однако аморфные слова-корни, создаваемые самим ребенком, например вместо *мишка* – «ми», нельзя повторять за ребенком.

Если дети знают названия предметов, некоторых животных и т.д., то необходимо как можно скорее начать обучать их понимать названия действий.

Все слова проговариваются естественными интонациями, без скандирования слов по слогам, но с обязательным, несколько нарочитым выделением ударного гласного, для чего ударный гласный немного растягивается.

Жукова Н.С. [4] обращает внимание на то, что ответственным моментом в коррекционной работе с безречевыми детьми будет создание потребности подражать слову взрослого. Подражательные речевые реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. Поэтому педагогу необходимо создать условия, в которых бы у ребенка появилось желание произносить (повторять) одни и те же звуко сочетания неоднократно. Так, например, по просьбе взрослого ребенок подражает крикам животных: «му», «ам» и т.д.; цепочка этих звукоподражаний удлиняется до 3-4 слогов: «ам-ам-ам». Чтобы достичь нужного эффекта в активизации подражательной речевой деятельности, надо начинать с развития подражания вообще: «Сделай, как я». Необходимо научить детей подражать действиям с предметами (например, игра в мяч), научить подражать движениям рук, ног, головы (полетели, как птички). Особенно необходимо развивать подражание движениям кистей рук.

До того, как ребенок овладел речью, основным способом его общения с взрослыми являются жесты. Жест – это бессловесный способ общения. Для обозначения предмета дети начинают использовать указательный жест. Существует тесная взаимосвязь между способностью ребенка пользоваться указывающим жестом и уровнем его речевого развития. Если ребенок сам указал на новый предмет, то он его разглядывает дольше, если бы этот предмет был представлен им без предварительного указания. Длительность фиксации взгляда возрастает при назывании рассматриваемого предмета. С помощью жестов ребенок выделяет из окружающего мира и себя.

У умственно-отсталых детей развитие жестов замедленно, а некоторые жесты отсутствуют вообще. Следовательно, жесты, играющие большую роль в коммуникации ребенка, появляются и закрепляются только тогда, когда ребенок развивается в условиях полноценного общения с взрослыми.

Основными жестами являются:

- «пока» - машет рукой вслед уходящему;
- «ам-ам» - открывает рот и помогает держать ложку или кружку;
- «нет, исчезло» - разводит руки в стороны;
- «нет» (в смысле «не хочу») – качает головой;
- «да» - кивает головой;
- «нельзя» - грозит пальчиком;
- «иди сюда» - сгибание пальцев руки, приближенной к груди.

Побуждение неговорящих детей с отклонениями в развитии к самостоятельному произнесению звуков – длительный процесс, который условно можно разделить на ряд этапов:

- 1) повторение за ребенком имеющихся у него звуков;
- 2) поочередное произнесение с ребенком имеющихся у него звуков;
- 3) побуждение ребенка произносить новые звуки, подражая взрослому с опорой на предмет или картинку, в сопровождении жеста. В случае необходимости используется опора на тактильные ощущения;

- 4) имитация звукопроизнесения вслед за взрослым с опорой на картинку с изображением предмета;
- 5) спонтанное произнесение звуков с опорой на картинку;
- 6) использование усвоенных звуков в речи;
- 7) включение звуков в слоги и слова.

### **Предлагаем игры и упражнения по вызыванию звуков.**

#### **«Звуки»**

Привлеките внимание ребенка к своему лицу. Щелкайте языком, высовывайте его, фыркайте, пропевайте звуки: «Агу-гу, агы-гы, кх-кх...». Когда ребенок начнет агукать, поддержите его, повторяя за ним его звуки.

#### **«Забава»**

Высуньте язык, сделайте им «болтушку», привлекая внимание ребенка. Открывайте рот, пропевая звуки «а-----о», вытягивая губы «трубочкой», пропойте «у----у-----у-----у». надуйте щеки и фыркайте. Ребенок, видя ваши забавные действия, через некоторое время начнет подражать вам.

#### **«Игра с губками»**

Поиграйте с губками ребенка: опускайте нижнюю губу, поднимайте верхнюю губу к носу (2-3 раза); поглаживая губы ребенка, округлите их, пропойте: «О-о-о»; соберите губы в трубочку и пропойте: «У-у-у»; опустите нижнюю челюсть ребенка, скажитеб «А-а-а».

Игра должна доставлять ребенку удовольствие!

#### **«Поиграем с губками»**

Поиграйте с губами ребенка: нажимая на подбородок, опускайте нижнюю челюсть ребенка и возвращайте ее в исходное положение так, чтобы при смыкании губ получался легкий хлопок, пропевайте следующие слоги: МА-МА-МА, ПА-ПА-ПА, БА-БА-БА.

Когда вы говорите, кладите руку ребенка на свой рот, чтобы он почувствовал движения ваших губ и дыхание.

#### **«Песенка со слогами»**

Распевайте самые простые слоги и слова, такие как:

Ма-ма-ма, мамочка!

Ба-ба-ба, баюшка!

Ду-ду-ду, дудочка!

Па-па-па, папочка!

Му-му-му, мурочка!

#### **«Подпрыгиваем!»**

Ребенок сидит на большом гимнастическом мяче. Во время подпрыгиваний, в ритм движений произносите различные слоги: «Да-да-да, та-та-та, ду-ду-ду, ма-ма-ма, так-так-так, вот-вот-вот. После каждой фразы с одними и теми же слогами останавливайтесь, делая паузу, для того, чтобы ребенок присоединился к вам, произнося слоги лепета.

**«Подражаем»**

Выполняйте разные движения: хлопайте в ладоши, стучите по полу, по ногам, по большому мячу, произнося те слоги лепета, которых еще не было у ребенка. Побуждайте его повторять за вами движения и слоги лепета.

**«Катаю мяч»**

Покажите ребенку цветной мяч: «Вот мяч- бом-бом». Покатите мяч навстречу ребенку, побуждая его сделать ответное действие: «кати мяч – бом-бом, кати!»

**«Тук-тук»**

Стучите вместе с ребенком в бубен, по мисочке, по полу, ложкой по ложке, приговаривая: «Тук-тук, тук-тук». Постукивая по разным поверхностям и произнося слова «тук-тук», ребенок начинает повторять за вами первые облегченные слова.

**Ссылки на источники:**

1. Штрасмайер В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста: 260 упражнений в помощь тем, кто воспитывает детей 1-3 лет с проблемами в развитии М., 2002. – 238 с.
2. Жукова О., Балобанова В. Как помочь ребенку от рождения до трех лет, СПб.: Нева, 2004. – 146 с.
3. Закревская О.В. Развивайся, малыш! Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста М.: Гном и Д, 2006. – 80 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998. – 127 с.

**SPEECH PLAY-THERAPY FOR NONSPEAKING CHILDREN**

Bakhareva Raisa

The teacher-speech therapist at municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[bahareva-1959@mail.ru](mailto:bahareva-1959@mail.ru)

**Abstracts.** Article is devoted to the questions of speech development to children with developmental problems. The author suggests playing techniques and exercises as the best way of development the impressive and expressive speech of nonspeaking children.

**Keywords:** speech therapy, preschool education, nonspeaking children



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БАЗАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ ИЛИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКОГО ИЛИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТМНР)

**Бондаренко Наталия Петровна**

Учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»  
[bad160856@mail.ru](mailto:bad160856@mail.ru)

**Аннотация.** Представленный в статье материал посвящен организации индивидуальной работы с детьми с ТМНР в специализированных дошкольных учреждениях, реабилитационных центрах и центрах социальной помощи семье и детям, а также знакомит с мероприятиями поведения, ухода за ребенком с ТМНР в домашних условиях.

**Ключевые слова:** базальная стимуляция А. Фрелих; нарушения физического и психического развития; коррекционная работа; дошкольник; план-конспект занятия

Развитие гуманистических тенденций в обществе и науке, современный этап коррекционной педагогики, формирование принципиально новой системы образования определяет актуальность и значимость проблемы разработки научно-теоретических подходов к образованию детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями в развитии.

В нашем обществе существует немалое количество людей, чьи возможности в реализации независимого образа жизни ограничены. Среди них – дети с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития.

Дети с ТМНР – это дети с особыми потребностями, жизнь которых наполнена большим количеством ограничений. Они затрудняются самостоятельно свободно передвигаться, удовлетворять личные потребности, воспринимать и перерабатывать информацию, приобретать опыт деятельности, подражать социальному поведению, инициировать и поддерживать социальное взаимодействие.

Характерным следствием тяжелых нарушений психического развития является уменьшение доступных каналов компенсации ограничений. Подобная ситуация нередко провоцирует нарушение ориентирования в окружающей действительности, проявляется в недостаточном восприятии и осознании себя, другого человека и окружающего мира.

Детей с ТМНР в течение многих лет считали неперспективными, «необучаемыми».

Эти дети либо оставались в семье, не получая квалифицированной психолого-педагогической помощи, либо направлялись в детские дома –

интернаты системы социальной защиты, тем самым обрекали группу детей на раннюю социальную инвалидность.

Обучение детей с ТМНР по программам общеобразовательных коррекционных школ затруднено или неэффективно, так как множественные нарушения развития не учитываются специальными образовательными программами. Вместе с тем право каждого человека на образование требует создания условий для образования всех детей, включая лиц с ТМНР.

Опыт показывает, что эти дети способны адаптироваться в ближайшем для них окружении. Развитие гуманистических тенденций в обществе и науке, современный этап коррекционной педагогики, формирование принципиально новой системы образования определяет актуальность и значимость проблемы разработки научно-теоретических подходов к образованию детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями в развитии [1].

Говоря о развитии детей с тяжелыми и множественными нарушениями, важно подчеркнуть, что каждый ребенок развивается своим путем. Бывает, что медленно, но развивается, если этому способствовать.

Существует метод развития детей с ТМНР – базальная стимуляция. Педагогическая концепция метода разработана немецким специальным педагогом А. Фрелихом в 1970-е годы. При разработке концепции А. Фрелих исходил из предположения, что движение, восприятие и коммуникация самым тесным образом взаимосвязаны. Благодаря созданию концепции базальной стимуляции, дети, которые раньше считались «необучаемыми», смогли пойти в школу. Стало понятно, что обучение может происходить на элементарном, базовом уровне. В 1980 –е годы концепция была перенесена в область ухода за тяжелыми пациентами.

Восприятие мира детьми с тяжелыми нарушениями развития весьма ограничено и сосредоточено, в основном, на физическом контакте, посредством которого выражаются чувства и переживания. Базальная стимуляция позволяет компенсировать отсутствие опыта, способности двигаться у таких детей. Кроме того, такая стимуляция помогает ребенку – инвалиду воспринимать себя как часть социальной среды, дает возможность вступать в общение с окружающими.

Через простые сенсорные упражнения ребенку с проблемами в развитии удается найти себя и освоить своё тело. Знакомые представления позволяют осуществить процесс элементарного обучения ребенка. Главная цель базальной стимуляции – стимуляция и сопровождение индивидуальных обучающих процессов, лично – ориентированная передача человеку информации о нём самом, других людях и об окружающем мире. Таким образом, основная цель базальной стимуляции – посредством развития восприятия собственного тела дать понять ребёнку с ТМНР, что он в состоянии самостоятельно оказывать влияние на окружающий мир. Такая терапия помогает снизить количество страхов и комплексов до минимума и создать более понятный образ окружающего мира у людей с ограниченными возможностями. Это не просто метод, а современная концепция организации ухода за ребенком, образ жизни, позволяющий родителям улучшить качество жизни ребенка с ТМНР.

#### **Общая характеристика метода базальной стимуляции.**

Осознание собственного тела и, как следствие, собственного Я является базовой образовательной потребностью для ребенка с ТМНР. Основное значение для удовлетворения этой потребности имеет:

- восприятие и осознание границ собственного тела;

- восприятие положения тела в пространстве и сохранение равновесия;
- восприятие и различение отдельных частей тела и их функций.

Развитие восприятия и осознания собственного тела способствует развитию моторики и рассматривается как необходимое условие формирования познавательных, бытовых и трудовых, коммуникативных и социальных умений ребенка. Чем обширнее ребенок приобретает опыт в данной области, тем интенсивнее проходит развитие его отношений к себе, другим людям, предметному и социальному миру.

В качестве основного метода развития восприятия и осознания собственного тела мы используем базальную стимуляцию, или раздражение. «Базальная стимуляция – метод комплексного педагогического воздействия интенсивными, пробивающими ограничения, раздражителями с целью оказания ребенку помощи в осознании собственного тела и понимании жизненно важных ситуаций, связанных с удовлетворением личных потребностей» (А. Фрелих).

Базальная стимуляция – это не техника, это современная концепция организации повседневного ухода.

Базальная стимуляция предназначена для детей, у которых самостоятельная сенсорная деятельность крайне ограничена и их опыт в области собственного движения и взаимодействия с окружающим миром полностью зависит от помощи других людей.

По мнению А.Фрелиха, данная система может обеспечивать уровень восприятия, который мы наблюдаем у здорового ребенка в конце четвертого месяца жизни.

Термин «базальная» от греческого basis – основа, означает, что используемые раздражители очень просты и сокращены до минимума. Тактильные прикосновения, обхватывания, вестибулярные покачивания и поворачивания отдельных частей тела, надавливания.

Стимуляция от латинского слова stimulate – побуждать происходит при помощи пассивных раздражителей, количество, тип и длительность которых определяются педагогом с учетом исходного состояния и личных предпочтений ребенка.

Стимуляция, по А.Фрелиху осуществляется во всех областях ощущений (тактильных, кинестетических, зрительных, слуховых, обонятельных, вкусовых). На первых порах ведущим является пассивное раздражение, осуществляемое взрослым.[2]

#### **Виды базальной стимуляции**

В процессе базального воздействия стимулируются следующие области восприятия: соматическая, вестибулярная вибрационная, оральная.

**Соматическая базальная стимуляция — развитие телесной чувствительности посредством прикосновений.** Для детей с ТМНР соматическая стимуляция — один из немногих каналов развития. Педагог своими руками «лепит» тело ребенка, обозначая его границы, воздействуя при этом на тактильную и мышечно-суставную чувствительность. Многие дети с ТМНР реагируют на прикосновения очень негативно, что относится к тактильной защите. Тактильная защита зависит от неспособности ребёнка справиться с неприятными ощущениями от прикосновений к нему. Эти дети нуждаются в телесном контакте, но нужно соблюдать определённые правила соматической стимуляции во взаимодействии с ними. Прикосновения должны быть уверенными, непрерывными, контрастными, и симметричными в отношении парных частей тела.

Прикаса́ния выполняются каждый раз в одной и той же последовательности и направлении, чтобы они не были неожиданными и давали возможность ребёнку ориентироваться в ситуации. Рекомендуется следующая последовательность соматической стимуляции:

- 1 - туловище,
- 2 - конечности (руки, ноги),
- 3 - лицо.

Прикаса́ния начинаются на туловище от плечевого пояса к поясничному отделу и переходят на конечности. Стимуляция рук осуществляется в направлении снизу вверх от кисти к плечу. Прикаса́ния к ногам выполняются в направлении сверху вниз от бедра к стопе. Прикаса́ния к поверхности лица происходят исходя из принципа движения изнутри наружу. Прикаса́ния должны сначала осуществляться в удалении от области рта и лишь постепенно приближаться к губам и ротовой полости.

При выполнении прикасаний руки педагога расслаблены и свободно скользят по телу. Выполняются все прикаса́ния медленно, ритмично за 1 минуту следует выполнить примерно 24-26 скользящих прикасаний. На ровных и обширных поверхностях тела спина, живот, грудь применяется плоскостное прикаса́ние. При плоскостном прикасании кисти рук расслаблены, пальцы выпрямлены и сомкнуты. Следует избегать нажатий на позвоночник. Для стимуляции верхних и нижних конечностей используют обхватывающее прикаса́ние. Производят обхватывающее прикаса́ние расслабленной кистью руки, при этом большой палец отведен в сторону, а остальные сомкнуты. Руки педагога должны быть идеально чистыми, сухими, мягкими и теплыми, с коротко остриженными ногтями. Часы, кольца и все прочее, что может доставить ребёнку неприятные ощущения, на время проведения соматической стимуляции следует снять. Одежда педагога должна быть удобной и легкой, не стесняющей движения и оставляющей руки открытыми до локтей. Для соматической стимуляции можно использовать следующие вспомогательные материалы: губки; массажные перчатки; перчатки из различных тканей материя, шерсть, кожа; платки или ткани различной фактуры махровые, хлопковые, шёлковые, велюровые; полотенца; подушечки с наполнителями; мягкие игрушки; фен. Длительность процедуры — от 5-8 до 30 минут в зависимости от возраста ребёнка и количества охватываемых областей тела.

Соматическая стимуляция включается в мероприятия по уходу ребёнком с тяжёлыми и или множественными нарушениями физического и или психического развития. Она создаёт условия для более тёплого и доверительного общения при выполнении гигиенических процедур, кормлении, одевании, раздевании и не должна превращаться в механистическую тренировку.

**Вестибулярная базальная стимуляция** — развитие равновесия тела, как в состоянии покоя, так и при движении в трех основных направлениях: а движения тела в горизонтальной плоскости вправо и влево; б движения в вертикальной плоскости вверх и вниз; поступательно-возвратные движения вперед и назад. Вестибулярная стимуляция осуществляется при помощи покачивания и поворачивания тела и его отдельных частей. Дети с ТМНР не всегда адекватно реагируют на изменение положения тела в пространстве. Слишком быстрые покачивания, повороты или другие движения могут привести к головокружению, тошноте, перевозбуждению или беспокойству. В этой связи следует избегать



вращательных движений, использовать опоры при изменении положения тела ребёнка, стабилизировать положение головы для свободного обзора.

Восприятие положения тела в пространстве и сохранение равновесия формируется при выполнении следующих упражнений:

медленные повороты и наклоны головы; покачивание в позе эмбриона; повороты туловища на бок;

повороты со спины на живот; повороты туловища в стороны; встряхивание рук и ног;

приведение тела в вертикальное положение; покачивание на коленях, гимнастическом мяче, качелях, в гамаке.

Все перечисленные упражнения выполняются при физической поддержке педагога. Длительность вестибулярной стимуляции должна определяться индивидуально, однако необходимо следить за тем, чтобы треть времени занятия уходила на отдых. Наиболее пригодными вспомогательными средствами вестибулярной стимуляции являются надувные предметы: мячи, бревна, круги, шины, качели, подвесная лежанка-платформа, батут, пружинные матрасы, подушки.

**Вибрационная базальная стимуляция** — развитие чувствительности к колебаниям воздуха, вызываемым движущимся телом. Этот вид чувствительности можно назвать контактным слухом. При вибрационной стимуляции на тело или его часть оказывается воздействие при помощи устройств, служащих для создания сотрясений: вибрирующие игрушки, подушки, кресла, электрические приборы электрическая зубная щётка, массажер, камертон, музыкальные инструменты с сильной резонирующей поверхностью и др. При помощи колебательных движений ребёнок с ТМНР получает информацию о строении скелета.

Мероприятия по вибрационной стимуляции следует начинать с удалённых от туловища частей тела, например, с фаланг пальцев ног. Стимулирующий предмет должен прикасаться точно к кости. Вибрационную стимуляцию следует применять к следующим органам костной системы: фаланги пальцев, пястные, запястные, локтевая, лучевая, плечевая кости верхних конечностей; фаланги пальцев, плюсневые, предплюневые, берцовые, бедренная кости нижних конечностей; рёберные дуги. Вибрационное воздействие на позвоночник и кости черепа исключаются.

Вибрационная стимуляция выполняется на твёрдой поверхности в положении ребёнка лёжа на спине. Рекомендуется использовать механические вибрации с частотой колебаний от 10 до 200 Гц. Дозировка вибрационных воздействий должна быть индивидуальной. При проведении процедуры следует контролировать по ощущениям ребёнка интенсивность воздействий. Длительное применение одинаковой частоты вибраций может вызвать привыкание, удлинение процедуры по времени — утомление, поэтому показано изменение частоты воздействий. Продолжительность процедуры может составлять от 5 до 15 мин. Постепенное увеличение продолжительности процедуры позволяет организму адаптироваться к вибрационным воздействиям. Если стимулируется несколько областей, то суммарное воздействие на все зоны не должно превышать 12-15 мин, так как длительные по времени вибрации угнетают функции нервной системы.

Занятия по стимуляции не могут проводиться в механической форме, превращаясь в раздражающую терапию, и предложенные раздражители должны

переживаться как осмысленные и целесообразные. Все действия с ребёнком нужно сопровождать эмоционально-смысловыми комментариями, предварительно оповещать о них. Очень важно в процессе стимуляции наблюдать за ребёнком, выделяя те раздражители, приёмы и упражнения, которые доставляют ему положительные эмоции. Следует спрашивать ребёнка о его ощущениях и называть их. Можно несколько замедлять темп выполнения этих упражнений, чтобы стимулировать активность ребёнка.

**Комплекс специальных игр и упражнений для детей с ТМНР с использованием метода базальной стимуляции**

- Использование фена.
- Втирание крема.
- Примерка шапок, перчаток, носков.
- Обведение контура тела массажным мячиком.
- Обведение контура тела ладони, стопы на бумаге.
- Растирание поверхности тела тканями различной текстуры.
- Рисование на спине тактильными ладошками.
- Поглаживание различных частей тела с их названием.
- Постукивание, похлопывание различных частей тела ребёнка, в том числе и его руками.
- Ощупывание тела ребёнка его руками.
- Опутывание тела ребёнка ленточками.
- Прикосновение и надавливание на тело ребёнка предметами различной формы, температуры.
- Обрызгивание жидкостью различных температур.
- Контакт с игрушками различных температур.
- Посыпание частей тела рисом, горохом и т.п.
- Завертывание ребёнка в плотную ткань.
- Прослушивание себя через стетоскоп.
- Размазывание по поверхности клейстера, пены для бритья.
- Оставление цветных отпечатков.
- Вкладывание в руку контрастных предметов различной формы, веса, фактуры.
- Удержание, захватывание ложки, зубной щетки, мыла, расчески, кисти, карандаша.
- Удержание вибрирующих игрушек.
- Манипулирование предметами одной или двумя руками.
- Толкание предметов руками, ногами ребёнка.
- Рассмотрение себя в зеркале, на фотографии.
- Выполнение пассивных движений различными частями тела ребёнка.
- Ползание, передвижение по мягкой, шершавой, бугристой, теплой, влажной поверхности дорожке.
- Покачивание на большом мяче.

Базальная стимуляция даёт возможность детям с ТМНР осознать своё тело в жизненно важных элементарных ситуациях, базируется на удовлетворении личных потребностей в деятельности по уходу за ребёнком. Этот метод взаимодействий позволяет установить очень близкие и доверительные

взаимоотношения с ребёнком, избежать функциональности в общении с детьми с ТМНР, связанной с осуществлением мероприятий по обслуживанию.

**Приведем пример занятия с использованием метода базальной стимуляции.**

Тема занятия: «Части тела»

Цель занятия: восприятие и осознание границ собственного тела.

Задачи:

- Приучить ребенка к адекватному реагированию на безопасные тактильные раздражители;
- Стимулировать длительное эмоционально окрашенное взаимодействие ребенка с педагогом с помощью различных тактильных раздражителей;
- Формировать интерес ребенка к собственному ориентированию.

Оборудование: массажный мяч, детский крем, сухой бассейн с крупой, фен, варежки.

Ход занятия:

Приветствие. Хоровод.

Утро начинается,

Вместе мы встречаемся

Мы друг другу рады.

Мы друг другу рады.

Кто здесь? Кто пришел?

Арина здесь, Арина пришла.

Арина, Арина, А-ри- на ( педагог ручкой ребенка касается его груди )

1. Сенсорно – ритмическая игра. Обведение контура тела ребенка массажным мячиком. Ребенок лежит на коврике.

Бежит ежик по дорожке,

По Аринушкиной ножке.

По туловищу бежит

И пыхтит, пыхтит, пыхтит.

Вот по ручке побежал

И совсем ёж не устал.

Бегаёт туда – сюда.

А что это? Голова.

По другой ручке побежал,

Ручку он пощекотал.

По туловищу он бежит,

Всё пыхтит, пыхтит, пыхтит.

По другой ножке побежал.

Хватит! Ёжик наш устал.

Педагог обводит контуры тела ребенка своими руками, затем ручками ребенка.

Кто это? Это Арина.

Вот ручки. Чьи это ручки? Аринины ручки.

2. Поглаживание частей тела (ручек) с их называнием. Втирание крема.

Педагог гладит ручку ребенка.

« Ласка – ласочка»

Погладь ты свою ручку.

То же с другой ручкой.

Помажем ручки кремом.

- Понюхай : ах, как пахнет!
3. Использование фена.  
Ветерок побежал по ручке. Лови ветерок. Как приятно!  
По другой ручке побежал ветерок.
4. Посыпание частей тела ( ручек ) крупой.  
Спрячем ручки. Нет ручек.  
Где ручка? Вот ручка! Аринина ручка.  
Где другая ручка? Вот ручка!
5. Примерка варежек.  
Спрячем ручку в домик. Где ручка? Нет ручки! ( то же с другой ручкой )  
Снимаем варежку. Вот ручка!
6. Сенсорная игра «Где же ручки?»  
Спрячь ручки за спинку.  
Прячем ручки мы назад,  
Не хотим их показать.  
Где ручки? Нет ручек.  
Вот они, ручки!
7. Обведение контуров рук ребенка.  
Окончание занятия.  
Педагог прощается с ребенком.  
Помаши ручкой: «Пока – пока!»

#### Ссылки на источники:

1. Бгажнокова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Программно – методические материалы. М. - Гуманитарный издательский центр «Владос», 2010 г. – 181 с.
2. Миненкова, И.Н. Использование метода базальной стимуляции в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития/ И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие С.Е. Гайдукевич и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. — Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. — С. 69-74.

#### THE USING OF BASAL STIMULATION IN CORRECTION WORK WITH PHYSICALLY OR MENTAL DISABLED CHILDREN

Bondarenko Natalia

The speech therapist at municipal "Kindergarten №178 of Volgograd"

[bad160856@mail.ru](mailto:bad160856@mail.ru)

**Abstract:** The article describes how to organize individual work with physically or mental disabled children in special kindergartens, centers of rehabilitation and centers of social assistance, as well as an introduction to the activities of conducting such a special childcare at home.

**Keywords:** basal stimulation A. Froehlich, violations of physical and mental development, correction work, preschooler.



## ФИЗКУЛЬТ-ПРИВЕТ МИНУТКАМ И ПАУЗАМ

**Головачева Елена Александровна**

Инструктор по физической культуре муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»

[Golovachova5@mail.ru](mailto:Golovachova5@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам организации физкультминуток и пауз с детьми ЗПР в детских садах компенсирующего вида. Статья может быть использована воспитателями, логопедами и дефектологами детских садов.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии; физические упражнения; стихотворные тексты; развитие речи; физическое развитие дошкольников; план-конспект занятия

Современная система воспитания и обучения дошкольников призвана сохранить и приумножить здоровье детей. Постепенно уходит приоритет интеллектуальной сферы над эмоциональной и физической.

Любое нарушение в ходе развития ребёнка отрицательно отражаются на его деятельности и поведении, а значит, на формировании личности в целом. Поэтому в течение всего учебного года в работу учителя-логопеда, педагога - психолога, воспитателей необходимо включать здоровьесберегающие технологии, способствующие интегрированному воздействию, а также достижению устойчивого стабильного результата. Коррекция средствами движений, должна быть направлена на реабилитацию и восстановление отклонений в моторике (общей, мелкой, артикуляционной), регуляцию мышечного тонуса, нарушений в психических процессах, коммуникативной, эмоционально-волевой сфере. А так же снижению психоэмоционального напряжения, способствовать выходу кинестетической энергии, как компенсации подавленной активности и снижению отрицательного дидактогенного воздействия на детей [1]. Ограничение активности у детей может привести к задержке психологического и речевого развития, нарушениям в поведении. Опираясь на наш опыт, можно сказать, у детей с ограниченными возможностями здоровья, нарушены и двигательные функции, особенно ярко это выражено у детей с церебральным параличом и сенсорными дефектами. При стимуляции развития двигательных функций, большое значение имеет широкое использование комплексных афферентных стимулов:

- зрительных (выполнение упражнений попеременно с открытыми и закрытыми глазами, большинство упражнений проводится перед зеркалом),
- тактильных (поглаживание конечностей, опора ног и рук на поверхность, покрытую различными видами материи, усиливающими тактильные ощущения, применение различных приемов массажа);
- проприоцептивных (специальные упражнения с сопротивлением);
- температурных (упражнения с опусканием кистей рук в ванночки с контрастной температурой)[1].

Во время занятия значительную нагрузку испытывают органы зрения и слуха, мышцы туловища. В начальной стадии утомления дети отвлекаются от занятия,

невнимательно слушают воспитателя, разговаривают, что является проявлением охранительной реакции организма. Существенный спад активности наблюдается к 12-15 минуте занятия.

Физические упражнения на занятии позволяют снять отрицательные сдвиги в физиологических системах организма и повысить работоспособность детей. Физкультминутки (динамические паузы, двигательные игры-разминки) могут проводиться в начале, середине или конце занятия. В начале дня или занятия они помогают детям собраться, настроиться на работу, а в середине и конце занятия - восстановить внимание и работоспособность.

Длительность физкультурных минуток обычно составляет 3-5 минут в зависимости от возраста детей. Физкультминутка может включать комплекс из 3-4 упражнений, повторяемых 4-6 раз [2].

В процессе использования упражнений, называемых физкультминутками, педагоги часто допускают ошибку – перегружают их резкими наклонами, выпадами, прыжками. Необходимо помнить, что интенсивность упражнений не должна быть высокой. А интенсивная нагрузка приводит лишь к обратному эффекту – к дополнительному утомлению и к тому уже уставших детей.

Физкультурные минутки необходимо проводить на всех занятиях, исключая рисование, когда прерывание творческого процесса может сказаться на его эффективности.

В начале разминки рекомендуется уделить внимание дыхательным упражнениям. Дышать надо в медленном ритме, дыхание должно содержать четыре равные по времени фазы: «вдох – задержка – выдох – задержка». Движения выполняются на фазе вдоха или выдоха, во время задержек дыхания – паузы [3].

В практике детского сада используются физкультминутки под стихотворные тексты. При подборе стихов необходимо обращать внимание на следующее:

- Содержание текста должно сочетаться с темой занятия;
- Преимущество должно отдаваться стихам с четким ритмом.

Текст произносится взрослым, т.к. при произнесении текста детьми у них может сбиться дыхание. [4]

#### **Примеры физкультминуток:**

1. «Тянемся к солнышку». Встать, ноги на ширине плеч, руки опущены. На вдохе медленно поднять руки вверх, постепенно «растягивая» все тело: начиная с пальцев рук, потом тянемся запястьями, локтями, плечами, грудным отделом, поясницей и ногами, не отрывая пяток от пола. Задержать дыхание – «кончиками пальцев рук тянемся к солнышку». Выдохнуть, опуская руки, расслабиться.

2. Физкультминутки на занятиях по развитию математических представлений:  
Комплекс:

2.1. И.п. – стоя. Ноги слегка расставлены. Руки поднять вверх через стороны, пальцы сжаты в кулак.

«Гири дружно выжимаем, вместе до пяти считаем. Поднимаем, опускаем, мышцы дружно разминаем».

2.2. И.п. – стоя. Ноги на ширине плеч. Руки над головой в «замке».

«Сколько раз ударю в бубен, столько раз дрова разрубим, посчитаем мы опять – раз, два, три, четыре, пять».

2.3. Руки на поясе, ноги вместе.

«Сколько яблок до черты, столько раз подпрыгнем мы». (на фланелеграфе пять яблок).

3. На занятиях по развитию речи воспитатели могут использовать рифмовки и чистоговорки:

3.1. «Крыльями машут белые лебеди (движения руками вверх-вниз), выгнули шею и сели на мель они (наклоны вперед). Прямо и гордо умеют держаться (ходьба на месте), очень красиво на воду садятся (приседания)».

3.2. Упражнение

**«Листопад».**

Под ногами листопад,

Листья желтые лежат.

Листья желтые лежат,

*(гладим листься)*

А под листьями шуршат

Шурш, Шуршиха и Шуршонок

Папа, мама и листенок».

3.3. Упражнение «Лягушки»

«На болоте две подружки -

Две зеленые лягушки -

Утром рано умывались,

Полотенцем растирались.

Ножками топали,

Ручками хлопали.

Вправо, влево наклонялись

И обратно возвращались.

Вот здоровья в чем секрет.

Всем друзьям Физкульт-привет»

**Звериная зарядка.**

Раз – присядка, два – прыжок.

Это заячья зарядка.

А лисята как проснуться

Любят долго потянуться

Обязательно зевнуть

Ну и хвостиком вильнуть

А волчата спинку выгнуть

И легонечко подпрыгнуть

Ну, а мишка косолапый

Широко расставив лапы

То одну, то обе вместе

Долго топчется на месте

А кому зарядки мало –

начинает все сначала.

**Дикие животные**

Встанем, надо отдохнуть,

Наши пальчики встряхнуть.

Поднимайтесь, ручки, вверх,

Шевелитесь, пальчики, –

Так шевелят ушками Серенькие зайчики.

Крадемся тихо на носочках,

Как лисы бродят по лесочку.

*Ходьба на месте*

*Наклоны вперед*

*Раскачивание руками вправо-влево*

*Упор присев, пальцы «бегаю»т по полу*

*Выпрямиться, полуприсед, присед*

*Пружинистые приседания*

*То же, руки на поясе*

*Имитация умывания*

*Имитация растираний спины и живота.*

*Ходьба с высоким подниманием бедра*

*Хлопки в ладони*

*Наклоны вправо-влево*

*То же*

*Прыжки на месте*

*Прыжки с поворотом вокруг себя.*

*Кулачками потереть глаза*

*Потянуться*

*Зевнуть, прикрывая рот ладошкой*

*Движение бедрами в стороны*

*Прогнуться в спине вперед*

*Легкий прыжок вверх*

*Руки полусогнуты в локтях, ладошки*

*соединены ниже пояса*

*Ноги на ширине плеч*

*Переступание с ноги на ногу*

*Раскачивание туловища в стороны*

Волк озирается кругом,  
И мы головки повернем.  
Теперь садимся тише, тише –  
Притихнем, словно в норках мыши.  
Ходил медведь по лесу,  
Топтался и рычал.  
Хотел он очень меда,  
А где достать – не знал.

### **Пингвины**

Идут себе вразвалочку,  
Ступают вперевалочку  
Пингвин-папа, Пингвин-мама  
И сынишка пингвинишка  
В черном фраке и манишке. *(имитировать движения пингвинов, шагать по кругу)*

### **Птички и ветер**

Маленькие птички  
Птички-невелички  
,По лесу летают,  
Песни распевают, *(машем руками, как крылышками)*  
Буйный ветер налетел, *(руки вверх, раскачиваемся из стороны в сторону)*

Птичек унести хотел.  
Птички спрятались в дупло *(приседаем на корточки, закрываем голову руками)*

Там не тронет их никто.

### **Попугай**

Жил на свете попугай.  
Крылья шире расправляй. *(руки в стороны, влево, вправо)*  
Он любил летать всех выше,  
Выше пальм, жирафов выше. *(потянуться на носках, руки вверх)*  
В гости к деткам прилетал  
,Вместе с ними отдыхал, *(делать приседания)*  
Прыгал, кланялся, шалил, *(наклоны головы или туловища вперед)*  
С малышами говорил.

\*\*\*\*

Мы к лесной полянке вышли,  
Поднимая ноги выше,  
Через кустики и кочки,  
Через ветви и пенечки.  
Наши ноженьки устали.  
Сейчас сядем, отдохнем,  
А потом гулять пойдем.[5]

### **Ссылки на источники:**

1. Аверина И. Е. Физкультурные минутки и динамические паузы в ДОУ: практ. пособ. / И.Е. Аверина. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007.-144 с.



2. Спутник руководителя физического воспитания дошкольного учреждения/ под ред. С.О.Филипповой. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 416 с.
3. Оздоровительная работа в ДОУ/ под общ. ред. Широковой Г.А. – Ростов на Дону: Феникс, 2009. – 222с. – (Мир вашего ребенка).
4. Рунова М.А. Движение день за днем. Двигательная активность – источник здоровья детей. Методические рекомендации для воспитателей ГОУ и родителей. – М, ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 96с.
5. Занимательная физкультура для детей 4-7 лет: планирование, конспекты занятий /авт.-сост. В.В. Гаврилова. – Волгоград: Учитель, 2009.-188с.

## **WELCOME TO PHYSICAL MINUTES AND PAUSES**

Elena Golovacheva

Instructor for Physical Culture at Municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[Golovachova5@mail.ru](mailto:Golovachova5@mail.ru)

**Abstracts.** The article is devoted to the organization of physical minutes and pauses with mentally disabled children in kindergartens of compensation. The article can be used by educators, speech therapists and defectologists working in kindergartens.

**Keywords:** Health-technology exercise.

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Жеманова Елена Васильевна**

Музыкальный руководитель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»  
[zemanovaelena@mail.ru](mailto:zemanovaelena@mail.ru)

**Аннотация.** В статье описывается специфика проведения музыкальных занятий для детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** музыкальные занятия; дети с особыми образовательными потребностями; слушание; музыкально – дидактические игры; пение (подпевание); музыкально – ритмические движения; игра на музыкальных инструментах; план-конспект занятия

Музыкальные занятия являются обязательным компонентом коррекционно – педагогической работы, проводимой с детьми с особыми образовательными потребностями[1]. Они оказывают благотворное влияние на все стороны психического развития ребёнка: обогащают слуховой опыт, влияют на качество и интенсивность движений, активизируют внимание, стимулируют речевую деятельность, развивают память, музыкальный слух, помогают формировать предпосылки к общению с окружающими людьми. Решить эти задачи музыкальный руководитель сможет в том случае, если сумеет завоевать доверие и любовь ребёнка. Для этого педагог должен показывать своё доброжелательное отношение к воспитаннику, создавать атмосферу радостного оживления и стремиться вовлечь ребёнка в ситуацию весёлой игры.

Исходя из специфических особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями, рекомендуется использовать две формы музыкальных занятий: индивидуальные и подгруппами[2].

Индивидуальные занятия проводятся на начальных этапах музыкально – коррекционной работы или когда ребёнок по причине непосещения детского сада не смог присутствовать на занятии. Индивидуальные занятия снимают тревожность у ребёнка, готовят его к подгрупповым музыкальным занятиям. Если всё - таки ребёнок проявляет тревожность, то музыкальный руководитель может наладить с ним контакт опосредованно, через близкого человека, например, через маму, бабушку, воспитателя. Чтобы не вызвать у ребёнка негативных эмоций, вначале нужно заниматься с ним в привычной для него обстановке, например в группе.

Только после того как эмоциональный контакт с ребёнком будет установлен, его можно познакомить с музыкальным залом, где будут проходить подгрупповые занятия. Музыкальный руководитель помогает ребёнку освоиться в новом пространстве, знакомит его с фортепиано и другими музыкальными инструментами, играет в знакомые игры. Продолжительность и количество таких занятий индивидуально для каждого ребёнка, но затягивать этот этап не рекомендуется.

Подгрупповые занятия проводятся в музыкальном зале с использованием фортепиано. Детей, приблизительно одинаковых по уровню развития,

объединяют в пары. Когда дети привыкнут друг к другу, тогда к ним можно присоединить ещё одного или двух воспитанников. Максимальное количество детей в подгруппах составляет пять человек.

Большое значение в реализации поставленных задач играет роль воспитателя в процессе музыкальных занятий. Воспитатель организует детей, принимает участие вместе с детьми в различных видах музыкальной деятельности, в группе закрепляет с детьми полученные на занятиях знания.

На музыкальных занятиях дети включаются в различные виды деятельности: слушание, музыкально – дидактические игры, пение (подпевание), музыкально – ритмические движения, игра на музыкальных инструментах[3].

Слушание музыки способствует развитию эмоциональной сферы, внимания, музыкальности. Детей знакомят с доступными их пониманию художественными образцами народной, классической и современной музыки; развивают способность адекватно эмоционально реагировать на звучание музыки, чувствовать настроение, передаваемое в музыке; формируют умение запоминать, узнавать знакомые мелодии, связывать музыку с предметами и явлениями окружающего мира; знакомят со средствами музыкальной выразительности; развивают способность воспринимать музыку осмысленно; формируют эстетические чувства и переживания, учат выражать своё отношение к музыке. Отбирая музыкальный репертуар, нужно учитывать особенности психического развития таких детей: плохое внимание, повышенную отвлекаемость, утомляемость, эмоциональную неустойчивость. Поэтому музыкальные пьесы и песни должны быть небольшими по объёму и доступные по содержанию. Музыкальные образы этих произведений должны быть яркими и понятными детям. Перед прослушиванием пьесы или песни с детьми проводят обыгрывание, рассматривание игрушек, беседы о назначении тех или иных предметов, о характерных чертах или повадках животных, что создаёт интерес и помогает понять содержание музыки.

На музыкальных занятиях проводятся музыкально – дидактические игры, направленные на ознакомление детей с различными средствами выразительности музыки. Это игры на ознакомление с тембром, силой звучания (громкостью), с длительностью звучания и темпом, характером музыки, различными ритмическими рисунками. Детей учат различать громкие и тихие звуки, определять на слух, громко или тихо звучат отдельные звуки или музыкальные пьесы. При этом дети не только говорят о том тихо или громко звучала музыка, но и выполняют определённые действия. Например: музыка тихая – ручки тихо хлопают, музыка громкая – ручки громко хлопают, музыка побежала – ножки побежали, птица мама поёт толстым голосом, а птенчики – тоненьким и т.п. В играх на ознакомление с темпом детей учат определять, как звучит предъявленная для прослушивания музыка или серия звуков – быстро или медленно, а так же действовать с опорой на этот признак. Например: шагать в темпе музыки или использовать дидактический материал: полоски, линейки, ленты разной длины. Для игр на ознакомление с характером музыки специально подбираются картинки, которые отражают положительный и отрицательный эмоциональный опыт детей. Например: танцующие дети, водящие хоровод, катающиеся с горки или плачущий ребёнок, больной ребёнок. Дети учатся связывать содержание картинок с характером звучащей музыки.

Пение или подпевание стимулирует речевую деятельность, развивает внимание, способствует развитию запоминания, формирует певческие навыки,

музыкально – слуховые представления. Сначала начинается работа по стимуляции голосовой активности: детей учат подражать звукам, вокализировать. Впоследствии, у детей появляются первые слова, речь становится более выразительной. В песнях, предлагаемых детям, должны быть повторяющиеся, простые по звуковому составу слова, звукоподражания, куплеты слогового пения. Песни выбираются разные: весёлые, спокойные, бодрые и т.д. Они исполняются в удобном для детей темпе. Полезно петь, повторяя старые, уже хорошо знакомые песни, исполнение которых доставляет детям удовольствие. Вначале музыкальный руководитель исполняет её сам. Чтобы дети лучше представляли содержание песни, педагог показывает картинки, игрушки, обыгрывает персонажей, о которых поётся в песне, использует дидактические пособия. При исполнении песни музыкальный руководитель должен быть достаточно эмоционален, дети должны хорошо видеть лицо педагога, его мимику, артикуляцию. Петь взрослый должен выразительно, но негромко, не заглушая детские голоса.

Музыкально – ритмические движения способствуют развитию внимания, элементов произвольной деятельности, совершенствованию моторики, координации движений, ориентировке в пространстве, формированию представлений о связи музыки и движения, развитию ритмического чувства. Работа над музыкально – ритмическими движениями строится по принципам систематичности и регулярности, повторения двигательных навыков, наглядности, доступности двигательных заданий. Музыкальные игры, упражнения и пляски подбираются таким образом, чтобы все дети, не зависимо от степени нарушения, могли в них участвовать. Движения должны быть простыми и выполняться в удобном для детей темпе. Упражнения подбираются по принципу «от простого к сложному», т.к. простейшие движения служат базой для усвоения более сложных танцевальных композиций. Для создания интереса к выполнению того или иного задания музыкальный руководитель должен широко использовать игровые приёмы (внесение игрушек, различных атрибутов), создавать игровые ситуации.

Игра на детских музыкальных инструментах широко используется на музыкальных занятиях, т.к. способствует развитию музыкальной памяти, внимания, помогает преодолеть застенчивость, скованность, развивает творческие и музыкальные способности. Этот вид деятельности улучшает качество пения, музыкально – ритмических движений. Знакомить детей с музыкальными инструментами можно как на групповых, так и на индивидуальных занятиях, так же в свободное от занятий время. При этом можно применять различные методические приёмы: показ иллюстраций, игрушек, использование музыкально – дидактических игр, фланелеграфа, музыкальных лесенок, слушание музыки в грамзаписи и т.д. Обучение игре на детских музыкальных инструментах осуществляется в соответствии с учётом возрастных особенностей и характером нарушений ребёнка. У дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью эта работа строится на подражании педагогу и слухозрительной основе, а потом постепенно переходит к самостоятельному исполнению ребёнком простых ритмических рисунков в попевах и песенках. Систематическое использование на занятиях музыкальных игрушек и инструментов вызывает у детей интерес к таким занятиям, расширяет их музыкальные впечатления, способствует творческой активности.

Приведем **пример коррекционно-игрового занятия с использованием музыки** [3].



Тема занятия: «Краски осени»

Цель: Закрепить знания детей о признаках осени.

Задачи:

Образовательные: Уточнить и закрепить знания детей о признаках осени, изменениях цвета листьев, подготовки животных к зиме.

Коррекционно-развивающие: развивать мышление, зрительную память, слуховое внимание, речь, умение соотносить речь с музыкой и движением.

Воспитательные: Воспитывать эмоциональную отзывчивость.

Ход занятия:

*Дети заходят в зал*

Муз/рук: Сегодня мы отправляемся на прогулку, а поможет нам в этом музыка. Мы будем слушать музыку, и определять, как под эту музыку можно двигаться.

*Звучит марш*

Муз/рук: Какая сейчас звучит музыка? Что под такую музыку можно делать? *(ответ детей)*

*Дети маршируют*

Муз/рук: А что можно делать под эту музыку?

*Звучит лёгкая подвижная музыка (ответ детей)*

*Дети бегут на носочках*

Муз/рук: А под эту музыку как можно двигаться?

*Звучит лёгкая отрывистая мелодия (ответ детей)*

*Дети прыгают на двух ногах*

Муз/рук: А теперь беритесь за руки и тихонько идите по кругу ( во время ходьбы воспитатель разбрасывает кленовые, дубовые и осиновые листья).

Муз/рук: Вот мы и пришли в лес. Какое сейчас время года? *(ответ детей)*.

Давайте про осень споём песню.

*Песня «Осень – невидимка» сл. и муз.Коротаевой*

Муз/рук: Что происходит осенью с деревьями? *(ответ детей)* Посмотрите, сколько листьев вокруг. Давайте разберём, с каких деревьев эти листочки? *(с кленовых, дубовых, осиновых)* А цвет у листьев одинаковый? *(ответ детей)* А теперь с этими листочками мы поиграем.

*Игра «Найди себе пару» муз. Вихаревой*

Муз/рук: Каждый листик золотой, маленькое солнышко,

Соберу в корзину я, положу на донышко.

*Дети кладут листики в корзинку и садятся на стульчики.*

Муз/рук *(обращает внимание на орешки)*: Интересно, почему здесь лежат орешки? Кто их сюда принёс? *(ответ детей – белка)* Хотите её увидеть?

*(открывает фланелеграф)*

А вот и она. Белочка? Как хвост не тот? А чей? *(лисий, заячий, волчий хвосты прикрепляют поочерёдно к телу белки хвосты разных зверей, наконец находят хвост белки)*. Вот теперь белочка со своим хвостом.

Муз/рук: Вот она, белочка- карелочка,

Непоседа – егоза, словно бусинки глаза!

Давайте превратимся в белочек и споём про них песенку.

*Песня «Белочки»*

Муз/рук: А теперь пойдём в гости к зайчику. Он живёт около ручейка. Будем идти змейкой, взявшись за руки.

*Дети идут друг за другом змейкой.*

Муз/рук: А вот и ручеёк, опустите руки в воду. Какая она холодная! Почему?  
(ответ детей) Позовём к нам солнышко, пусть согреет воду.

Этюд «Солнышко»

Солнышко, солнышко

*рисуют круг руками, поднимая их через  
стороны вверх*

Выгляни в окошко

*ладони перед лицом, разводят их в стороны,  
имитируя открывание окна*

Любят тебя детки

*повороты туловища вправо – влево*

Детки – малолетки

*пружинят ногами*

Муз/рук: А где же зайка?

Заяц (педагог): Я здесь давно сижу, жду, когда из земли морковка начнёт выпрыгивать.

Муз/рук: Как это выпрыгивать? Морковка не умеет прыгать. Ребята, скажите зайчику, как морковку убирают? (ответ детей – её из земли выдёргивают) А как убирают картошку? А капусту? А помидоры? (ответы детей) Дети, давайте покажем зайчику, как надо собирать морковь.

Упражнение «Собери морковку» (р.н.п. «Калинка»)

Муз/рук: Молодцы ребята, дружно поработали, теперь можно поиграть.

Игра «Ловишка» муз.Гайдна

Муз/рук: Ой, как было весело и интересно в лесу, но наша прогулка подошла к концу, нам пора возвращаться в детский сад. Дорога длинная, давайте отдохнём немного, полежим, закроем глаза и вспомним, как красиво осенью в лесу.

Релаксация

Муз/рук: А теперь, пойдём вперёд,

Садик нас давно уж ждёт.

Взявшись за руки, дети выходят из зала.

#### Ссылки на источники:

1. Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. –88 с.
2. Коррекционная помощь детям с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. – 2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. -160 стр. (Серия «ранняя помощь»)
3. Кондратьева С.Ю., Агапутова О.Е. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 176 с.

#### MUSIC CLASSES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Elena Zhemanova

Music teacher at the municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[zemanovaelena@mail.ru](mailto:zemanovaelena@mail.ru)

**Annotation.** The article describes the specifics of music classes for children with special educational needs.

**Keywords:** music classes, children with special educational needs, music games, rhythmic movements, musical instruments.

## СОСТАВЛЕНИЕ КОЛЛАЖЕЙ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ, КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ В СОВМЕСТНОЙ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Малеванова Нина Владимировна**

Учитель – логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»  
[nmalevanova263@gmail.com](mailto:nmalevanova263@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена нетрадиционной форме работы с родителями по закреплению знаний и представлений об окружающем мире в группе для детей с задержкой психологического развития. Автор предлагает составление коллажных альбомов по закреплению знаний и представлений об окружающем мире.

**Ключевые слова:** коллажные альбомы; нетрадиционное обучение дошкольников; ознакомление с окружающим миром; познавательная деятельность; дети с задержкой психического развития; вовлечение родителей в процесс обучения; план-конспект занятия

Овладение знаниями об окружающем мире – важное приобретение ребенка в дошкольном возрасте, но это нелегкая задача дошкольного воспитания. Особенно сложно познавательные процессы протекают у детей с задержкой психологического развития. У детей с ЗПР, как правило, отмечается незрелость всех психологических процессов: памяти, внимания, мышления, восприятия. Несформированность языковых и речевых средств снижает потребность в общении, нарушает коммуникативную функцию и эмоционально-волевую сферу детей.

Дети с ЗПР традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы[1].

Этот вопрос актуален в современном обществе, так как знакомство ребенка с окружающим миром начинается с первых мгновений жизни. Дети всегда и везде в той или иной форме соприкасаются с предметами и явлениями природы: живой и неживой, естественной и созданной человеком. Все привлекает внимание ребенка, удивляет его, дает богатую пищу для детского развития. Взрослый становится проводником в мир вещей, предметов, явлений и событий.

Отдавая малыша в коррекционную группу для детей с задержкой психологического развития, становясь активным участником «общественной» жизни и процесса обучения своих детей, мамы и папы чувствуют себя «хорошими родителями», поскольку вносят свой вклад в обучение и приобретают новые умения.

**Вовлечение родителей в процесс обучения ребенка имеет для них следующие плюсы:**

- Наблюдение за своим ребёнком на фоне других сверстников, которое даёт возможность лучше разобраться в вопросах развития, учит применить дома подходящие методы воспитания.
- Формируется более высокая оценка достижения своих детей и гордость за них.
- Появляется возможность поработать в профессиональной среде, что может побудить к получению дополнительного образования.
- Развивается более глубокое понимание процесса обучения детей дошкольного возраста.
- Формируется правильное понимание возможностей обучения и сложностей, которые с этим это связаны.
- Возникает доверие к воспитателям и другим сотрудникам детского сада.
- Устанавливаются длительные дружеские отношения и связи с другими родителями.

**Занимаясь дома с семьей, отрабатывая учебный материал вне сада, дети также начинают по-другому воспринимать значимость обучения:**

- В сознании возникает позитивная связь между семьей и детским садом, возникают доверительные отношения с педагогами.
- Участие родителей в подготовке домашних рекомендаций доставляет детям особое удовольствие, благоприятствует их успехам.
- У ребёнка наблюдается «взлёт» чувства собственного достоинства, даже если участие семьи носит редкий непродолжительный характер.
- Знакомство с другими людьми расширяет социальный опыт и даёт положительные модели для подражания.
- Дети начинают признавать полномочия других взрослых и относятся к ним, как к источнику знаний и опыта.

**Для информирования и включения родителей в процесс обучения используются различные формы:**

- Письменное информирование об изучаемом материале и происходящих событиях в группе.
- Предоставление отчетов о достижениях ребёнка
- обсуждение текущей ситуации в развитии ребёнка и принятию совместных решений и действий для обеспечения успешного развития воспитанников.
- Привлечение родителей к участию в мероприятиях, проводимых в ДОО.
- Круглые столы, викторины, семинары по интересам и т.д.
- Создание информативных газет, стендов, листовок.
- Составление коллажей (рис 1)





*Рисунок 1. Коллажные альбомы*

Все вышеперечисленные формы работы направлены на тесное сотрудничество и плодотворное взаимодействие между дошкольным учреждением и семьёй. Совместные действия становятся для детей мостиком между домом и детским садом, целью которых являются активное участие родителей в коррекционном процессе по преодолению речевого развития и формированию познавательной деятельности.

Прибегая к составлению коллажей как нетрадиционной форме работы, следует помнить, что здесь изменены принципы, на основе которых строится общение педагогов, детей и родителей. К ним относятся общение на основе диалога, открытость, искренность в общении, отказ от критики и оценки партнёра по общению. Неформальный подход к организации и проведению этих форм общения ставит педагогов перед необходимостью использования разнообразных методов активизации родителей, тем самым вовлекая их в образовательный процесс.

В результате создания творческого коллажа, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать, педагогический процесс становится более свободным, гибким, дифференцированным. Это помогает гуманизировать отношения между детьми, педагогами, родителями. Создать такие условия, чтобы у всех участников воспитательного процесса (дети, педагоги, родители) возникала личная готовность открыть самого себя в какой-то деятельности, мероприятии, рассказать о своих радостях, тревогах, успехах и неудачах и т.д.

Цель составления коллажей, как нетрадиционной формы развития познавательной деятельности, направлена на закрепление знаний и представлений об окружающем мире у детей с задержкой психологического развития. Помогает родителям разобраться в особенностях возрастного и психологического развития детей. Знакомит с рациональными методами и приёмами воспитания для формирования у родителей практических навыков.

Особое значение для родителей, в закреплении знаний и представлений об окружающем, заключается в том, что, используя предложенный материал дома,

они получают возможность закрепления ребёнком полученных на логопедических занятиях знаний, умений и навыков в свободной деятельности - во время игр, прогулок, экскурсий, походов в магазин, на рынок, в библиотеку, в обычных бытовых ситуациях.

Коллажи по закреплению знаний и представлений об окружающем мире составляются один раз в неделю. Как правило, в выходные дни, в свободной непринужденной для ребёнка обстановке.

По заданию дефектолога, детьми и родителями подбирается наглядный материал, который фиксируется в альбоме.

Количество иллюстраций не ограничено. Главное, чтоб они были хорошо знакомы ребёнку, несли эстетическую ценность, отражали изучаемый материал и участие малыша в образовательном процессе.

Наличие наглядности - основа для организации речевой и познавательной активности, т.к. ребенок в дошкольном возрасте не умеет ни читать, ни писать. Зато всегда с удовольствием участвует в процессе «творения», связанного с ощупыванием, вырезанием, наклеиванием и т.д.

Чтобы малыш мог в любой момент воспользоваться составленным материалом коллажи собираются в виде альбомов.

В дошкольном возрасте содержание знаний об окружающем интегрируется с развитием лексики, развитием грамматического строя речи, формированием фонематического восприятия, развитием связной речи. Поэтому определяются приоритетные направления создания «коллажных альбомов» по ознакомлению с окружающим миром:

- Формирование и обогащение словаря детей по изучаемым темам.
- Развитие психических процессов: памяти, мышления, внимания, воображения
- Закрепление знаний об окружающем мире вне дошкольного учреждения совместно с родителями.
- Закрепление навыков и умений, полученных в процессе обучения, в непосредственном взаимодействии с социальной средой.
- Привлечение родителей в коррекционный процесс по преодолению нарушений речевого развития и формированию познавательной активности ребёнка.

Систематическое применение в работе с родителями коллажей, как нетрадиционных форм, ведёт к привлечению внимания родителей к проблемам воспитания детей, получению необходимого минимума знаний и, таким образом, повышению у них педагогической культуры.

Составление «коллажных альбомов» по развитию знаний и представлений об окружающем мире помогает ребёнку побудить интерес к процессу познания. Активизирует самостоятельную деятельность, помогает дать толчок к формированию мотивации школьной зрелости. Развивает интерес, отражает все виды деятельности по ознакомлению с предметным миром.

Развитие словаря происходит в тесной взаимосвязи с развитием активной познавательной деятельности (посещение театров, музеев, выставок, участие в конкурсах), которое находит отражение в составлении коллажей, в форме фото отчета, тем самым помогает развивать и формировать творческие способности детей.

Но, несмотря на неформальный подход в оформлении коллажей, познавательная деятельность детей должна быть опосредствована практическими задачами и опираться на игровые приемы, активизирующие познавательные процессы ребенка.

Содержание альбома соответствует темам перспективного планирования на учебный год и отражает уровень изучаемого материала (таблица 1).

Таблица 1.

**Первый период (с 15 сентября по 30 ноября) подготовительная группа для детей с ЗПР**

| Мес.     | Нед. | Развитие психических процессов   | Развитие сенсорного восприятия и ФЭМП  | Подготовка к обучению грамоте                           | Ознакомление с окружающим |
|----------|------|--|--|---|---------------------------|
|          | 1-2  | Выделение лишнего признака по цвету, на слух.                            |  |   | Обследование              |
| сентябрь | 3    | Развитие зрительного восприятия: «рассмотри и запомни картинки».         | Количественные отношения: один, много, столько же. Числа от 1 до 10                          | Звуки А, У, О   | Начало осени/ Игрушки     |
|          | 4    | «Нарисуй нужную фигуру». Логическая таблица                              | Понятие большой - маленький. Образование числа 2   | Звук И  | Деревья и кустарники      |
|          | 5    | «Найди овощи, которые ты видел». Подбери разные слова об одном и том же. | Понятие большой - маленький. Образование числа 2<br>Цифра, число и количество в пределах 10. | Звук и буква Ы<br>Определение места звука в слове.      | Овощи                     |
| октябрь  | 1    | Анализ и сравнение предметов. Закрепление знания цвета.                  | Образование числа 3. Анализ и сравнение совокупности предметов. Цифра и число в пределах 10. | Звук и буква М  | Фрукты                    |
|          | 2    | Последовательность предметов. Четвёртый лишний.                          | Количество предметов. Образование числа 3. Геометрические фигуры.                            | Звук и буква Н<br>Различение твердых и мягких согласных | Ягоды                     |

|        |   |  |  |   |                                 |
|--------|---|--|--|---|---------------------------------|
|        | 3 | Последовательность предметов.<br>Четвёртый лишний.                         | Количество и счёт.<br>Состав числа 2, 3.<br>Геометрические фигуры    | Звук и буква Х<br>Различение твердых и мягких согласных | Обобщение: овощи, фрукты, ягоды |
|        | 4 | Развитие слухового восприятия.<br>Четвёртый лишний.                        | Повторение: количество и счет.<br>Состав чисел 3, 2.                 | Звук и буква К<br>Звуковой анализ двусложных слов       | Осень/ Бытовые приборы          |
| ноябрь | 1 | Простые аналогии.<br>«Запомни и назови».                                   | Количество и счет.<br>Образование числа 4.<br>Геометрические фигуры. | Звук и буква Т<br>Звуковой анализ двусложных слов.      | Поздняя осень                   |
|        | 2 | Четвёртый лишний.<br>Недорисованные предметы.                              | Состав числа 4<br>Геометрические фигуры.                             | Звук и буква П  | Посуда                          |
|        | 3 | Четвёртый лишний.<br>Недорисованные предметы.<br>«Подбери часть к целому». | Образование числа 5.<br>Состав числа 5.<br>Сложение.                 | Звук и буква В  | Мебель                          |
|        | 4 | Выделение существенных признаков.<br>Нелепицы.<br>« Кто чем питается?»     | Образование числа 6.<br>Состав числа 6.<br>Сложение.                 | Звук и буква Г<br>Глухие и звонкие согласные.           | Домашние птицы                  |
|        | 5 | Выделение существенных признаков.<br>Нелепицы<br>« Кто чем питается?»      | Состав числа 6.<br>Сложение.<br>Образование числа 7.                 | Звук и буква Б.<br>Глухие и звонкие согласные.          | Домашние животные               |

Учитывая, что дети с задержкой психологического развития посещают специализированную группу в течение 2-3 лет, материал, отражающий в коллажах образовательный процесс, носит циклический характер (рис.2). В течение учебного года, изучаемый материал распределяется от простого к более сложному, тем самым прослеживается системность и постепенная концентричность изучаемого материала.



*Рисунок 2. Серии коллажных альбомов на учебный год*

Изучая материал коллажей, составленный детьми, педагоги (логопеды, психологи, воспитатели) получают бесценную информацию о детско-родительских отношениях в семье, в которых очень часто кроются причины многих детских проблем, и правильно выстроить направления коррекционной работы.

Итогом всей системы коррекционного воспитания и обучения является переход ребенка с проблемами развития на новый более высокий уровень социального функционирования, расширение круга его взаимоотношений и создание благоприятных условий для гармоничного развития личности в постоянно изменяющемся мире [2].

#### **Ссылки на источники:**

1. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психологического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения – М: АРКТИ, 2001. – 224 с.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание - М: Просвещение, 2011. – 175 с.

#### **MAKING COLLAGES TO SUPPORT THE UNDERSTANDING OF THE WORLD AROUND US, AS THE ALTERNATIVE FORM OF WORK IN JOINT ACTIVITIES WITH PARENTS**

Malevanova Nina

Speech therapist at municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd» »

[nmalevanova263@gmail.com](mailto:nmalevanova263@gmail.com)

**Annotation.** The article is devoted to non-traditional form of work with parents to consolidate the knowledge and understanding of the world in a classroom for children with psychological disabilities. The author offers making a collage compilation albums to consolidate knowledge and understanding about the world.

**Keywords:** collage albums, unconventional training, familiarization with the surrounding world, cognitive activity.



## ПЕСОЧНАЯ ИГРОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

**Морокова Светлана Викторовна**

Учитель-дефектолог муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»

[belka-xboct@mail.ru](mailto:belka-xboct@mail.ru)

**Аннотация.** Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Детям нравится трогать песок, пересыпать его ручками и совочком. Это благотворно влияет на психику, успокаивает, создает умиротворенное настроение, гасит негативные эмоции. Играя с песком и водой, дети познают окружающий мир, знакомятся со свойствами веществ, учатся терпению и трудолюбию.

**Ключевые слова:** развитие дошкольников; песочная игротерапия; коррекционная работа; песочные игры; коммуникативный опыт; тактильно-кинестетические ощущения; сюжетно-ролевая игра; развитие психики; план-конспект занятия

Принцип «терапии песком» был предложен еще Карлом Густавом Юнгом, замечательным психотерапевтом, основателем аналитической терапии. Игра с песком как консультативная методика была описана в 1939 году английским педиатром Маргарет Ловенфельд.

На сегодняшний день данную проблему изучают отечественные педагоги и психологи, а именно В. Абраменкова, Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Грабенко, Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева, Г. Любина, О. Желонкин, В. Костина, И.Ю. Оглоблина, Н. Стебенева.

Игры с песком – это проявление естественной активности ребенка. Первые контакты детей друг другом происходят в песочнице. Именно поэтому естественно использовать песочницу, проводя развивающие занятия.

Песок – природный материал, обладающий собственной энергетикой.

Песок – загадочный материал, особая субстанция.

Песок является прекрасным психопрофилактическим средством. Песок поглощает воду, поэтому, по утверждению парапсихологов, он поглощает негативную энергию человека, стабилизирует его эмоциональное состояние. Песок снимает стресс, снижает уровень нервно-психического напряжения, поднимет настроение, способствует возникновению положительных эмоций [1].

Использование песочницы в развивающих и обучающих занятиях в группе «Особый ребенок» дает возможность скорректировать имеющиеся у дошкольников проблемы развития. Игры с песком и водой помогут в воспитании и социальной адаптации этих детей. В процессе игры с песком дети получают коммуникативный опыт. Кто-то лепит куличики и строит дома, а кто-то с удовольствием разрушает созданное, швыряет песок в лицо другим. Наблюдая за тем, как ведет себя ребенок в песочнице, мы открываем в нем различные качества. Песочные игры помогают развивать мелкую моторику, координацию движений, дают представления о таких важных понятиях, как «много-мало», «быстро-медленно», «короткий-длинный», «высокий-низкий». Дети начинают знакомиться с геометрическими фигурами и формами, с цветом, величиной.

Основным принципом организации игр с песком и водой является создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено, проявляет активность. Для этого подбираем задание, соответствующее возможностям ребенка; формируем инструкцию к играм; исключаем негативную оценку действий ребенка. Реализация этого принципа позволяет усилить положительную мотивацию к занятиям и личностную заинтересованность ребенка в происходящем [2].

Что нужно для игры с песком?

- 1) Водонепроницаемый ящик. Рекомендуемый размер – 50/70/8 сантиметров. Такой размер ящика соответствует оптимальному полю зрительного восприятия, что позволяет визуально охватывать его целиком.
- 2) Чистый, просеянный песок. Он не должен быть ни слишком крупным, ни слишком мелким. Песком заполняется меньшая часть ящика. Для песочных игр лучше, если он будет влажным.
- 3) «Коллекция» миниатюрных фигурок (высотой желательнее не более 8 сантиметров). Чем она больше и разнообразнее, тем лучше. В набор игрушек могут войти:
  - куклы-человечки;
  - животные;
  - машины;
  - растения;
  - здания;
  - постройки: мосты, ограды, ворота и пр.
  - естественные предметы: ракушки, веточки, камни, шишки и пр.
  - сказочные герои;
  - живая зелень;
  - домашняя утварь, флаконы, гаечки, болтики и пр.
  - буквы, цифры, геометрические фигуры.
 Словом все, что встречается в окружающем мире.

Педагоги группы «Особый ребенок» решили через использование песочной игротерапии расширить средства и формы коррекционно-педагогического процесса. В своей работе мы учитываем характер дефекта ребенка, уровень его речевого развития, индивидуальные особенности. При наблюдении за детьми с нарушениями интеллекта, замечено, что привлекают их в большей мере игры-манипуляции.

Игры с песком можно проводить как индивидуально, так и с группой детей, но не более 3 человек.

Детям, имеющим нарушения развития, имеет смысл сначала продемонстрировать возможности песочницы: раскопать дно, выстроить горку, налить в ямку воды и пр. однако перед началом его самостоятельного творчества необходимо опять разровнять песок. И нельзя забывать, что по окончании игры ребенок САМ разбирает песочную картину. Таким образом, закрепляется приобретенный им на символическо-бессознательном уровне опыт. Дети с проблемами в развитии надолго запоминают материал, проигранный в песочнице.

С мыслительными операциями непосредственным образом связаны тактильно-кинестетические ощущения, с их помощью познается мир. Поэтому игровые занятия начинаются с развития именно этого вида чувствительности.

### «Отпечатки наших рук»

- На ровной поверхности чуть влажного песка ребенок и взрослый по очереди делают отпечатки кистей рук: внешней и внутренней стороной. При этом важно немного задержать руку, слегка вдавив ее в песок.
- Поскользнуть ладонями по поверхности песка, выполняя зигзагообразные и круговые движения (как машина, змейка, санки и др).
- Выполнить те же движения, поставив ладонь ребром.
- «Пройтись» ладонками по проложенным трассам, оставляя на них свои следы.
- Создать отпечатками ладоней, кулачков, костяшек кистей рук всевозможные причудливые узоры на поверхности песка и попытаться найти сходство полученных узоров с какими-либо объектами окружающего мира (ромашкой, солнышком, капелькой дождя. Травинкой, деревом, ежиком и пр.).
- «Пройтись» по поверхности песка поочередно каждым пальцем правой и левой рук, после – двумя руками одновременно (сначала только указательными, потом – средними, затем – безымянными, большими, и наконец – мизинчиками).
- «Поиграть» пальцами по поверхности песка, как на клавиатуре пианино или компьютера. При этом двигать не только пальцами, но кистями рук, совершая мягкие движения вверх-вниз. Для сравнения ощущений можно предложить ребенку проделать тоже упражнение на поверхности стола.
- Сгруппировав пальцы по два, по три, по четыре, по пять, оставлять на песке загадочные следы.
- Захватить песок в кулачки, чуть приподнять и разжать кулачки.
- Перетирать песок между ладонями.
- Набрать песок в горсть и пересыпать его из ладошки в ладошку.
- Сначала одной рукой, потом другой, затем обеими руками захватить «щепотку» песка и медленно его высыпать («посолить»).

Эти упражнения обладают колоссальным значением для развития психики ребенка. Во-первых, такого рода игры с песком стабилизируют эмоциональное состояние. Во-вторых, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук, песочные игры способствуют развитию произвольного внимания и памяти. Но главное - ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа). Играя, он учится понимать себя и других. Так закладывается основа для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации.

Постепенно педагог готовит детей к разыгрыванию на песке разнообразных ситуаций с элементами сюжета.

### «Что же спрятано в песке?»

- Где ж у нас игрушки: Куклы да зверюшки?
- Взрослый и ребенок вместе погружают в сухой песок кисти рук и начинают шевелить ими, наблюдая за тем, изменяется рельеф песчаной поверхности. Следует полностью освободить руки от песка. Не совершая резких движений, а только шевеля пальцами и сдувая песчинки. Для того, чтобы усложнить задачу, это упражнение можно проделать с влажным песком.

- Спрячьте в песок игрушки так, чтобы ребенок их не видел. Предложите ему по очереди найти эти игрушки. Пусть ребенок попробует на ощупь определить форму той игрушки, которую надо вытащить из песка. Например, предложите ему достать из песка куколку, а потом мишку (лошадку, зайчика и т.д.). Если ребенок достал не то, что вы просили, спрячьте игрушки обратно в песок, и пусть он пробует еще раз. Для начала можно облегчить задачу, попросив ребенка просто найти все игрушки в песке.

Также в процессе игры можно изучать геометрические фигуры: «Найди в песке шарик (кубик, колечко и т.д.).»

#### **Рисование на песке.**

- Я рисую на листке, А могу и на песке.
- Песок для рисования должен быть влажным. Для того чтобы нарисовать на песке, сначала разровняйте его ладонью. Нарисуйте фигурку сами, потом возьмите пальчик ребенка и нарисуйте его пальчиком. После этого предложите ребенку нарисовать самостоятельно. Рисовать можно и палочкой.

#### **«Бусы для матрешки».**

- Сделаю бусы матрешке, С ней поиграю немножко.
- Для того чтобы сделать бусы для матрешки, вам понадобятся мелкие камешки (пуговицы, желуди и т.п.). нарисуйте на песке кружок и попросите ребенка выложить камешки по его контуру. Это будут «бусы». Таким же способом можно изобразить и саму матрешку: нарисовать ее контур на песке и выложить камешками.
- Можно знакомить ребенка с геометрическими фигурами, выкладывая камешки по контуру квадрата, круга и т.д.

#### **«Козлик».**

- Строим горы из песка,  
Над горами облака.  
Скачет козлик по горам:  
Тут и там, тут и там!
- Сначала насыпьте песок в большое и маленькое ведерко, а затем высыпьте его так, чтобы получились «высокая гора» и «низкая гора». Можно делать горки разной высоты с помощью формочек и баночек. Затем возьмите игрушку, изображающую животное. Пусть ребенок переносит козлика с «высокой горки» на «низкую» и наоборот в соответствии с заданием. Главное для ребенка в этой игре – научиться определять, какие горки высокие, а какие низкие.

#### **«Речка и ручеек».**

- Вот большая река – широка, глубока,  
А вот малый ручеек – не широк, не глубок.
- Большим, широким совочком выкопайте в песке «реку». Маленьким более узким совочком – «ручеек». Можно налить в них воды. Попросить ребенка большой кораблик пустить в «реку», а маленький – в «ручеек». Можно использовать «подручные средства» например: деревянные щепочки разной длины. Играя с песком и водой, вы постепенно знакомите детей с такими понятиями, как «высокий-низкий», «большой-маленький», «широкий-узкий», «длинный-короткий».

**«Песочные часы».**

- Знают часики у нас,  
Что нам делать каждый час  
Динь-динь пора вставать!  
Тик –так пора гулять!  
А бывают точные, часики песочные.
- Вам понадобятся две воронки – большая и маленькая. Наполнить песком сразу обе воронки и одновременно приподнять их – из одной песок сыплется быстрее. А из другой медленнее. Пусть ребенок попробует самостоятельно провести опыты, позвольте ему вдоволь поиграть с воронками.

**«Поваренок».**

- Ну-ка, повар, наш дружок,  
испеки нам пирожок!
- Предложите ребенку вылепить из мокрого песка разную «выпеку»: овальные «пирожки», круглые «булочки», «рогалики» в виде полумесяца, печенье (используя формочки). Пусть ребенок угостит своей «выпечкой» кукол, игрушечных зверушек.

**«Железная дорога»**

- Мчится поезд по пескам  
Кто-то едет в гости к нам!
- Предложите ребенку построить в песочнице железную дорогу. Нарисуйте на песке две параллельные линии на небольшом расстоянии друг от друга («рельсы»). Попросите ребенка «уложить шпалы», то есть небольшие палочки одинаковой длины положить друг за другом поперек «рельсов». Можно покатавать по железной дороге маленький легкий паровозик. Также из влажного песка можно сделать гору. В ее основании совочком выкопать туннель «железнодорожный путь», или выкопать канавку и положить через нее дощечку «мостик» [3].

Таким образом, незатейливые игрушки становятся символами внутренней жизни, потенциальных возможностей ребёнка, проявление которых способствует эмоциональному развитию. Играя с фигурками в песке, ребёнок (на самом деле) мануально "осознаёт" себя, свои внутренние процессы и "расставляет" их в нужной для себя последовательности. Вся негативная психическая энергия уходит в песок и происходит процесс саморегуляции.

**Ссылки на источники:**

1. Грабенко Т.Н., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. - СПб., 2004. – 64с.
2. Савельева Н.. Песочная игротерапия в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи// Дошкольное образование. – 2002. - №1.
3. Дерягина Л.Б. Развивающие игры с песком и водой. - СПб., 2006. – 32с.



## **SAND THERAPY IN CORRECTION WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL PROBLEMS**

Morokova Svetlana

The teacher-therapist at municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[belka-xboct@mail.ru](mailto:belka-xboct@mail.ru)

**Abstracts.** Games in a sandpit are the forms of the natural activity of a child. Children like to touch the sand, pour it by hands and by spoons. It has beneficial effects on the mind, soothes, creates a peaceful mood, suppresses negative emotions. Playing with sand and water children learn about the world, get acquainted with the properties of substances, learn of patience and diligence.

**Keywords:** sand play, sandpit, communicative experience, tactile and kinesthetic sensations, story elements, the development of the psyche.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЁННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ САМООБСЛУЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И (ИЛИ) МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКОГО И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Ревенко Татьяна Виталиевна**

Учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»  
[detsad178@vlg.ru](mailto:detsad178@vlg.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам социализации детей с проблемами в развитии. Автор предлагает оптимальные пути обучения детей с ТМНР (тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития) навыкам самообслуживания.

**Ключевые слова:** ТМНР (тяжелые и (или) множественные нарушения физического и (или) психического развития); метод совместно-разделённых действий; трудовые навыки; навыки самообслуживания; практические советы по обучению

Общая характеристика метода совместно-разделённых действий.

В удовлетворении всех потребностей ребёнка с ТМНР взрослому легче самому приложить усилия и исполнить необходимое. Педагог сам говорит, сам показывает, сам открывает и закрывает, сам моет и убирает, думает и формулирует, помогает, благодарит и приветствует... - позволяя ребёнку лишь наблюдать за всем этим, оставаясь в положении пассивного потребителя. В результате ребёнок с ТМНР оказывается недееспособным. И виноват в этом педагог как профессионал, не реализовавший своих профессиональных функций.

Привить ребёнку навыки самообслуживания – значит научить есть, умываться, одеваться и раздеваться, пользоваться расческой, мылом, зубной щеткой, туалетной бумагой.

Развитие личности возможно только через собственную деятельность. Безусловно, это ставит педагога и ребенка с ТМНР перед проблемой неподготовленности ребенка к деятельности. Решить данное противоречие позволяет использование в практике взаимодействия с ребёнком с ТМНР метода совместно-разделённых действий [1].

*Суть метода совместно-разделённых действий* заключается в соблюдении пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности. На начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка. Например, взрослый подносит чашку, а ребёнок пьёт. Педагог проговаривает всё фразу, а ребенок лишь подхватывает и завершает ее. Но очень скоро доля активности последнего увеличивается и, в конце концов, доводится до максимального уровня, когда субъектом деятельности выступает ребенок, а педагог наблюдает, оценивает, сопровождает его действия инструкцией.

Важнейшее положение об организации совместно-разделенной деятельности обучающего и обучаемого было сформулировано А.И.

Мещеряковым при разработке системы коррекционно-развивающей помощи слепоглухим детям [2]. Именно в процессе совместных действий взрослого и ребенка у последнего активно формируются первоначально простейшие, а затем все более сложные умения. А.И. Мещеряков утверждал, что в начале формирования умения необходимо ориентироваться на малейшие проявления активности ребенка, помощь взрослого должна быть строго дозирована - она не должна быть так велика, чтобы ребенок совсем отказался от самостоятельности, и достаточно велика, чтобы был достигнут нужный результат. Как замечает автор, ребенок овладевает действием поэтапно, в начале обучения ребенка навыку все действия взрослый совершает сам - на этом этапе действия еще нет, поскольку все действие совершается обучающим лицом. Затем ребенок побуждается к первой активности, выполняет отдельные доступные для него операции - здесь действие становится совместным и разделенным между взрослым и ребенком. Постепенно часть действия, выполняемая взрослым, становится все меньше, а часть, выполняемая ребенком, при возрастании его активности в совместной деятельности, - все больше. При этом педагогу важно построить обучение таким образом, чтобы мера трудности каждой последующей задачи возрастала.

Методические рекомендации по использованию метода совместно-разделённых действий в обучении детей с ТМНР самообслуживанию [3]

Подробно механизм реализации метода совместно-разделённых действий А.И. Мещеряков раскрывал на примере обучения ребёнка самообслуживанию. В использовании данного метода он выделял три этапа: совместный, совместно-разделённый и разделённый [2]. Рассмотрим обучение ребёнка умению есть ложкой с использованием метода совместно-разделённых действий.

На этапе совместных действий педагог берёт детские руки в свои, вкладывает в руку ребёнка ложку и рукой ребёнка пытается зачерпнуть пищу, а затем донести её до детского рта. Активность ребёнка может либо равняться нулю, - рука вялая, безразличная, расслабленная, позволяющая делать с собой всё, что угодно; либо детская активность присутствует, но носит отрицательный характер, - ребёнок сопротивляется, бросает ложку и кричит, выражая свой протест. Протест оценивается положительно: любая активность лучше полного её отсутствия. Сопротивление ребёнка рассматривается как диалог между ним и взрослым, пусть пока этот диалог носит характер "спора". Педагог должен действовать мягко, однако настойчиво. Ребёнок бросил ложку - снова вкладываем её в детскую руку. Кричит или плачет - подождём, пока успокоится, и снова начнём. Ребёнок должен убедиться, что насильно принуждать его не собираются, но и в покое не оставят.

Когда удаётся зачерпнуть пищу рукой ребёнка и благополучно донести её до рта, ребёнок понимает, что это способ кормления. Он начинает приспосабливать движения своей руки к движениям руки взрослого. Это уже совместно-разделённый этап, когда ребёнок от "возражений" или безразличия переходит к сотрудничеству. Здесь надо ослабить направляющее усилие, не так крепко сжимать руку ребёнка, как раньше, позволить ему самому повторить некоторые движения взрослого - зачерпнуть ложкой пищу, донести до рта... Рука ребёнка должна оставаться в руке педагога, но действовать он должен сам. Взрослый оказывает активную физическую помощь в случае, если пища попадает мимо рта или не зачерпывается. Педагог поворачивает руку ребёнка так, чтобы ложка не переворачивалась или сжимает покрепче его пальцы, если ребёнок её слабо держит ложку.

На третьем заключительном этапе разделённого действия взрослый снимает свою руку с детской руки. Ребёнок действует самостоятельно. Педагог следит, как это у него получается, и приходит на помощь время от времени, всё реже и реже. Когда в контроле взрослого отпадёт необходимость, активность ребёнка равна единице, активность взрослого - нулю.

#### **Практические советы по обучению ребенка самообслуживанию [4].**

Как учить ребенка **есть** самостоятельно.

Кормить малыша чайной или десертной ложкой. Лучше используйте кашеобразные блюда. Содержимое первой ложки попадает в рот ребенка при полной его безучастности. Со второй ложкой следует дождаться того момента, когда ребенок верхними зубами и верхней губой захватит пищу. Так малыш постепенно приучится брать пищу активными движениями губ. Не сразу, кормя ребенка медленно и дозированно, задерживая ложку у него во рту, вы научите его такому сложному движению, как отхлебывание. Со временем движения губ и головы ребенка при кормлении станут активнее: достаточно будет только поднести ложку ко рту. В ответ на касание ложкой губ малыш наклоняет голову вперед, раскрывает рот и отхлебывает пищу. Не давайте всю порцию еды сразу, а кладите ее на тарелку частями, по мере надобности. Быстро справившись с первой порцией ребенок вынужден некоторое время ждать, пока вы дадите ему вторую, третью и т. д. Тем самым он невольно приучится есть медленнее.

Как учить ребенка самостоятельно **умываться**.

Это длительный процесс, состоящий из нескольких этапов. Прежде всего, пусть малыш привыкнет к воде – сначала теплой, затем холодной. Чтобы подобная привычка возникла и закрепилась, само действие желательно обратить в игру: вы вместе с ребенком купаете куклу, пускает лодочку, достает со дна тазика затонувшие предметы и т. д. Затем поиграйте с ним в умывание: потрите сухие руки одна о другую, сложите ладони так, как это делаете при умывании. Держа руки ребенка в своих, потрите его ладошки друг о друга, проведите ими по лицу малыша. Теплая вода, спокойный темп самой процедуры, поощрение каждого самостоятельного движения сделают умывание приятным для малыша. Во время умывания, как и в других случаях, обязательно разговаривайте с ним. Показывайте и называйте части тела, предметы туалета, просите ребенка повторить их за вами.

Как учить ребенка самостоятельно **одеваться**.

Систематически проведите эту работу, не меняйте порядок ее выполнения. Вначале, поощряя малейшее самостоятельное движение ребенка, помогайте ему правильно держать ногу, когда вы надеваете колготки, или поднять руки, когда снимаете с него кофточку, вместе с ним снимайте заранее расшнурованные ботинки. Таким образом действия формируются как совместные. Это важнейший этап первоначального обучения. Позднее, по мере овладения элементарными умениями, ребенок будет выполнять многие действия самостоятельно.

Как учить ребенка самостоятельно застегивать и расстегивать пуговицы, шнуровать ботинки.

Изготовьте для этого специальные пособия. На жилете с пуговицами и петлями различной величины покажите ребенку, как застегивать пуговицы, начиная с крупных и постепенно переходя к более мелким. Для тренировки в шнуровании ботинок и завязывании шнурка используйте дощечку, в которой сделайте два вертикальных ряда отверстий. Это пособие должно быть сделано более крупно, чем соответствующая часть ботинка. Все операции: вдевание

шнурка, шнуровку и завязывание – проводите поэтапно, а затем объединяйте, после чего можете переходить и к настоящим ботинкам.

Внимательно наблюдайте за активностью ребенка, его словами, жестам, поощряйте любую его попытку самостоятельно выполнить то движение, которому обучаете. Иначе вы можете погасить слабые проблески инициативы, и тогда они сменятся полной пассивностью. Если ребенок научился надевать и снимать одежду, складывать и убирать ее в определенное место, значит, вы воспитали у него привычку к аккуратности и сформировали некоторые положительные навыки поведения.

Часто родители, считая своего ребенка заведомо неспособным выполнять даже самую элементарную домашнюю работу, ставят его в полную зависимость от окружающих. Эту глубоко ошибочная позиция. Дети с проблемами развития способны выполнять простейшие виды домашних дел. Например, они могут вытирать пыль, убирать со стола и мыть посуду, выполнять вместе со взрослыми работы в саду или огороде и др. Периодически меняйте эти обязанности, чтобы поддерживать интерес к ним и развивать способность переключаться с одного вида деятельности на другой.

Выработать у ребенка какие бы то ни было *трудовые навыки* можно только многократно показывая все операции. Объясняйте ребенку задания простыми, привычными для него словами и выражениями. Если малыш не справляется, не настаивайте на своем. Предложите ему выполнять более легкие действия с предметами, но в дальнейшем обязательно вернитесь к заданию, которое ранее оказалось для него трудным.

Обязательно контролируйте все действия ребенка.

Как только ваш ребенок достигнет определенных результатов (сможет самостоятельно есть, надевать колготки), он станет отказываться от вашей помощи. Очень быстро вы убедитесь в том, что сформировавшийся практический навык быстро упрочивается и совершенствуется. Но иногда ни с того ни с сего малыш начинает капризничать: не хочет самостоятельно одеваться, протягивает одежду вам. В таком случае не спешите выполнять прихоть вашего малыша, вначале проанализируйте, не было ли допущено с вашей стороны какой-нибудь ошибки. Не окажется ли, что вы продолжали помогать, например, надевать сыну рубашку, хотя он умел делать это сам. Иногда ребенок протестует без каких-либо видимых причин. Это происходит, если его чрезмерно опекают. Он отказывается мыть руки, одеваться, убирать на место игрушки. Малыш как бы проверяет, не станут ли взрослые опять его обслуживать. В подобных случаях будьте настойчивы, иначе вы можете потерять темп в обучении и развитии вашего ребенка.

Если вы заметите, что малыш не может выполнять какие-то действия с предметами, не отчаивайтесь, старайтесь разделить занятия на несколько этапов. Сначала вам придется все делать самим. Со временем ребенок станет активнее и сможет выполнять простейшие операции самостоятельно. Далее одни действия будете выполнять вы, другие — ребенок, а некоторые — вы вместе с малышом. В начале обучения активность ребенка минимальна, но главное — он не бездействует, а становится все самостоятельнее. Поощряйте любой порыв сына или дочери, стройте занятия так, чтобы постепенно его (ее) активность увеличивалась.

По данной схеме можно обеспечить усвоение ребенком с нарушенным развитием как бытовых и трудовых, так и познавательных умений. Кроме того,



взаимодействие с взрослым в процессе совместно-разделенного действия с предметом является благоприятной основой для развития коммуникативных и социально-эмоциональных умений ребенка с ТМНР.

*Помните*, что вы должны научить ребенка элементарным санитарно-гигиеническим и бытовым навыкам. Для этого вам потребуется немало времени и сил. Правильный подход к ребенку – не безграничная опека, а постоянная доброжелательная требовательность – поможет достичь определенных результатов в его воспитании. Малыш будет хорошо воспитан, опрятен и в определенной мере самостоятелен в быту.

#### Ссылки на источники:

1. Бгажнокова, И.М., Ульянцева, М.Б. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 239 с.
2. Мещеряков А. И. Слепоглухонемыедети: Развитие психики в процессе формирования поведения. - М., 1974. – 327с.
3. Миненкова, И.Н. Подготовка к независимой жизни в социуме детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития / И.Н. Миненкова // Весці Бел. дзярж. пед. ун-та. Серыя 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія.- 2011. - № 3. - С. 10-15.
4. Маллер А. Р. Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. – М.: АРКТИ, 2006. - С. 30-36.

#### THE USE OF CO-SEPARATED ACTIONS IN TEACHING OF SELF-CARE TO CHILDREN WITH HEAVY AND/OR MULTIPLE VIOLATIONS OF PHYSICAL AND/OR MENTAL DEVELOPMENT

Tatyana Revenko

Speech therapist at municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[detsad178@vlg.ru](mailto:detsad178@vlg.ru)

**Annotation.** The article is devoted to the issues of socialization of children with developmental problems. The author suggests the best ways of teaching self-service skills for children with heavy and/or multiple violations of physical and/or mental development.

**Keywords:** violations of physical, mental development, co-separated actions, work skills, self-service skills.

## НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ В ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Старых Галина Евгеньевна**

учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения  
«Детский сад № 178 Краснооктябрьского района г. Волгограда»  
[galina.starykh@yandex.ru](mailto:galina.starykh@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования предметно-практической деятельности в коррекции нарушений звукопроизношения у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** коррекция нарушений звукопроизношения; логопедия; предметно-практическая деятельность; словарный запас; задержка психического развития, план-конспект занятия

Практика работы детского сада и анализ современной литературы свидетельствуют об увеличении численности детей с различными трудностями в развитии. Большую часть контингента данных детей составляет группа, которую определяют как «дети с задержкой психического развития».

Характерными признаками задержки психического развития являются следующие: ограниченный, не соответствующий возрасту ребёнка запас знаний и представлений об окружающем, низкий уровень познавательной активности, недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения, более низкая способность по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста к приёму и переработке перцептивной информации. Кроме того, у большинства детей с задержкой психического развития отмечается недостаточная сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций. У одной группы детей преобладает интеллектуальная недостаточность, у другой – эмоционально-волевые нарушения по типу психического инфантилизма.

Для детей с задержкой психического развития характерны различные нарушения речевой деятельности.

При задержке психического развития отмечается более позднее развитие фразовой речи, даже в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте дети затрудняются в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные взаимоотношения. В собственной речи они употребляют в основном самые простые конструкции, что связано с бедностью их смысловых связей. С помощью языковых средств дети не могут выразить причинно-следственные, временные и другие отношения. Характерны выраженные затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений.

Словарный запас детей с задержкой психического развития отличается бедностью и недифференцированностью: дети недостаточно понимают и неточно употребляют близкие по значению слова. Ограниченность словарного запаса в значительной степени определяется неточностью знаний и представлений об окружающем мире, низкой познавательной активностью. Слабая регуляция

собственной деятельности обуславливает трудности программирования речевого высказывания и недостаточность его грамматического оформления. Характерное для задержки психического развития отставание в развитии аналитико-синтетической деятельности мозга проявляется в дошкольном возрасте в недостаточной сформированности звукового анализа. Устная речь старших дошкольников может быть лишена выраженных нарушений звукопроизношения и грамматического строя речи, но недостаточность звукового анализа во многом определяет специфические черты их отставания в речевом развитии [1].

Группы для детей с задержкой психического развития функционируют в МОУ д/с №178 уже более 10 лет. Характерной особенностью наборов в группы для детей с ЗПР в нашем детском саду является то, что в группы зачисляются дети с задержкой психического развития, осложнённой тяжёлыми нарушениями речи. За эти годы на примере нашей группы для детей с задержкой психического развития можно проследить следующую тенденцию (см. табл. 1):

Таблица 1

### Показатели состояния речевого развития в группе для детей с ЗПР

| Учебные года | Количество детей | Уровень системного недоразвития речи |        |        | Стертая форма дизартрии |
|--------------|------------------|--------------------------------------|--------|--------|-------------------------|
|              |                  | первый                               | второй | третий |                         |
| 2002-2005    | 13               | 3                                    | 6      | 4      | 4                       |
| 2005-2007    | 12               | 4                                    | 7      | 1      | 5                       |
| 2007-2010    | 12               | 4                                    | 8      | -      | 4                       |
| 2010-2013    | 12               | 3                                    | 9      | -      | 7                       |
| 2013-2016    | 14               | 7                                    | 7      | -      | 11                      |

Поэтому коррекционная работа по исправлению нарушений звукопроизношения занимает значительную часть времени в работе логопеда группы. Да и родителей детей с задержкой психического развития в подавляющем большинстве случаев при поступлении в группу волнует только нарушение звукопроизношения у ребёнка, они искренне не замечают особенностей развития психических функций и эмоционально-волевой сферы ребёнка. Поскольку логопедическая работа с дошкольниками начинается с работы с родителями, то коррекция фонетической стороны речи становится отправной точкой для взаимопонимания и активного участия родителей в работе над развитием речи и психики ребёнка.

Несформированность психофизиологических предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне, взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, особенности структуры и механизмов фонетических нарушений определяют основные направления коррекционного воздействия: развитие речеслухового восприятия и фонематических функций, тонкой и артикуляторной моторики; коррекция нарушений звукопроизношения; развитие интонационной выразительности речи у дошкольников с ЗПР. Специфику содержания и методов логопедической работы по коррекции фонетических нарушений у детей с задержкой психического развития определяет целый ряд особенностей:

1. Возрастные, характерологические особенности дошкольников с ЗПР, их эмоциональная пассивность предусматривают проведение с ними

подготовительных занятий с введением увлекательных для ребенка игровых ситуаций, направленных на создание положительного и заинтересованного отношения к занятиям, желания заниматься и поддерживать активный речевой и эмоциональный контакт с логопедом.

2. Присущая детям с ЗПР сниженная познавательная активность определяет необходимость использования на логопедических занятиях тех видов заданий, при осуществлении которых она достаточна высока. По данным Н. А. Менчинской, А. Н. Цымбалюк, побуждающими к познавательной активности детей с ЗПР являются перцептивные процессы. Это требует применения в процессе логопедической работы достаточно большого количества наглядного материала. Наряду с опорой на принцип постепенного перехода от простого к сложному целесообразно использовать возбуждающий познавательную активность метод контрастности заданий (по П. Я. Гальперину).

3. Для детей с ЗПР характерны повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, неспособность к волевому и психическому напряжению, отказ от деятельности в случае неудач при выполнении заданий. В связи с этим дошкольникам с ЗПР рекомендуется предлагать доступные по сложности и объему задания, не требующие длительного умственного напряжения и протекающие в условиях частого переключения на практическую деятельность [2].

4. Нарушение целенаправленности и произвольности действий у детей с ЗПР связано с несформированностью регулирующей функции речи (В. И. Лубовский). С целью усиления речевого контроля за точностью выполнения заданий у дошкольников с ЗПР необходимо использовать речевое планирование деятельности, выполнение заданий под комментарий логопеда либо в сочетании с собственной речью ребенка, заключительный анализ итогов работы.

5. Для дошкольников с ЗПР характерно нарушение смыслообразующей функции. При осуществлении ими сознательно регулируемой деятельности необходимо развивать смысловую иерархию действий, т. е. для достижения заданной цели им требуется активная ориентировка в задании. Трудности осознания детьми с ЗПР предлагаемых заданий предусматривают расширение ориентировочной части:

- обязательное рассмотрение структуры материала и действия;
- выделение в материале ориентиров, а в действии — последовательности его отдельных движений;
- неоднократное повторение задания;
- предъявление простых инструкций, предусматривающих выполнение одного действия;
- использование инструкции с несколькими требованиями, предусматривающее значительное расширение ориентировочной части, использование речевого проговаривания последовательности действий, поэтапную проверку правильности ее выполнения.

Исполнительная часть задания предполагает у детей с ЗПР:

- первоначальное замедление и развернутое выполнение действий;
- опору на показ и словесные инструкции;
- осознание ребенком правильности и ошибочности произведенного действия;

использование стимулирующей, предупреждающей и направляющей помощи логопеда (изменение условий работы, организация внимания ребенка перед

выполнением задания, наводящие вопросы, аналогии, дополнительный наглядный материал и т. д.), а также помощи по просьбе ребенка.

6. Учет специфики познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы дошкольников с ЗПР, характер проявления на этой основе нарушений фонетической стороны речи вызывает необходимость расширения подготовительного этапа работы с включением направлений по формированию ряда сенсорных и психических функций, без которых невозможно добиться эффективности в логопедической работе. В связи с этим в процессе специально организованных игровых упражнений осуществляется коррекционное воздействие, направленное на развитие:

- слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти;
- слухо-двигательного, слухо-зрительного, зрительно-двигательного взаимодействия;
- мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.

Помимо традиционных классических методов постановки и автоматизации поставленных звуков в последние годы в работе по коррекции нарушений звукопроизношения мы активно стали использовать предметно-практическую деятельность и элементы художественного труда.

Предметно-практическая деятельность, как один из ведущих методов обучения, позволяет детям полно понять признаки и свойства предметов, расширить и уточнить словарный запас. Оперирование предметами при речевом сопровождении действий гораздо эффективнее развивает ребёнка и формирует у него необходимые знания, чем просто рассматривание картинок и многократное повторение слов. Отсутствие у ребёнка возможности манипулировать реальными предметами, выполнять задания познавательного характера на практическом уровне, пробовать и ошибаться, тормозит развитие познавательной активности и регулирующей функции речи. Эта работа ведется в тесном взаимодействии с воспитателями: на прогулках и экскурсиях дети знакомятся с различными материалами, на занятиях по изодетельности и конструированию осваивают обобщённые способы и базовые умения, на занятиях по художественному труду создают оригинальные изделия. На логопедические занятия подбираются такие упражнения, которые помогают решать в первую очередь конкретные коррекционные речевые задачи: многократное повторение звука, слогов, слов, развивать сопровождающую и комментирующую речь. Такой вид работы мы используем только на индивидуальных занятиях, поскольку на подгрупповых занятиях такой вид деятельности будет только отвлекать от решения логопедических задач. Для этой деятельности необходим «художественный» материал – разноцветная бумага, разноцветные трубочки для коктейлей, различные нитки, резинки для волос, проволока, прищепки, тесто-пластилин, пальчиковые краски, фольга, фантики, пластмассовые баночки, шнурочки, пробки, палочки, камушки и прочие «ценности», которые хранятся в специальной коробке. Необходимый материал должен легко и быстро доставаться самим ребёнком.

Выбор упражнений и использование дидактического материала зависит от речевых возможностей ребёнка и фантазии логопеда. Поделки оригами занимают по времени 1-2 минуты, но позволяют повторить трудные для ребёнка слова «свернул», «перевернул», «вывернул» по 10-15 раз, ватные суши и палочки в японском кафе позволяют многократно повторить «меню» (суши «сашаса», суши «шусушу» и т.д.), резинка на пальчиках – «мотор» без усталости рычать.



Приведем несколько примеров индивидуальных занятий по развитию фонетической стороны речи.

**Занятие с ребёнком 4-х лет** (ЗПР, системное недоразвитие речи первый уровень)

Тема: Звуки «У», «О». Дифференциация (первое занятие)

Цель:

1. Учить правильно произносить звуки «У», «О», различать звуки.
2. Учить владеть своим голосом.
3. Развивать слуховое и зрительное внимание, фонематическое восприятие, артикуляторную моторику и мелкую моторику кистей рук.

Оборудование: «лица» девочек Оли и Ули из одноразовых тарелок с прорезями на месте рта в виде овала (символ звука О) и маленького кружочка (символ звука У), игрушки ослика и паровозика с длинной трубой, пустые пластиковые баночки из-под йогурта овальной и вытянутой формы, декоративные круглые камушки, разрезанные пластиковые трубочки.

Ход занятия

1. Организационный момент.
2. Артикуляционная гимнастика перед зеркалом («Заборчик», «Бублик», «Трубочка»)
3. Кто? – Оля! Где у неё ротик? Потрогай пальчиком (провести пальцем по овальной прорези в тарелке). Кто? – Уля! Потрогай пальцем её ротик.
4. Элементы фонетической ритмики. Обрадовались друг другу, танцуют и поют: О – руки от груди в стороны, сомкнуть над головой, как бы нарисовать руками овал, У – руки от груди вперёд.
5. Оля ехала на ослике, пела О-О-О. У Оли камушки. Уля ехала на паровозике, пела У-У-У. У Ули трубочки. Ослик упал – Ой – Оля уронила свою баночку, рассыпала камушки. Уля споткнулась, рассыпала свои трубочки (материал рассыпается по столу). Помоги. Ребёнок раскладывает камушки и трубочки, обязательно сопровождая свои движения соответствующим звуком О или У.
6. «Что звучит?». Погреметь баночками, проговаривая соответственно О или У, закрой глазки, слушай. Что звучит?
7. Итог. Ты – умница!

**Индивидуальное занятие с ребёнком пяти лет** (ЗПР, СНР третий уровень, стёртая форма дизартрии)

Тема: Автоматизация звука Р в обратных слогах.

Задачи: правильно произносить звук Р в обратных слогах и в словах с обратными слогами.

Оборудование: таблица обратных слогов («звуковые дорожки»), предметные карточки, листы розовой, оранжевой цветной бумаги, игрушечные мальчики («Лего»)

Ход занятия.

1. Организационный момент.
2. Артикуляционные упражнения для постановки звука Р, самомассаж языка.
3. Макар и Егор соревнуются, помоги им. Проговаривание обратных слогов, при этом ребёнок проводит игрушкой по «дорожке» от буквы А к букве Р и т.д.
- 3.»Назови правильно». Назвать карточки.

4. «Подарки». Что дашь Макару? (Макару дам шар) и т.д.
  5. А вот Вера? Давай для неё сделаем веер. Какого цвета? Делай как я. Свернуть, повернуть, опять свернуть, повернуть, и т.д. пока лист бумаги не соберётся «гармошкой».
  6. Сочиним для Веры песенку.  
Вера в сквер идёт, Вера веер несёт, Вера веер держи, ты его не урони.
  7. Итог. Ты – умница.
- Вывод: Использование предметно-практической деятельности вызывает стойкий интерес ребёнка к занятиям.

#### Ссылки на источники:

1. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2000. URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0019/2\\_0019-2.shtml/2012/-ISBN-5-8064-0319-X.-](http://pedlib.ru/Books/2/0019/2_0019-2.shtml/2012/-ISBN-5-8064-0319-X.-) [Дата обращения 10.06.2015]
2. Белоусова М.Н. Педагогический проект коррекция звукопроизношения у детей с ЗПР с использованием элементов технологии триз-рТВ. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/01/21/pedagogicheskiy-proekt-korreksiya-zvukoproiznosheniya-u-detey-s> [Дата обращения 10.04.2016]

#### SOME TECHNIQUES OF WORK ON SOUND SPEAKING IN A CLASSROOM OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Starik Galina

Speech therapist at municipal "Kindergarten № 178 of Volgograd"

[galina.starykh@yandex.ru](mailto:galina.starykh@yandex.ru)

**Abstracts.** The article is devoted to the usage of object-practical activity for correction of sound speaking disorders to children with mental retardation.

**Keywords:** sound speaking disorders, object-practical activity, mental retardation.