

Ромашкина Е.Н., Дорогина М.А.

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ – СРЕДСТВО
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ИНТЕГРАЦИИ И ИНКЛЮЗИИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме речевого развития детей, имеющих интеллектуальные нарушения, отягощенные сопутствующими заболеваниями.

Ключевые слова: дошкольное образование, речевое развитие, коррекция, инклюзия, учитель-дефектолог, ограниченные возможности здоровья, синдром, социально-значимый навык.

E. N. Romashkina, M. A. Dorogina

**SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH DISABILITIES AS A TOOL TO IMPLEMENT INTEGRATION
AND INCLUSION PROCESSES IN MODERN EDUCATION.**

Abstract. The article is devoted to the problem of speech development of children with intellectual disabilities, aggravated by concomitant diseases.

Keywords: preschool education, speech development, correction, inclusion, defectologist, disabilities, syndrome, socially significant skill.

В настоящее время в России ведущими направлениями в специальном образовании являются процессы интеграции и инклюзии. Именно эти процессы можно назвать современными приемами реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы воспитания и обучения некоторых категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях требуют особенного тактичного, лабильного подхода. Многие дети, имеющие наруше-

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ния в интеллектуальном и психоэмоциональном развитии не могут быть интегрированы в коллектив здоровых сверстников, так как в большинстве случаев у них не сформирована готовность к включению в коллектив. [1, с.3] Именно готовность к вступлению в коллективное общение со сверстниками является базовым компонентом в процессе формирования навыков социализации лиц с нарушением интеллекта умеренной степени.

Педагоги, работающие, с дошкольниками, имеющими умеренную интеллектуальную недостаточность, чаще всего осложненную сопутствующими заболеваниями, такими, как синдром Дауна, синдром Мартина – Белла, синдром Сотоса, детский церебральный паралич, атипичный аутизм и другие, отмечают, что у детей при поступлении в детский сад отсутствуют навыки адекватного общения и взаимодействия с окружающими людьми и предметно-развивающей средой, не сформированы навыки приобретения социального опыта и его использования в быту и в самостоятельной деятельности. В большинстве случаев это дети, у которых речь не является средством общения, а иногда просто «неговорящие дети». Следовательно, для реализации процессов интеграции и инклюзии в дошкольных образовательных учреждениях на первом этапе обучения детей с выраженными отклонениями в интеллектуальном развитии необходимо сформировать социально значимые навыки – навыки адекватного общения и взаимодействия, через организацию образовательного пространства, речевой и предметно-развивающей среды. [2, с.75]

Большинству воспитанников с выраженным нарушением интеллектуального развития свойственно ограниченное понимание обращенной речи; привязанность к определенной ситуации и в то же время оторванность речи от деятельности. [3, с.10] В данном случае речь не может отражать истинные интеллектуальные возможности ребенка и не может служить полноценным источником передачи ребенку знаний. Именно поэтому, организация речевой предметно-развивающей среды становится одним из приоритетных условий социализации дошкольников с ограниченными возможностями интеллектуального раз-

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

вития. Основной трудностью в процессе освоения речевых навыков дошкольниками с умеренным нарушением интеллекта является то, что занятия учителя – логопеда с данной категорией детей не предусмотрены и зачастую не рекомендуются специалистами ПМПК, формирование речевых навыков у дошкольников с нарушением интеллекта средней степени становится практически основным направлением деятельности учителя – дефектолога. Но работа специалиста по данному направлению коррекционно-развивающего процесса должна быть согласована с учителем - логопедом.

Для наиболее эффективного воздействия на речевое развитие воспитанников в начале каждого учебного года, совместно с учителем – логопедом необходимо выявить уровень речевого развития воспитанников. Анализ полученных в процессе обследования, результатов позволяет определить основные этапы работы по развитию речи. В практике МДОУ «Детский сад № 209» г. Ярославля такими этапами становятся:

1. развитие навыков восприятия речи;
2. развитие речевой активности;
3. формирование навыков речевого общения.

На первом этапе ребенка учат:

- слушать и концентрировать внимание на том, что говорят;
- реагировать на жесты и выполнять простые указания;
- выбирать из множества предметов или плоскостных изображений то, что обозначено взрослым;
- выполнять указания, в которых есть слова обозначающие действия, признаки предмета его местоположение;
- реагировать на разные грамматические формы.

Основными задачами второго этапа, то есть развития речевой активности являются:

- развитие артикуляции и мимики;
- формирование необходимости речевой коммуникации;

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

- формирование интереса к предметному миру и окружающим людям;
- формирование предметно – игровых действий и потребности участия в коллективной деятельности.

В процессе формирования навыков речевого общения необходимо научить воспитанников пользоваться вербальными и невербальными средствами общения для удовлетворения возникающей коммуникативной потребности. Еще одной, не менее значимой на данном этапе, становится задача обучения воспитанников пониманию эмоциональных состояний окружающих. [4, с 102]

Коррекционная работа по формированию речевых навыков осуществляется:

- в повседневной жизни, в процессе непосредственного обращения к ребенку, где развивается социальная направленность речи, формируются предпосылки речевой активности, зарождается необходимость словесного обозначения своих чувств, впечатлений ит.д.;
- в процессе, созданных педагогом, игровых ситуаций, где дети реализуют коммуникативную потребность, а также актуализируются представления образов, обозначенных словом;
- в непосредственной образовательной деятельности, где воспитанники овладевают вербальными и невербальными видами коммуникативных высказываний, здесь же формируются предпосылки моделирования речевых высказываний;
- в совместной индивидуальной деятельности с ребенком, где реализуется возможность коррекции звукопроизношения, развития фонематического слуха и другая коррекционно-логопедическая работа;
- на занятиях по физическому и музыкальному воспитанию, где успешно формируются все рече-двигательные умения и навыки, развивается моторно-зрительная координация, музыкально-ритмические навыки.

Все вышесказанное является результатом деятельности учителя – дефектолога по развитию речи. Необходимо отметить, что три этапа, обозначенных

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

выше – это три учебных года работы с детьми, имеющими умеренную степень интеллектуальной недостаточности, осложненную различной сопутствующей патологией развития. [4, с 103]

Для того, чтобы отследить результативность педагогического воздействия на развитие речевых навыков у воспитанников, мы разработали диагностическую шкалу, которая состоит из пяти уровней:

1. уровень развития речи *низкий* означает, что речь не является средством общения, ребенок не понимает обращенную речь, не откликается на свое имя, не пользуется невербальными средствами общения, не интересуется окружающими звуками;

2. уровень развития речи *ниже среднего* означает, что понимание речи сводится к реакции на свое имя, вместо речи у ребенка наблюдается лепет или звуковые вокализации, прослеживается интерес к речи окружающих и новым звукам, имеют место попытки звукоподражания;

3. *средний* уровень развития речи означает, что речь, как средство общения в самом начале формирования, понимание обращенной речи ограничено бытовой ситуацией, с помощью применения невербальных средств ребенок может обозначить свои потребности, в активном словаре не более 5 – 10 простых слов, ребенок может односложно ответить на поставленный вопрос словом или жестом;

4. уровень развития речи *выше среднего*, означает, что ребенок пользуется в повседневном общении простыми фразами из двух – четырех слов; понимает и использует предлоги *под, над, перед, за, на, в*; ребенок может договаривать последнее слово, выучить простое стихотворение; обозначать словом действие, изображенное на картинке;

5. *высокий* уровень развития речи обозначает, что речь является полноценным средством общения, средством выражения эмоций, переживаний. Ребенок может составить простой рассказ из двух – трех предложений, поддерживать

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

беседу, отвечать на вопрос развернутой фразой, может планировать и сопровождать речью свои действия.

В результате вышеописанной коррекционной работы были получены следующие результаты: из десяти детей группы к концу третьего года обучения четыре ребенка были выпущены в специальную школу с уровнем речевого развития выше среднего, три ребенка – со средним уровнем речевого развития.

Весь коррекционный процесс проходил в условиях организованной речевой предметно-развивающей среды: речевые уголки в кабинете учителя – дефектолога и групповой комнате. Наполнение речевых уголков должно соответствовать возрасту и возможностям ребенка, игровой материал должен находиться в свободном доступе для детей и ограниченном количестве, при этом периодически должна происходить замена одних игрушек и пособий другими. Неотъемлемым атрибутом речевого уголка должна быть игрушка – “одушевленный персонаж”, который помогает решать такие важные коррекционные задачи, как преодоление неуверенности, стеснительность, достижение эмоциональной устойчивости, саморегуляции, вызывать у детей речевой интерес, побуждать к речевой активности.

При успешной реализации поставленных задач педагог сможет рассчитывать на дальнейшее эффективное обучение воспитанников в школе.

Список литературы

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
2. Закрепина А.В. Коррекционно – педагогическая работа по социальному развитию детей дошкольного возраста с отклонениями в умственном развитии // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 7. – С. 72-78.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь "особому" ребенку». Книга для педагогов и родителей. 2-е издание. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

4. Ромашкина Е. Н. Речевое развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья — средство реализации процессов интеграции и инклюзии в современном образовании. ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: сборник статей конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского / Сост. Посысоев Н. Н. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — С. 100-104.

Ромашкина Елена Николаевна – заведующий, МДОУ «Детский сад № 209», г. Ярославль, Россия

Romashkina Elena Nikolaevna – head, MDOU "Kindergarten No. 209", Yaroslavl, Russia

Дорогина Мария Андреевна – учитель-дефектолог, МДОУ «Детский сад № 209», г. Ярославль, Россия

Dorogina Maria Andreevna – teacher-defectologist, MDOU «Kindergarten № 209», Yaroslavl, Russia