

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Недостаточный обмен информацией между методическими объединениями учителей-логопедов школ и учителей-логопедов ДООУ в направлении преемственности.
2. Учителя-логопеды школ не всегда имеют чёткое представление о структуре и содержании логопедической работы в ДООУ, и, напротив, учителя-логопеды ДООУ мало знакомы с образовательными программами школы, организацией и содержанием работы школьных логопедов. Следовательно, первым трудно оценить работу, проделанную дошкольным логопедом с

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

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

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

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

1. Наладить профессиональные и личные контакты между учителями-логопедами ДООУ и школ, находящимися на одной территории для обмена опытом в коррекционной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.
2. Учителям-логопедам ДООУ и школ, находящимся на одной территории, разработать и включить в годовой план работы логопедической службы мероприятия по преемственности в коррекционной работе.
3. Учителям-логопедам ДООУ заполнять личные карточки на всех выпускников логопедической группы, поступающих в школу, и передавать её вместе с медицинской картой ребёнка. Возможно даже введение в практику совместной обменной речевой карты как обязательной документации. Ведение данной документации по нашему мнению повысит и ответственность за качество речевой подготовки выпускников речевых групп и логопунктов.
4. Проведение открытых выпускных мероприятий для воспитанников логопедических групп и логопунктов с участием коллег учителей-логопедов ДООУ и школ.

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

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

Литература

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

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОЗНИКНОВЕНИЕ РЕЧИ

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

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

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

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

подробности его заслуг, заострим внимание на наиболее значимых событиях этих исследований.

Как известно, И. П. Павлов различал два вида психических рефлексов: условные и безусловные. Безусловные рефлексы носят врожденный генетически обусловленный характер психической деятельности. При их возникновении задействованы генетически предопределенные структурные механизмы. В то время как условные рефлексы возникают на фоне воздействия внешних факторов и речи. Благодаря этому можно проследить взаимосвязь между мышлением и речью, что было позднее продемонстрировано в исследованиях Л. С. Выготского.

Исследования И. П. Павлова позволили ввести в научную лексику понятие рефлекторной дуги, показывающей связь между источниками внешнего воздействия и ответной реакции на данное воздействие.

Условно-рефлекторная деятельность является отражением опыта животного и человека и предполагает возникновение определенных стереотипов действия за счет подкреплений. Подкрепление (по Павлову) является обязательным условием формирования условно-рефлекторной деятельности. Для процедурного упрощения процессов И. П. Павлов вводит понятия «первая и вторая сигнальные системы». Сигнальные системы являются носителями исходной информации, которая путем аналитико-синтетической деятельности мозга позволяет индивиду принимать необходимые решения. На основе данных процессов формируется динамический стереотип. Пусковым механизмом возникновения динамического стереотипа является (по Павлову) память, однако никаких доказательств правильности данной позиции автор не приводит. Выделенный И. П. Павловым, так называемый, рефлекс цели также не получил полного развития.

На эту сторону проблемы обратил внимание А. А. Ухтомский, который разработал теорию доминанты. В ней находят свое обоснование такие понятия как «мотив», «потребность человека в другом человеке». Эта потребность, по мнению Ухтомского, необходима для того, чтобы проверять собственные доминанты, глядя на проявления Другого [4].

Рефлекторная теория не могла объяснить таких проявлений психической деятельности, как мотивация и эмоциональные проявления, принятие решения, предвидение потребного результата, возникновение речи