

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Высотина Ирина Евгеньевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Приобщение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья
к образовательной деятельности типового ДОУ**

Направление подготовки: 44.04.01. – «Педагогическое образование»
Программа: «Тьюторская деятельность и сопровождение в образовании»

Допущена к защите
Заведующим кафедрой
д-р педагогических наук, профессор

Адольф В.А.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
профессор, д-р педагогических наук

Адольф В.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель
доцент, кандидат педагогических наук

Кононенко И.О.

(дата, подпись)

Рецензент

доцент,

кандидат педагогических наук

Шандыбо С.В.

(дата, подпись)

Студент Высотина И.Е.

(дата, подпись)

Красноярск, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Психолого-педагогические основы приобщения дошкольников с ОВЗ к образовательной деятельности типового ДОУ	10
1.1. Приобщение дошкольников с ОВЗ к образовательной деятельности типового ДОУ как педагогическая стратегия.....	10
1.2. Психолого-педагогическое обоснование в теории и практике условий и средств приобщения дошкольников с ОВЗ к образовательной деятельности типового ДОУ.....	21
1.3. Особенности детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем психофизического развития и характер их взаимодействия со сверстниками и взрослыми в условиях группы общеразвивающей направленности	33
Выводы по первой главе.....	43
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по апробации условий приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками	47
2.1. Организация долгосрочного детско-взрослого проекта в условиях МАДОУ ДСКН №7 г. Сосновоборска	47
2.2. База, этапы и методы практического исследования	63
2.3. Обработка и анализ полученных данных.....	72
Выводы по второй главе.....	76
Заключение.....	78
Библиографический список	80
Приложения.....	86

Введение

Социально-экономическое и общественно-политическое переустройство всех сфер российского общества неизбежно влечет за собой изменения в духовной жизни людей, в мотивах их поведения, ценностных ориентирах, социальных установках. Образование является важным средством и ресурсом становления креативной личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе, к принятию ответственных решений в условиях свободного выбора[1]. А фундамент общего развития личности человека - дошкольный возраст, здесь стартуют те качества, которые будут разворачиваться на протяжении всей жизни. И забота о здоровье и развитии дошкольников, являющихся генетическим, культурным и профессиональным потенциалом нации - одна из важнейших задач современного образования.

К сожалению, с каждым годом неуклонно растет число детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На современном этапе особую тревогу вызывает проблема обучения и воспитания таких детей, находящиеся в условиях официальной и скрытой интеграции в типовых ДОУ. В массовых ДОУ находится до 30% детей с ОВЗ, интегрированных в среду нормально развивающихся сверстников. Это дети без соответствующих диагнозов, но с нарушениями адаптации, (имеющееся отклонение в развитии еще не выявлено) и дети, родители которых, зная о нарушении развития ребенка, по разным причинам настаивают на обучении в массовом детском саду.[40]

Интеграция детей с недостаточным уровнем психофизического и речевого развития в массовые образовательные учреждения – это социальный заказ общества и государства, закономерный этап развития системы специального образования.

Специальные образовательные учреждения, предназначенные для обучения различных категорий детей с ОВЗ, с одной стороны, обеспечивают детям право на качественное образование, но, с другой, изолируют их от реального социума. Переход ребёнка из специального образовательного учреждения в большой мир - огромное испытание.[12]

Поэтому на сегодняшний день остро встал вопрос об альтернативных вариантах обучения и воспитания детей с ОВЗ. Под необходимостью создания этих направлений подразумевается предоставление детям с особенностями развития большего количества возможностей для социализации, для приобретения чувства собственной ценности и значимости в современном сложном обществе. Одним из таких направлений развития системы специального обучения и воспитания можно назвать введение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в массовые группы дошкольных общеобразовательных учреждений [13].

Данная тема актуальна для исследования на базе МАДОУ ДСКН №7 г. Сосновоборска, осуществляющего свою деятельность в рамках пилотирования ФГОС ДО по направлению «Развитие речи дошкольников в условиях инклюзивного образования». В ДОУ 280 воспитанников, из них 60 детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и нарушениями эмоционально-волевой сферы, а в группах компенсирующей направленности только 20 мест, оставшиеся 40 детей остаются в общеобразовательных группах. Образование детей с ОВЗ предусматривает создание для них особых условий: специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.[17]

Решение проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ в дошкольном общеобразовательном учреждении осложнено рядом **противоречий**:

1) между требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования по приобщению детей с ОВЗ к общеобразовательной деятельности и недостаточной подготовленностью ДООУ к принятию особых детей: *психологической* (неготовность общества к принятию особых детей), *материально-технической* (неготовность среды) и *кадровой* (неготовность педагогов к работе по приобщению детей с ОВЗ к образовательной деятельности общеразвивающей группы и административная неопределенность по распределению среди специалистов ДООУ функционала психолого-педагогического сопровождения.)

2) между необходимостью реализации индивидуально-дифференцированного подхода в образовательной деятельности ДООУ и недостаточностью методического обеспечения теоретического обоснования стратегии в организации данной деятельности в контексте совместного обучения и воспитания нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ.

Таким образом, **проблема исследования** состоит в обосновании и апробации педагогической стратегии по успешной социализации и развитию детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Объект: совместная образовательная деятельность

Предмет: организационно-педагогические условия и средства приобщения к образовательной деятельности типового ДООУ дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Цель: выявление, теоретическое обоснование и апробация организационно-педагогических условий и средств, обеспечивающих результативное приобщение к образовательной деятельности типового ДООУ дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Гипотеза: организационно-педагогические условия и средства приобщения к образовательной деятельности типового ДООУ дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками будут результативными, если:

1) педагогом с тьюторской позицией осуществляется координация с целью консолидации усилий всех субъектов образовательного процесса ДООУ для решения проблемы (дети- родители- педагоги- администрация ДООУ).

2) сотрудниками ДООУ осуществляется специализированная поддержка детей с ОВЗ и одновременно обеспечиваются возможности оптимального развития здоровых детей (разрабатываются ИОП, применяются альтернативные методы совместного обучения и воспитания, организована развивающая среда);

3) воспитателем с тьюторской позицией организовано психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия всех детей в группе вовлечением их в долгосрочный детско-взрослый проект.

Данные организационно-педагогические средства позволяют осуществлять:

-консолидацию усилий всех субъектов образовательного процесса ДООУ по приобщению детей с ОВЗ к образовательному процессу для преодоления существующих психологических, материально-технических, кадровых трудностей;

-специализированную поддержку детей с ОВЗ способствующую лучшему освоению такими детьми образовательной программы, а так же оптимизации и результативности совместной образовательной деятельности.

-организацию взаимодействия детей в группе путем вовлечения их в долгосрочный детско-взрослый проект для практического усвоения навыков взаимопомощи, развития стремление к сотрудничеству, воспитания чувств уважения и принятия друг друга, создания ситуации успеха и благоприятного эмоционально-психологического климата в группе.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические предпосылки педагогической стратегии приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

2. Выявить и обосновать современные подходы в психолого-педагогической теории и практике к условиям и средствам приобщения к образовательной

деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

3. Раскрыть особенности детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем психофизического развития и характер их взаимодействия со сверстниками и взрослыми в условиях общеразвивающей группы ДООУ.

4. Выявить, обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность условий и средств приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

5. Разработать методические рекомендации для воспитателей по приобщению дошкольников с ОВЗ к образовательной деятельности групп общеразвивающей направленности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: теоретические основы дифференцированного подхода к обучению и воспитанию детей И. М. Осмоловской; положения концепции Я.А. Коменского о заботливом воспитании детей в первые 6 лет; положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития; труды В.В. Игнатовой о педагогических стратегиях; фундаментальные понятия ребенок-наставник-обстановка М. Монтессори; теоретические основания о включении детей с ОВЗ в детский коллектив Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой.

Базой исследования послужило МАДОУ ДСКН №7 г. Сосновоборска. В данном исследовании приняло участие 100 человек из них 50 детей старшего дошкольного возраста и 50 родителей этих детей.

Для проверки исходной гипотезы и решения поставленных задач были применены следующие методы:

1. теоретический анализ психолого-педагогической литературы по заявленной теме;
2. эмпирические методы, включающие в себя анкетирование, наблюдение, мониторинг;

3. статистические методы обработки экспериментальных данных - количественный, качественный анализ результатов диагностики и методы математической статистики.

Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе нами были изучены и проанализированы психолого-педагогическая стратегия приобщения к образовательной деятельности типового ДООУ детей дошкольного возраста с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками. Мы сформировали объект, предмет, цель, задачи исследования, определили рабочую гипотезу и определили базу исследования.

Второй этап был посвящен выявлению условий и средств приобщения к образовательной деятельности типового ДООУ детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками и разработке долгосрочного детско-взрослого проекта.

На заключительном третьем этапе осуществлялся анализ результатов практического исследования, проводилась систематизация и статистическая обработка данных, формировались выводы.

Научная новизна исследования определяется:

- на углублении теории по конкретизации понятия «педагогическая стратегия приобщения»;

- выявлении и теоретическом обосновании организационно-педагогических условий и средств приобщения к образовательной деятельности старших дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками);

- изучении психофизических особенностей детей старшего дошкольного возраста и уточнению особенностей взаимодействия дошкольников с ОВЗ (с общим недоразвитием речи, в частности) с их нормально развивающимися сверстниками;

Практическая значимость исследования определяется:

1. Определением критериев и показателей приобщения к образовательной деятельности старших дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

2. Разработкой и внедрением долгосрочного детско-взрослого проекта в деятельность группы общеразвивающей направленности с включенными в нее детьми с ОВЗ.

3. Научно обоснованными положительными результатами приобщения детей дошкольного возраста с ОВЗ к образовательной деятельности типового ДОО совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

4. Разработкой рекомендаций воспитателям.

Полученные результаты дают возможность использовать их в профессиональной деятельности воспитателя в целях повышения результативности совместной образовательной деятельности особых детей и детей с нормой развития.

Результаты диссертационного исследования были опубликованы в сборнике трудов X Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе» (Махачкала, 20 марта 2016 г.): статья «Факторы успешного включения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательную деятельность типового ДОО».

Структура работы включает введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

Глава 1 Психолого-педагогические основы приобщения дошкольников с ОВЗ к образовательной деятельности типового ДОУ.

1.1. Приобщение дошкольников с ОВЗ к образовательной деятельности типового ДОУ как педагогическая стратегия.

На современном этапе развития общества образовательная политика диктует новые цели, когда дети с ОВЗ совместно со своими нормально развивающимися сверстниками могут успешно осваивать образовательные программы различного уровня, в том числе в дошкольном образовании. Но для того, чтобы организовать совместную образовательную деятельность, необходимо выделить и обосновать стратегии и условия, позволяющие делать это в типовом ДОУ.

Можно выделить следующую иерархию уровней научного познания: - методологический уровень; -стратегический уровень; -теоретический уровень; -концептуальный уровень; -технологический уровень; - методический уровень; -практический уровень.

На стратегическом уровне цель задается подходом (системным, компетентностным, личностно-ориентированным и.т.д.), определяющим, как связать стратегии, так как в рамках подхода стратегий может быть несколько. Стратегии, в свою очередь, строятся на определенных принципах и включают методы, приемы, формы обучения, средства и способы, обеспечивающие достижение поставленных целей [19].

Для обоснования стратегии, нужно сначала разобраться с понятиями стратегия и педагогическая стратегия. Обзор справочно-информационных изданий показал, что толкование понятия стратегии связано в первую очередь с военным искусством: стратегия - это «высшая область военного искусства» [3]. В «Словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова - это «наука и искусство о ведении войны»; «искусство руководства общественной, политической борьбой». В «Русском толковом словаре» под редакцией В. В. Лопатина «стратегия» определяется как общая руководящая

линия, направленная на достижение конечных целей в войне, а также в какой-нибудь борьбе, деятельности.

В теории стратегического менеджмента классическим признается следующее понятие: «Стратегия - это определение основных долгосрочных целей и задач предприятия, утверждение курсов действий и распределение ресурсов, необходимых для достижения этих целей» [2]. С начала 90-х годов понятие «стратегия» начало применяться в психологии и философии для обоснования средств, необходимых для долговременного и эффективного прогнозирования личностью программ самореализации человека, выбора цели, определения жизненной позиции [24].

В научной педагогической литературе последних лет понятие «стратегия» рассматривается достаточно широко. В целом его педагогический смысл связывается с умением стратегического планирования, то есть с умением личности создавать условия, которых нет в наличии для реализации индивидуальных способностей [19].

Стратегию мы определяем, с одной стороны, как деятельность, в которой выделяется отдаленная цель (ориентир) и средства ее достижения, с другой – как процесс проектирования совокупности целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата. Стратегичность заключается в видении отдаленного будущего. Осознанно строя будущее, необходимо делать реальные шаги в настоящем в пределах возможного [20].

Большой вклад в разработку понятия «стратегия» как научно-педагогического феномена внесла И. А. Зимняя. Ученый не только сформулировала дефиниции понятий «стратегия», «стратегия воспитания», но и определила компонентный состав общей стратегии воспитания, выявила основания, по которым могут классифицироваться стратегии, а также выделила и обосновала существенные признаки этого явления, а именно: временная процессуальная характеристика, которая предполагает долгосрочное планирование реализации цели деятельности на основе

прогнозирования характера развития и изменения объекта планирования; определение субъектов деятельности и их активные действия; разработка способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию цели [16].

К перечисленным признакам, с нашей точки зрения, необходимо добавить, еще один - творческий характер стратегии. Особенности реализации стратегии посредством совокупности условий, методов, приемов и средств (тактик) всегда зависят от личности ее создателя, его опыта, способности к педагогическому творчеству, стиля деятельности и общения [21]. Любое из видовых понятий, например, «образовательная стратегия», «педагогическая стратегия», «психологическая стратегия», «экономическая стратегия» и другие могут быть истолкованы как искусное планирование конкретной деятельности на длительную перспективу и ее последовательной реализации на основе целесообразного отбора соответствующего обеспечения. Иными словами, в стратегии мысленно реализуются заранее определенные намерения педагога (педагогического коллектива, руководителя и других субъектов образовательного процесса). Отсюда конкретная стратегия может рассматриваться как оформленный результат намерений педагога во взаимосвязи с продуманной организацией соответствующего процесса или деятельности. Анализ обозначенных выше признаков «стратегии» в педагогическом контексте показывает, что за этим понятием стоит серьезная педагогическая деятельность по определению путей достижения конкретной цели. Каждая педагогическая стратегия как деятельность имеет свой смысл, свою структуру, компонентами которой являются цель, задачи, содержание, средства реализации, и по этим основаниям одна стратегия отличается от другой.

Принимая во внимание данный факт, ученые предлагают различные классификации педагогических стратегий в зависимости от того, какой из компонентов структуры преобладает в том или ином случае: целевые стратегии - социального развития личности (А. В. Мудрик, М. И. Рожков,

С. И. Григорьев), формирования педагогически целесообразной социальной среды обитания (Т. Г. Зеленова, Н. Л. Селиванова), социально-педагогического сопровождения личности (И. А. Липский) и другие; задачные стратегии - сохранение традиционно-позитивных народных ценностей, формирование социально значимых ценностей и перевода их в личностные ценностные ориентации (И. А. Зимняя), изменение ценностных ориентаций вплоть до отказа от некоторых из них, прогнозирование перспектив развития социально значимых ценностей в изменяющихся социально-экономических условиях, профилактика негативных социальных изменений личности, которые противоречат общей стратегии воспитания, противодействие античеловеческим, антигуманным акциям; ресурсные стратегии; обеспечивающие стратегии и другие [18].

В целом, анализ педагогических исследований на предмет выявления содержательного толкования понятия «педагогическая стратегия» позволил осмыслить данное понятие как творчески спланированную деятельность всех субъектов образовательного процесса по реализации педагогической цели, решению некоторой педагогической проблемы или задачи за определенный период времени. Как следует из формулировки, «педагогическая стратегия» рассматривается, с одной стороны, как деятельность, в которой выделяются цель как стратегический ориентир, пути и средства ее достижения, с другой - как творческий процесс, протекающий во времени и представляющий собой совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата.

В контексте обсуждения исследуемой проблемы представляет особый интерес классификация педагогических стратегий личностно ориентированной направленности, предложенная В. В. Игнатовой. Каждая из девяти стратегий этой классификации (активизация, актуализация, гармонизация, интенсификация, обогащение, оптимизация, ориентация, приобщение, проблематизация и рефлексия) способствует реализации главной цели современного образования – воспитанию свободной, успешной,

творческой личности, способной к осуществлению нравственного, социально ответственного профессионального и жизненного выбора. Результат педагогических стратегий это качество человека, оцениваемое по таким критериям, как духовно-творческое развитие; образованность и компетентность; участие в культуротворческой деятельности (освоение культурных практик) [22].

Каждая педагогическая стратегия, как процесс, протекающий во времени, представляющей совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата, реализуется последовательно, поэтапно в соответствии с обозначенной целью. Этапами реализации стратегии выступают: моделирование, конкретизация и реализация. Моделирование - этап, обеспечивающий творческую разработку стратегии, наполнение ее личностным смыслом, что приводит к созданию стратегических моделей разной конструкции и содержательного наполнения; конкретизация - этап, на котором происходит «включение» изучаемого явления в многообразие действительных связей и отношений, что позволяет увидеть за общими положениями конкретные факты и понять их педагогический смысл. Фактически это этап выбора тактик - отбор совокупности соответствующих форм, методов, приемов и средств реализации стратегии; реализация - этап, отражающий воплощение стратегии в жизнь при совместном осуществлении способов достижения поставленной педагогической задачи. В этом смысле педагогическая стратегия может рассматриваться как двусторонний процесс, посредством которого развертываются становление, формирование, развитие, воспитание личности [23].

Педагогическая стратегия представляет собой общую точку зрения и план действий, принимаемые для выбора педагогических методов. В образовательной практике педагогическая стратегия реализуется в способности субъектов образовательного пространства проникать в

сущность явлений, устанавливать причинно-следственные связи, планировать с учетом далеко идущих прогнозов образовательного процесса, а педагогическая тактика грамотно определять цели и задачи, создавать условия, способствующие раскрытию индивидуальных образовательных потребностей и потенциалов воспитанников в педагогическом взаимодействии, сотрудничестве, сотворчестве.[32]

Говоря о педагогическом приобщении, заметим, что понятие «приобщение» используются в последнее время в научной педагогической литературе достаточно часто. Согласно справочной литературе (толковые словари Ушакова, Ефремовой), в общепринятом толковании слово «приобщать» означает привести в общение с кем-нибудь, включить, присоединить, присоединять, прибавлять к чему-либо. В толковом словаре Даля приобщение означает присоединять, присовокуплять, причислять, придавать, прилагать одно к другому в одно целое, в один счет. Общество приобщило себе нового члена, избрало, приняло. Приобщить причастить к таинству. Приобщник, приобщница, общник - член общества, брат, принятый куда-либо в братство. Приобщатель, приобщательница, приобщивший кого-то или к чему-то. В словаре С.И. Ожегова «приобщить», значит дать возможность включения в какую-нибудь деятельность, стать участником чего-нибудь [39].

Связывая категории «педагогическая стратегия» и «приобщение» в единое понятие «педагогическая стратегия приобщения», поясним логику нашего рассуждения. Прежде всего, выбор приобщения в качестве педагогической стратегии объясняется специфичностью такого субъекта нашего исследования, как ребенок с ОВЗ, для которого необходимо гибкое, аккуратное включение его в общеобразовательную деятельность ДООУ, и именно приобщение может способствовать гармоничному принятию такого ребенка в равноправные члены детского коллектива.

В своем первоначальном поиске педагогического значения понятия «приобщение» мы пришли к заключению, что это сознательное деятельное

участие педагога по оказанию помощи, поддержки воспитаннику. В данном понимании отражается в первую очередь социальность приобщения, его направленность на другого человека и принятие его как субъекта

Во-вторых, приобщение предстает как целенаправленная совместная деятельность, предполагающая использование субъектами (и тем, кто организует приобщение, и тем, кого приобщают) усвоенных в процессе социализации культурно обусловленных образцов, стандартов, норм, ценностей, проявляющихся в повседневной жизни как система руководящих принципов и правил. Для того чтобы более точно определить приобщение как педагогическую стратегию, мы обратились к научным трудам, отражающим данную проблему. В результате было сформулировано определение приобщения как педагогической стратегии, выраженной в сознательном деятельном участии педагога в делах воспитанника с целью облегчить, помочь, эмоционально поддержать его в какой-либо деятельности и осуществляемой за счет совокупности последовательных действий - от критического осмысления состояния педагогической реальности к выбору альтернативных вариантов ее преобразования, далее к конкретизации долгосрочных образовательных целей и задач, формулированию стратегии и затем к разработке стратегического проекта, адекватного механизма его реализации, к контролю, коррекции действий и оценке результатов проделанной работы. В данном определении аккумулируется: социальный смысл приобщения, его направленность на другого человека, принятие его другими людьми и необходимость последовательного осуществления педагогом данной стратегии.

Итак, приобщение отражает привлечения детей к овладению способами выполнения совместной деятельности и освоения целесообразных методов и средств взаимодействия. Приобщить, значит сделать ребенка участником, включить в совместную деятельность адекватно заданной цели. По мнению В.В. Игнатовой [25], приобщение – это образовательная стратегия, предполагающая реализацию

совокупности педагогических условий (форм, способов, приемов, средств, механизмов), обеспечивающих привлечение (ознакомление, ориентацию и сознательное участие) личности к различным видам деятельности.

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, понимания сущности явлений и видения стратегии приобщения с дальнейшей постановкой целей, выбором путей, созданием условий.

Дети с ОВЗ лучше социально адаптируются при условии включения их в среду сверстников начиная с дошкольного возраста и вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворяя как общие, так и особые образовательные потребности с учетом характера нарушения их психофизического развития (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская).

Л.С. Выготский выделил в процессе психического и умственного развития ребенка два уровня: зону актуального развития и зону ближайшего развития. Зона актуального развития – это состояние личности ребенка, в котором он может делать что-либо без помощи взрослого, определяемое сложностью задач, решаемых ребенком самостоятельно; наличный уровень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллектуального развития.

Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального и уровнем потенциального развития, достигаемого посредством решения задач под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками; следствие становления высших психических функций, которые формируются в совместной деятельности, сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта; уровень, который достигается ребенком в процессе общения со взрослыми не путем прямого подражания их действиям, а через решение задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей;

свидетельство ведущей роли обучения в умственном развитии детей; важный показатель обучаемости ребенка, того запаса развития, который он имеет в данное время. Каждый новый шаг обучения использует зону ближайшего развития ребенка и одновременно создает новую [10].

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специально организованной адаптированной среды позволяет обеспечить доступность дошкольного образования, способствует повышению качества жизни, развитию, воспитанию, обучению детей дошкольного возраста с ОВЗ, а также созданию толерантной среды в детском коллективе, обеспечивая интеграцию детей с ОВЗ в позитивное устойчивое социальное окружение, для установления детского и семейного благополучия.

Организация образовательного движения ребенка с ОВЗ строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами и устремлениями. Это практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии (ИОП), учитывающей: личный потенциал ребенка, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности. Создание в ДОО специальных условий для получения доступного качественного дошкольного образования детьми с ОВЗ, позволяет интегрировать их в позитивное социальное окружение. В процессе сопровождения разрабатывается адаптированная образовательная программа воспитания, обучения и развития детей с ОВЗ, как неотъемлемая часть создания интегративного образовательного пространства обеспечивающего полноценное развитие и успешную социализацию дошкольников с ОВЗ в соответствии с индивидуальными потребностями ребенка.

Проектирование новой модели образовательного развивающего пространства для детей с ОВЗ в специально организованной адаптированной среде, обеспечивающей повышение качества жизни, развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ и их семей, позволяет

осуществлять полноценную интеграцию и личностную реализацию детей с особыми образовательными потребностями. Она включает: построение системы комплексного обучения детей с ОВЗ в ДОУ; создание тьюторского сопровождения как основы взаимосвязанных действий специалистов ДОУ в единую систему для получения доступного качественного дошкольного образования детьми с ОВЗ; разработку медико-психолого-педагогических мероприятий, направленных на облегчение процесса обучения ребенка с ОВЗ; развитие вариативных форм воспитания и развития детей с ОВЗ, координируемых педагогом с тьюторской позицией (группа кратковременного пребывания для детей с ОВЗ на базе группы ДОУ; групповая; подгрупповая; индивидуальная формы работы) [37].

Одним из условий повышения эффективности организационно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

Наличие в группе массового дошкольного учреждения ребенка с ОВЗ требует внимания к нему со стороны воспитателей и других специалистов. Если ребенок с ОВЗ посещает группу общеразвивающей направленности, он приобщается к образовательной деятельности детей с нормой развития и внимание воспитателя распределяется равномерно ко всем. Здесь все дети имеют равные права и близкие интересы, и любой ребенок учится понимать затруднения сверстников, приобретает практический опыт, оказывая действенную помощь другому ребёнку, вместе радуясь и огорчаясь. Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования способности к позитивному взаимодействию, к сотрудничеству, так как именно в этом периоде находятся истоки формирования личности, у ребенка складывается опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми,

направленного на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата.

Одно из основных направлений стратегии приобщения детей с ОВЗ к общеобразовательному процессу - индивидуализация учения и обучения. Задача современного образования состоит не только в том, чтобы вырастить человека «культурным», но и в том, чтобы развить в нем способность понимать разность культур, строить диалог с окружающими людьми. Развитие предполагает не только сохранение общечеловеческих ценностей, но и созидание собственной индивидуальности, похожей на все человечество, но совершающее свою траекторию жизни.

Индивидуализация - (от латинского неделимое) - процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты.

Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, индивидуализация обучения представляет собой организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей, которая осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения и позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями ребенка. Однако в реальных условиях обучения далеко не всегда возможно осуществить индивидуализацию обучения в полном масштабе. Причиной может выступать переполненность группы, большой разрыв между программными требованиями и реальными возможностями детей. В таких случаях как приближение к индивидуализации можно рассматривать дифференциацию.

Дифференциация обучения, по мнению исследователей, - это учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме

группирования детей и различного построения процесса обучения в выделенных группах. Как в индивидуализации, так и в дифференциации учитываются индивидуальные особенности детей. Различие данных понятий заключается в следующем: при индивидуализации учитываются особенности каждого, а при дифференциации - групп. Можно сказать, что индивидуализация является наивысшей степенью дифференциации [38].

При рассмотрении аспектов индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в дошкольном образовании, стоит обратить внимание на профессиональные навыки педагогов ДОУ и совершенствование их знаний по теоретическим основам развития и воспитания детей дошкольного возраста с разными образовательными потребностями.

Таким образом, стратегия приобщения это стратегия, направленная на привлечение детей к овладению способами выполнения совместной деятельности адекватно заданной цели и освоение целесообразных методов и средств продуктивного взаимодействия всеми участниками образовательного процесса, а так же обеспечивающая гармоничное сочетание индивидуализации и общих интересов.

1.2 Психолого-педагогическое обоснование в теории и практике условий, методов и форм приобщения дошкольников с ОВЗ к образовательной деятельности типового ДОУ.

В исследованиях Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутеповой было предложено построение образовательного процесса ДОУ, реализующих практику приобщения детей с ОВЗ на основании интеграции следующих принципов.

Принцип индивидуального подхода предполагает всестороннее обследование детей и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом индивидуальных образовательных потребностей. Индивидуализация означает поддержку самостоятельной активности ребенка и обеспечение условий для этого, формирование социально активной

личности. Ориентирование на социальное взаимодействие создает условия для понимания и принятия друг друга всеми участниками образовательного процесса для плодотворного взаимодействия. Принцип комплексного междисциплинарного подхода требует разработки методов и средств воспитания и обучения с учетом разнообразия индивидуальных характеристик детей. Следующий принцип проявляется в вариативности развивающей среды, методической базы, в способности педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики. Партнерское взаимодействие с семьей создает условия для консолидации усилий, педагогов, специалистов ДОУ и родителей для поддержки ребенка, исходя из запроса семьи. Принципы системного, компетентностного и дифференцированного подходов ориентируют педагогов на овладение воспитанниками социальными, здоровьем сберегающими, коммуникативными, деятельностными, информационными компетенциями. Принцип динамического развития предполагает изменения образовательной модели детского сада, в зависимости от запроса общества. Поэтому в связи со значительным увеличением числа детей с трудностями в развитии, происходит перестройка модели детского сада, нацеленная на комфортное и результативное приобщение детей с ОВЗ к общеобразовательной деятельности ДОУ.

В процессе приобщения детей с ОВЗ к общеобразовательной деятельности ДОУ применяются различные техники, методы и способы психолого-педагогического, коррекционно-развивающего и тьюторского сопровождения и поддержки. Применение альтернативных методов и средств работы с детьми позволяет решать задачи совместного обучения и воспитания как детей с нормой развития, так и детей с ОВЗ.

Так, например, техника использование подсказок направлена на развитие увеличения скорости приобретения навыков у детей и проявления инициативы и обращения к окружающим. «Поведенческий момент» - это последовательность требований с высокой вероятностью выполнения

направленная на уменьшение нежелательного поведения, функцией которого является избегание заданий и требований. Использование поощрений направлено на стимуляцию мотивационной сферы и позитивного настроения. Полисенсорные, стимуляционные, моторные, телесно-ориентированные игры, языковые и коммуникативные игры направлены на стимуляцию резервных возможностей организма (закаливание, специальная гимнастика для коррекции и развития дыхания, зрения, слуха, моторики общей, мелкой, артикуляционной). Специальные немедикаментозные техники: логоритмика, фоноритмика направлены на коррекцию поведенческих расстройств эмоциональной сферы, развитие психических процессов. Корректирующая гимнастика направлена на стимуляцию и коррекцию речевого развития, физического развития, слухового и зрительного восприятия и внимания, чувства ритма, темпа, моторики (пальчиковые, речедвигательные игры, игры-массажи), на развитие тактильных ощущений; на развитие коммуникативной сферы; на развитие эмоций и позитивного настроения; психогимнастика - на развитие релаксационных умений (этюды). Семейно-центрированная техника (педагогика сотрудничества) направлена на коррекцию семейных отношений при взаимодействии с ребёнком, повышение компетентности родителей в области специальной педагогики и психологии, приёмы взаимодействия, включение в детско-взрослые проекты.

Артпедагогические и арттерапевтические техники: игровая терапия, музыкотерапия, песочная терапия, пластилинография, сказкотерапия, цветотерапия, изотерапия - направлены на стимуляцию и развитие сенсорных центров, их синхронной деятельности (речь-зрение-движение-слух...) Через игротерапию, сказкотерапию, изотерапию, музыкотерапию можно создавать те условия, в которых ребенок развивается, выражает себя, познает мир и совершенствуется. Рассмотрим эти техники более подробно, для их применения в практической части работы.

Сказкотерапия самый древний в человеческой цивилизации метод практической психологии и один из самых молодых методов в современной

научной практике. Сказки предупреждают о последствиях, но не навязывают жизненных программ. Главная цель сказкотерапии - максимально способствовать личностному развитию детей и их социальной адаптации. В частности посредством сказкотерапии можно работать с проблемами агрессии, неуверенности в себе, тревожности и страхов, застенчивости и стыдливости, лживости и т.д.

В дошкольном возрасте наиболее яркие возможности для самовыражения детей предоставляет изобразительное творчество. Положительные результаты дает использование метода изотерапии как в условиях стандартного, так и дошкольного образовательного учреждения с интеграцией детей с ОВЗ. В ситуации, когда вербальные контакты между детьми в группе нарушены или затруднены, изотерапия выступает в роли средства общения, способствует сплочению и взаимодействию детей. Выражая себя через рисунок, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Это особенно важно в коррекционной работе с тревожными детьми. Изотерапия эффективна в работе как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми, имеющими различные проблемы: задержку психического развития, речевые трудности, нарушение слуха, умственную отсталость, нарушение вербального общения. Свободное рисование для ребенка – это процесс изменения окружающего мира с помощью цвета, оно дарит ощущение «творца», сотворившего неповторимое, радости, удовольствия и уверенности в себе [46].

Как сказал М. Монтень: «Где для детей польза, там же для них должно быть и удовольствие». Игра – естественная деятельность ребенка дошкольного возраста, которая направлена на удовлетворение стремления к движению, действию. В ходе игры формируется его активная жизненная позиция, расширяется круг общения, развивается воображение, фантазия, творческие способности. В игре происходит формирование произвольного

поведения ребенка и его социализация. Цель использования игровой терапии – не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Занятия музыкотерапией способствуют развитию внимания, воображения, коммуникативных навыков. Музыка помогает ребенку развиваться гармонично, обогащая его внутренний мир, укрепляя его «Я». Все это формирует успешного, уверенного и сильного человека. В.А. Сухомлинский писал: «Воспитание музыкальное – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека». Особенно в последние годы в сфере образования заметно вырос интерес к использованию детского творчества и игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками. Актуальность такой работы заключается в том, что она имеет универсальный характер и рассчитана на любого ребенка, т.е. инициирует резервные возможности как нормально развивающихся детей, так и детей с особыми возможностями здоровья [32].

Одним из условий эффективного приобщения детей с ОВЗ к общеобразовательному процессу является организация развивающей предметно-пространственной образовательной среды ДООУ, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности, обеспечивающей разным детям доступ к развитию индивидуальных возможностей детей.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования, развивающая предметно-пространственная образовательная среда должна быть безопасной (для физического и психического здоровья); вариативной (выбор игрушек, материалов, видов деятельности); информативной; полифункциональной; трансформируемой; доступной; соответствовать возрастным закономерностям развития детей; быть комфортной и уютной. Среда планируется и выстраивается совместно специалистами и воспитателями при участии родителей в процессе выявления потребностей, особенностей развития и

наблюдения за самостоятельными действиями, интересами детей. Среда должна постоянно обновляться вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей [53]. Например, в методике Марии Монтессори среда выстраивается в соответствии с зоной ближайшего развития ребенка, что требует от взрослых навыков наблюдения за процессом его развития; разработки новых и адаптации существующих методов и средств развития.

Методика Марии Монтессори очень эффективна в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Система основана на трех фундаментальных понятиях: ребенок (и особое отношение к нему), наставник (который не учит, а помогает учиться) и обстановка (специально подготовленное образовательное пространство). И главное в этой схеме - ребенок, его особые образовательные потребности и возможности, уважение личности ребенка и предоставление ему свободы выбора деятельности. Это и есть замечательная идея Марии Монтессори о свободной работе ребенка в специально подготовленной среде. А среда и помощь наставника создают условия для саморазвития, самообучения ребенка, а так же его самоконтроля и самовоспитания [35].

Итак, среда это не просто место, где есть развивающие материалы и где собираются дети. Это особое пространство, в котором уютно, тепло и комфортно. Дети занимаются за столиками или прямо на полу на специальных ковриках. Специально подобрана мебель по принципу «глаз-рука»: низкие полочки, шкафчики, картины и выставки детских работ на уровне роста ребенка. На полках развивающие игры, пособия. В этом пространстве все целесообразно, логично, просто, и, одновременно красиво, удобно и выверено. В нем интересно, оно притягательно, оно само приглашает: «Выбирай! Экспериментируй! Наблюдай! Делай выводы. Исследуй!». Предметная среда дополняется еще и средой социальной. Все события и праздники, смена времен года и дни рождения детей обязательно находят отражение в среде и в жизни группы. Среда постоянно меняется,

развивается и растет вместе с тем, как растут и развиваются дети. Благоприятная психологическая среда –это обстановка, в которой все дети чувствуют себя хорошо, ощущают поддержку и принятие. Если она есть, то атмосфера творчества в группе обязательно чувствуется. У наставника здесь ответственная задача: обеспечить эту атмосферу радостного созидания. Ведь первый период жизни ребенка (до 6 лет) – период творчества, в нем лежат корни характера. Нельзя пропустить это время, восполнить его потом, будет невозможно [48].

Другое необходимое условие гармоничного приобщения детей с ОВЗ к общеобразовательной деятельности ДООУ - педагогическая поддержка, она представляет собой деятельность педагогов, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем (задач). Педагогическая поддержка может быть непосредственной – «здесь и сейчас»; опосредованной – «быть в курсе» через фразы из песен, сказок; опережающая –«предупрежден, значит вооружен», направленная на подготовку ребенка к сложной ситуации, предварительное обучение необходимым навыкам, которые в ближайшем будущем понадобятся ребенку в общении со сверстниками или в процессе обучения; своевременная – «дорога ложка к обеду»; предупреждающая последствия –снять первичный стресс, сбросить напряжение; единовременная –ситуативно, зная силы ребенка, чтобы дальше справился сам; пролонгированная- надолго, пока не справится; дискретная- мониторинг[27].

При условии тьюторского сопровождения у детей появляется еще больше возможностей для реализации их индивидуальных способностей. Согласно тьюторской философии, в основе мира лежит выбор, и совпадение сущности человека с той деятельностью, которую он осуществляет, делает его счастливым и успешным. Задача тьютора, на основании индивидуальных образовательных потребностей и способностей ребенка составить его индивидуальную образовательную программу (ИОП), разработать и своевременно корректировать пути ее реализации- индивидуальные

образовательные маршруты (ИОМ), помочь максимально раскрыться в разных видах деятельности, создать ситуацию детского успеха. В профессиональном стандарте тьюторское сопровождение в образовании определяется, как педагогическая деятельность, которая направлена на реализацию принципа индивидуализации, включает организацию образовательной среды и сопровождение формирования и реализации ИОП.

Обязательным условием развития дошкольников является взаимодействие с другими детьми в микрогруппах, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Педагоги способствуют взаимодействию детей в микрогруппах через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности. Для этого можно использовать дополнительные развивающие программы (экспериментирование, занятия в мастерской, организация проектной деятельности, программы физического воспитания, музыкального развития и др.). Дети, решая в микрогруппах общие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, согласовывать свои действия, находить совместные решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии. Если у воспитателей есть такие педагогические желания и цели, которые не могут осуществиться без увлеченности, уверенности, гордости и творчества детей, то для их осуществления в методике М.В. Букатова, собранной в «Карманную энциклопедию», есть средства, которые превратят многие из приведенных игровых приемов в серии или цепочки, новых, найденных самими детьми вариантов. Предлагаемый подход связан с широким использованием театральных, народных, современных игр, с организацией работы детей по микрогруппам – микросоциумам. Использование социо-игровых приемов на занятиях пробуждает интерес детей друг к другу, помогает воспитателю читать и понимать свое и детское поведение. А следующим шагом будет умение использовать это понимание для раскрытия талантов детей. «Человек, увидевший талант другого,

порадовавшийся за него, наверняка станет талантливее сам.» М.В. Букатов. Это относится и к детям и к воспитателям[8].

Фронтальные формы организации активности детей могут решать как познавательные, так и социальные задачи. Например, занятие, на котором участники рассаживаются по кругу, играют вместе в особой спокойной, доверительной атмосфере. В кругу все видят друг друга, могут взглянуть друг другу в глаза, взяться за руки. Традиционность в построении кругов, их проведение в одно и то же время (с круга начинается каждый день в детском саду) дает ребенку уверенность в безопасности, устойчивости внешнего мира. В кругу дети учатся общаться со сверстниками и взрослыми, что является основой для дальнейшего развития личности, успешной социализации.

Детско-родительские группы - это комплексные занятия для детей и родителей, включающие в себя игры, творческие занятия, музыкальные занятия. Группы ведут специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель. Основными факторами взаимодействия специалистов с родителями являются позитивное отношение ко всем детям, демонстрация конструктивных способов поведения, позитивное подкрепление эффективных взаимодействий и информационная поддержка родителей. Родители включаются в игры, упражнения, песни, которыми наполнено занятие, и этим, с одной стороны, помогают своим детям включиться, с другой – сами получают эмоциональную разрядку, отдыхают и получают новый опыт общения с ребенком. После занятия родители могут задать специалистам вопросы, обсудить волнующие их проблемы, получить информационную и психологическую поддержку. Присутствие на занятии нормально развивающихся детей дает возможность детям с ОВЗ следовать за своими сверстниками и учиться у них, а те, в свою очередь, получают позитивный опыт общения.

Праздники, экскурсии, конкурсы, походы выходного дня создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых,

являются важным ритуалом группы и всего сада. Атмосфера при подготовке этих мероприятий творческая. Они могут быть подготовлены взрослыми – тогда это будет сюрпризом для детей, создаст положительную атмосферу. При этом должно учитываться соотношение самостоятельной активности детей и деятельности, организованной взрослыми [44].

Из всех вышеперечисленных форм, описанных в исследованиях Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой в своих методических рекомендациях по инклюзии в дошкольном образовании, складывается жизнь общеразвивающей группы с включенными в нее детьми с ОВЗ.

Таким образом, комплексное применение различных методов, техник и форм сопровождения, специализированная поддержка и развивающая предметно-пространственная образовательная среда ДООУ исключает дискриминацию детей, имеющих отклонения в развитии и подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

Различные формы организации приобщения дошкольников с ОВЗ к общеобразовательной деятельности широко представлены в зарубежной и отечественной практике.

Традиционно в странах Западной Европы и Великобритании дошкольное образование не является отдельной ступенью образования, а входит в систему школьного образования. В 1971 г. в Италии был принят первый закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах. В качестве важнейших для обеспечения успешного обучения выделялись следующие факторы: 1) наличие команды поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда; 2) разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом; 3) просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний. Были определены условия обучения детей с особыми образовательными потребностями: максимальное количество детей в группе

20; максимальное количество детей с особенностями развития
2; специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия; специальные педагоги объединяются в команды с обычными и взаимодействуют со всеми учащимися; проводится определение эмоциональных ресурсов семьи [13].

В 1992 г. итальянское законодательство поставило задачи не только социализации, но и качественного обучения детей с особыми потребностями академическим дисциплинам. В настоящее время министерство образования обязывает всех директоров и учителей образовательных учреждений ежегодно проходить курсы повышения квалификации по организации включения в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями. Особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций сферы здравоохранения, осуществляющими диагностику и терапию, – врачами, психологами, социальными работниками, медсестрами, логопедами, функциональными и физическими терапевтами.

Показателен опыт Великобритании. Предшкольные учреждения там обучают детей 3–4 лет. В интегрированных британских детских садах создаются условия для воспитания и обучения детей со специальными потребностями; учителя и воспитатели проходят специальную подготовку для работы с такими детьми; детям со специальными комплексными потребностями выделяются помощники – воспитатели; работа педагогов координируется и направляется «координаторами по работе с детьми с особыми образовательными потребностями». И со временем британское общество отказалось от термина «необучаемый ребенок» [13].

Остановимся на отечественном опыте. В Москве реализация программы интегрированного образования началась в 1990-х годах с создания с целью интеграции детей с ОВЗ в образовательную систему новых видов дошкольных образовательных учреждений – ДОУ компенсирующего и комбинированного вида. В целях психолого-педагогического сопровождения

детей с ОВЗ в округах г. Москвы были созданы центры психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, накопившие за последние годы большой опыт работы с детьми с ОВЗ. С 2002 г. в городе функционируют вариативные формы дошкольного образования – на базе групп кратковременного пребывания были созданы консультативные пункты, службы ранней помощи, лекотеки, группы «Особый ребенок», в которых получают образовательные услуги дети с ОВЗ. На сегодняшний день в Москве такой подход в образовании реализуется в ДООУ, работающих с разным контингентом детей и обладающих определенными ресурсами. В ДООУ общеразвивающего вида семьям предлагаются различные образовательные маршруты и формы взаимодействия: индивидуальные формы работы с детьми, создание детско-родительских групп, консультации родителей, группы для родителей, группы кратковременного пребывания, группы полного дня. Такая организация деятельности ДООУ обусловлена наличием особых образовательных потребностей детей и диктует необходимость психолого-педагогического сопровождения детей и их родителей. Если в ДООУ выявлены 2–3 ребенка с ОВЗ и ввести в штат специалистов сопровождения невозможно, заключается договор с ППМС-центром на оказание консультативных услуг диагностики и составления индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ [4].

Анализ зарубежной и отечественной практик позволяет сравнить варианты организации инклюзивного процесса, применительно к исследуемому ДООУ, где практики сопровождения инклюзивного образования пока нет, а дети с ОВЗ, посещающие общеобразовательные группы есть. Анализ трудностей в построении образовательного процесса здесь, показывает, что обучение воспитанников преимущественно ориентируется на передачу фактической информации: ценностные утверждения предлагаются в декларативной форме, без учета индивидуальных особенностей разных детей группы; образовательный процесс не ориентирован на получение детьми опыта практической жизни.

На базе исследуемого ДОО четко определенная работа по адаптированной образовательной программе для детей с трудностями развития рассчитана только на группы компенсирующей направленности. Дети с ОВЗ (с общим недоразвитием речи, далее по тексту ОНР), не попавшие в такие группы или находящиеся в условиях скрытой интеграции (без соответствующих диагнозов, но с трудностями в развитии), коих большинство, остаются в обычных группах на общих основаниях. Детям с диагнозом ОВЗ ГМПК прописаны индивидуальные образовательные программы и маршруты, но выработанной стратегии приобщения таких детей к совместной образовательной деятельности с нормально развивающимися детьми нет. В группах компенсирующей направленности 10 детей, 10 часовое пребывание и ежедневное сопровождение специалистов (логопед, психолог). Для сравнения численность детей в общеобразовательных группах - от 25 до 35 человек, 12 часовое пребывание и индивидуальные занятия со специалистами по рекомендации ГМПК до 2 раз в неделю.

Проведенный анализ теоретических аспектов проблемы и практического опыта, становится основой в нашем опытно-экспериментальном исследовании для разработки педагогической стратегии и организационно-педагогических условий и средств приобщения детей с ОВЗ к общеобразовательной деятельности совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

1.3. Возрастные и психофизические особенности старших дошкольников с ОВЗ и нормой развития.

Старший дошкольный возраст это период приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей, время установления первых отношений с людьми. Именно в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. И к старшему дошкольному возрасту, он явно предпочитает общество сверстника обществу взрослого.

Большой круг исследований, проведенных в области возрастной психологии и педагогики (Я.Л.Коломинский, М.А.Лисина, Т.А.Репина, А.А.Рояк, В.С.Мухина) позволяют сделать вывод о том, что старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования способности к позитивному взаимодействию, к сотрудничеству, так как именно в этом периоде находятся истоки формирования личности, у ребенка складывается опыт взаимодействия с людьми, формируются система межличностных отношений и базовые черты характера. В детском саду, где дети имеют равные права и близкие интересы, ребенок учится ориентироваться на огорчения, затруднения сверстников, приобретает практический опыт, оказывая действенную помощь другому ребёнку, сочувствуя, разделяя с ним радость, печаль, огорчение [26].

Проблема особенностей взаимодействия старших дошкольников друг с другом рассматривается, прежде всего, через призму общения детей, под которым понимается взаимодействие, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата [7].

Ян Амос Коменский в своем труде «Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет» писал: «Две особенности решительно отличают человека от животных: разум и речь; разум нужен человеку для самого себя, а речь - для ближнего. Поэтому нужно прилагать одинаковую заботу к тому и другому, чтобы и ум, и язык были у человека как можно более развиты и усовершенствованы» [47]. Известно, что в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на общение. А основой общения является речь. Поэтому наличие общего недоразвития речи у детей приводит к нарушениям межличностных отношений, а это в свою очередь создает серьезные проблемы на пути их развития [6].

Согласно концепции Л.С.Выгодского, развитие ребёнка происходит в форме присвоения культурно-исторического опыта человечества на основе общения, которое выполняет функция развития, познания, воспитания,

обучения, и любой дефект, ограничивая взаимодействие ребёнка с окружающим миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества [41].

Наиболее часто встречающееся нарушение у детей с ОВЗ – это общее недоразвитие речи (ОНР) - сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой стороне языка.

В качестве основных признаков отмечают: позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения, дефекты фонемообразования. Недоразвитие может быть выражено в разной степени: от отсутствия речи или лепетного её состояния до развёрнутой, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития речи. В зависимости от этого выделяют три группы детей с ОНР. У всех детей с ОНР всегда отмечают нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание словарного запаса и грамматического строя [28].

Речь является основой для формирования социальных связей ребёнка с окружающим миром и, безусловно, если у ребёнка наблюдается нарушение речи, полноценного формирования этих связей не произойдет. Недостатки речевого развития напрямую скажутся на формировании основных психических функций, на становление личности ребенка в целом. Становится очевидным то, что и эмоционально-волевая сфера, как важная составляющая личности, оказывается нарушенной в той или иной степени в результате наличия у ребенка речевой патологии. Проведенные Шипициной Л.М. и Волковой Л.С. исследования по выявлению особенностей эмоционально-личностных качеств у детей с ОНР, позволили установить, что дошкольники с нарушением речи, в отличие от своих сверстников с нормальной речью, имеют менее уравновешенные нервные процессы, они более замкнуты, менее ориентированы в коллективе и адаптированы к условиям существования в нем. У них снижен тонус симпатической нервной системы, более выражены

тормозные процессы, при этом работоспособность их снижена. У многих детей доминируют отрицательные эмоции и повышена склонность к стрессовым состояниям. Причиной снижения эмоционального состояния является осознание своей неполноценности. Дефект речи, несформированность отношений со сверстниками, дезадаптация не позволяет им быть более общительными и счастливыми [55].

Все вышесказанное позволяет утверждать, что речевой дефект в большей степени влияет на формирование отклонений в эмоционально-волевой сфере ребенка, а отклонения в свою очередь неблагоприятно отражаются на характере взаимоотношений со сверстниками.

Проанализировав исследования Чиркиной Г.В., Соловьевой Л.Г., Грибовой О.Е., посвященные проблеме влияния речевого дефекта на коммуникативные способности детей, мы пришли к выводу, что наряду с дефективностью языковой способности, у детей с ОНР отмечается недостаточность коммуникативных умений. Выявленные особенности речевого развития детей с ОНР следующие: бедность, недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря по сравнению с другими частями речи, своеобразие связного высказывания (трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера). Эти особенности проявились с различной степенью выраженности и явно препятствовали осуществлению полноценного общения. Нарушение коммуникативной функции выразилось в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Детей, имеющих уровень речевого развития ниже среднего, часто характеризуют как подвижных, расторможенных, конфликтных, не умеющих наладить положительные формы общения со сверстниками [51].

Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на установление и поддержание контактов со сверстниками во время игры, на формирование игры как основного вида деятельности дошкольников.

Изучение коммуникативной и игровой деятельности детей с ОНР, проведённое Соловьевой Л.Г., также позволило нам выявить некоторые особенности общения и взаимодействия детей в процессе совместной деятельности. Наблюдения показали, что дети интересуются играми в основном бытового плана, проявляют интерес к совместной деятельности, но самостоятельно организовать её не способны. Постоянных игровых группировок не образуется, крайне редким является вариант объединения детей, имеющих более низкий уровень: в этом случае более развитый ребенок полностью подчиняет себе слабого.

Взаимодействие на основе содержания игры кратковременно и носит эпизодический характер. В основном все дети приступают к игре ситуативно, без предварительного плана, согласования и обсуждения действий, а ее сюжет и тема определяются игровыми атрибутами, попавшими в поле зрения ребенка. Взаимоотношения детей в игре строятся не на основе равноправного сотрудничества, а на основе соподчинения, т.е. один из детей при этом сочетает исполнение принятой на себя роли с руководством действиями своего партнера. Партнер в этом случае вынужденно занимает пассивную позицию. Наиболее часто употребляемый вид инициативного высказывания в процессе игры – это обращение-побуждение (дети отдают команды, приказывают, просят). Такой вид инициации не стимулирует другого ребёнка к общению [45].

Итак, учитывая результаты исследований можно выделить ряд специфических затруднений, характерных для данной категории детей:

- недостаточный уровень общей осведомлённости, запас знаний и представлений об окружающем мире;

- недостаточность развития как наглядно-действенного мышления, пространственной ориентировки, так и словесно-логического мышления;

- своеобразие личностной сферы, которое выражается в том, что дети не умеют адекватно оценивать свои возможности (заниженная самооценка), их уровень притязаний крайне нестабилен и в большей степени зависит от успешности (не успешности) в выполнении предыдущего задания и в целом произвольность детей с речевыми нарушениями находятся на более низкой ступени развития, чем у сверстников с нормальным речевым развитием, средний уровень тревожности существенно выше, чем в норме.

- недостаточный уровень сформированности общения и сотрудничества. Дети не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы по ходу объяснения. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных на предметную деятельность, чем на познавательную. На занятиях их речь обращена только к взрослому. Диапазон игр детей ограничен, чаще это игры на бытовую тему. При низком уровне развития дети предпочитают индивидуальные игры [50].

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы.

К концу дошкольного возраста дети осваивают социальные нормы и смыслы человеческих отношений. У ребенка появляется потребность во взаимопонимании и сопереживании, которая определяет форму и стиль его поведения.

В том случае, когда у ребенка наблюдается такое тяжелое нарушение речи как ее общее недоразвитие, вследствие чего он отстает в своем развитии от возрастной нормы, у ребенка отмечается: бедность фантазии, трудности при встрече с нестандартными ситуациями, социальный эгоцентризм, несформированность игровых навыков и навыков общения. Все это, в свою очередь, приводит к трудностям согласования своих действий с действиями партнера в совместной деятельности и неумению сотрудничать [33].

Поэтому, фундаментальной задачей психолого-педагогической и коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими диагноз общее недоразвитие речи, является развитие у них социальных функций, коммуникативных способностей, формирование у детей гуманного отношения к людям и, в частности, способности к позитивному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками [36].

Теперь приведем характеристику возрастных и индивидуальных особенности детей 5-6 лет с нормой развития:

Рассматривая двигательные навыки, можно сказать, что с пяти до шести лет у вашего ребенка еще значительнее сдвиги в усовершенствование моторики и силы. Скорость движений продолжает возрастать, заметно улучшается их координация. Теперь он уже может выполнять 2-3 вида двигательных навыков одновременно: бегать, ловить мяч, пританцовывать. Ребенок любит бегать, соревноваться. Может больше часа не отрываясь играть на улице в спортивные игры, бегать на расстояние до 200 м. Он учится кататься на коньках, лыжах, роликах, если еще не умел, то с легкостью может освоить плавание.

В плане эмоционального развития у ребенка уже имеются собственные представления о красоте. Некоторые с удовольствием начинают слушать классическую музыку. Малыш учится выплескивать часть эмоций в своих любимых занятиях (рисование, танцы, игры и др.), и стремиться управлять ими, пытается сдерживать и скрывать свои чувства (но не всегда у него это может получаться.) Труднее всего детям удается справлять со своим страхом. Малышам могут сниться страшные сны. Он познает новые понятия: рождение, смерть, болезни, бедствия и они его очень волнуют.

Социальное развитие характеризуется тем, что с пяти ребенок уже четко знает свою половую принадлежность и даже в играх не хочет ее менять. В этом возраста в воспитание мальчика очень важное место отводится отцу, а у девочек - маме. Папы учат сына быть мужественными, мамы дочек - женственными. Только заложенные в детстве эти качества

гармонично приходят во взрослую жизнь. У малыша закладывается представления о роли противоположного пола в жизни. Дочь постигает роль мужчины через поведение отца, а мальчики - роль женщины, через общение с мамой. В этом возрасте уже следует рассказать в доступной для малыша форме о том, как он родился. Ребенок дорос до понимания такой тайны. Правильнее будет, если вы раскроите ему ее дома, иначе это сделают дети во дворе. После пяти лет отношения со сверстниками переходят в дружеские. Большую часть времени он проводит с ними. Происходит некоторое отдаление от родителей. Ребенок уже безболезненно перенести недолгую разлуку с близкими.

Всё больший интерес ребёнка 5-6 лет направлен на сферу взаимоотношений между людьми. Оценки взрослого подвергаются критическому анализу и сравниваются со своими собственными. Под воздействием этих оценок представления ребёнка о «я» реальном и «я» идеально дифференцируются более чётко. К этому периоду жизни у ребёнка накапливается достаточно большой запас знаний, который продолжает пополняться. Ребёнок стремится поделиться своими знаниями и впечатлениями с окружающими, сверстниками, что способствует появлению познавательной мотивации в общении.

В интеллектуальном развитии 5-6 годам ребенок уже может не просто различать животных, но разделить их на диких и домашних. Может объединять предметы по различным признакам, находить между ними сходства и различия. После пяти лет малыш интересуется не только названиями предметов, но и тем из чего они сделаны. Он имеет собственное представление об окружающих его физических явлениях, может объяснить, что такое электричество, магнит. Ребенок очень хорошо ориентируется в пространстве: на улице, в знакомых помещениях, дома. Знает, где покупают игрушки, продукты, лекарства. Он пытается освоить алфавит и научиться чтению по слогам, а также продолжает совершенствовать письмо печатными буквами. Может считать (иногда до сотни), складывать и вычитать в

пределах десяти. Особенности поведения ребенка 5-6 лет в том, что он обо всем уже имеет собственное мнение. Может объяснить, кто и почему ему нравится или не нравится. Он наблюдателен. Его очень интересует все, что происходит вокруг. Он стремится отыскать причины и связи между различными явлениями. Малыш становится очень самостоятельным. Если он хочет чему-то научиться, то может заниматься новым интересным для него занятием более чем полчаса. Но переключать его на разные виды деятельности целенаправленно еще очень сложно. Ребенок применяет в играх свои новые знания, сам выдумывает сюжеты игр, с легкостью осваивает сложные игрушки (конструктор, компьютер). К шести годам он осваивает большинство необходимых навыков и совершенствует их прямо на глазах - становится более аккуратным, следит за своим внешним видом - прической, одеждой, помогает вам по хозяйству.

5-6 лет - пик творческого развития ребенка. Он творит, не уставая, едва проснувшись, превращая простой тюльпан в необыкновенный аленький цветочек, строит дома для инопланетян. Его очень привлекает живопись, может подолгу рассматривать картины и краски. С удовольствием рисует сам, пытается что-то срисовывать с картины и придумывать свой сюжет. В пять лет ребенок различными цветами выражает свои чувства по отношению к тому, что рисует. Считается, что детские рисунки - ключ к внутреннему миру малыша. Теперь уже он рисует человека уже таким, какой он есть на самом деле, детализируя лицо с глазами, чтобы он видел, с ушами, чтобы слышал, ртом, чтобы говорил и носом, чтобы нюхать. У нарисованного человечка появляется шея. На нем уже есть одежда, обувь и другие детали одежды. Чем больше у картинки сходства с настоящим человеком, тем развитее ваш ребенок и лучше подготовлен в школе.

В этом возрасте дети называют свои фамилию, имя, имена родителей. Умеют группировать предметы по цвету, форме, размеру, назначению, ориентируются в пространстве, сравнивают количество предметов в группах в пределах 5, знают названия диких и домашних животных, одежду, мебель,

посуду и деревья. Владеют навыками самообслуживания, соблюдают правила личной гигиены. У большинства детей развита мелкая моторика. Дети любознательны, проявляют высокую познавательную активность, любят слушать художественные произведения, проявляют эмоциональную заинтересованность в драматизации знакомых сказок, могут пересказать сюжет из литературного произведения, заучить стихотворение наизусть [49].

Старший дошкольный возраст характеризуется максимальной чувствительностью и благоприятными условиями для формирования способности отображения своих впечатлений о мире в театральных, сюжетно-ролевых играх; желанием включаться во взрослую жизнь, участвовать в деятельности, которая ему неизвестна и малодоступна. Происходит становление произвольности процессов и понимание силы мысли, которую можно выразить с помощью грамотной речи, что делает его сенситивным для социализации и приобщения к общеобразовательной деятельности.

Дошкольное детство-это уникальный период в жизни человека. Именно в это время закладываются основы формирования всесторонне-развитой личности. В этом возрасте перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. А.Н.Леонтьев назвал дошкольное детство периодом первоначального фактического складывания личности, периодом развития личностных механизмов поведения, которые будут раскрываться на протяжении всей жизни [34].

Выводы по первой главе.

В первой главе нами решены следующие задачи:

На основании анализа научной литературы в рамках данного исследования определено понятие педагогическая стратегия приобщения. Она понимается нами, как образовательная стратегия, предполагающая реализацию совокупности педагогических условий (форм, способов, приемов, средств, механизмов), обеспечивающих привлечение (ознакомление, ориентацию и сознательное участие) личности к различным видам деятельности. Это общий план действий с учетом далеко идущих прогнозов образовательного процесса, принимаемый для грамотного определения цели и задач, выбора педагогических методов, создания условий, способствующих раскрытию индивидуальных образовательных потребностей и потенциалов воспитанников в педагогическом взаимодействии, сотрудничестве, сотворчестве с достижением результатов, оптимальных для каждого субъекта образовательного пространства.

Обоснован выбор педагогической стратегии приобщения, как стратегии гибкости, деликатности и гармоничности появления ребенка с ОВЗ в обществе, способствующей принятию особого ребенка в равноправные члены детского коллектива и результативности совместного образовательного процесса. Поскольку сам процесс специфичен, мы считаем, что для результативного приобщения необходима его координация педагогом с тьюторской позицией. Эту позицию может удерживать воспитатель группы, но, на наш взгляд более ресурсной она будет в функционале старшего воспитателя.

Изучены принципы построения инклюзивного образования: принцип индивидуального подхода, социального взаимодействия, принципы комплексного, междисциплинарного подхода, вариативности, партнерского взаимодействия с семьей, принципы системности, компетентностного и дифференцированного подходов, а так же принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Во всех принципах заложена

необходимость изменять образовательную ситуацию, в зависимости от запроса общества, подстраивать под индивидуальные особенности развития детей.

В ходе психолого-педагогического обоснования выявлены следующие организационно-педагогические условия и средства приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками. Это - выстраивание образовательного пространства (в т.ч. развивающая предметно-пространственная образовательная среда); организация педагогической поддержки (непосредственной, опосредованной, опережающей, своевременной, предупреждающей, единовременной, пролонгированной, дискретной); сопровождение специалистов (в т.ч. тьюторское сопровождение); семейно-ориентированная педагогика; позитивное взаимодействие и сотрудничество всех субъектов образовательной деятельности в различных формах (микрогруппы, фронтальные, детско-взрослые проекты).

Рассмотрен различный психолого-педагогический инструментарий: средства, способы, методы, приемы работы. Для использования в практической части исследования выделена универсальность альтернативных техник психолого-педагогического, коррекционно-развивающего сопровождения, таких как сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия, игротерапия, пескотерапия, логоритмика, психогимнастика, иницирующих резервные возможности как нормально развивающихся детей, так и детей с особыми возможностями здоровья. При этом обязательным условием является наличие у педагогов ДОУ профессиональных навыков владения различными техниками (общими и специальными), а так же необходимость совершенствования их знаний по теоретическим основам развития и воспитания детей дошкольного возраста с разными образовательными потребностями.

Изучен зарубежный и отечественный инклюзивный опыт в дошкольном образовании с целью применения в нашей опытно-экспериментальной работе. Анализ существующих трудностей в построении образовательной деятельности на базе исследуемого ДОУ, показывает, что большинство детей с общим недоразвитием речи, не попавшие в группы компенсирующей направленности, остаются в обычных группах на общих основаниях без должного сопровождения и учета их индивидуальных особенностей. Этим фактом обусловлена актуальность разработки, апробации и возможного практического применения стратегии и тактики приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Изучены возрастные и психофизические особенности старших дошкольников с ОНР и с нормой развития. Выяснено, что старший дошкольный возраст характеризуется максимальной чувствительностью и благоприятными условиями для формирования произвольности процессов, способности отображения своих впечатлений о мире, желанием включиться в неизвестную деятельность, что делает его сенситивным для приобщения к чему-либо. Интерес ребёнка 5-6 лет направлен на сферу взаимоотношений между людьми. Его развитие происходит в форме присвоения культурно-исторического опыта человечества на основе общения, которое выполняет функцию развития, познания, воспитания, обучения. А так как основой общения является речь, наличие ее общего недоразвития у детей приводит к нарушениям межличностных отношений, что в свою очередь создает серьезные проблемы на пути их развития. И любой дефект, ограничивая взаимодействие ребёнка с окружающим миром, мешает развитию социально-коммуникативных способностей, в частности, способности к позитивному сотрудничеству со сверстниками и взрослыми. С другой стороны существующие трудности является основанием для поиска организационно-педагогических условий преодоления препятствий на пути к реализации возможностей, используя имеющиеся ресурсы.

Выявлено, что дети с ОВЗ, начиная с дошкольного возраста, лучше социально адаптируются при условии включения их в среду сверстников и вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворяя как общие, так и особые образовательные потребности с учетом характера нарушения их психофизического развития.

Таким образом, опираясь на анализ психолого-педагогической литературы для проверки нашей гипотезы, получены теоретические знания, которые мы используем в практической части для апробации условий приобщения к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Глава II Опытнo-экспериментальная работа по апробации условий и средств приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

2.1 Организация долгосрочного детско-взрослого проекта в условиях МАДОУ ДСКН №7 г. Сосновоборска.

Условия приобщения к образовательной деятельности типового ДОУ дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками мы апробируем в рамках долгосрочного детско-взрослого проекта.

Наиболее часто встречающееся нарушение у детей с ОВЗ это общее недоразвитие речи (ОНР), характеризующееся сложными речевыми расстройствами. Так как речь является основой для формирования социальных связей ребёнка с окружающим миром, то недостатки речевого развития напрямую сказываются на формировании основных психических функций, на становлении личности ребёнка в целом. Поэтому у детей с речевой патологией в той или иной степени нарушена эмоционально-волевая сфера, что значительно затрудняет их приобщение к общеобразовательной деятельности.

В экспериментальной старшей группе общеразвивающей направленности из 25 детей списочной численности 7 имели диагноз по заключению ГМПК дети с ОВЗ (ОНР разного уровня). И у 15 детей по итогам осмотра врача логопеда при переходе в старшую группу диагностировано в той или иной степени нарушение речи, назначены консультации невролога, психолога.

До начала проекта наблюдалось общее деструктивное поведение группы: агрессивность, неуравновешенность одних детей и замкнутость, отстраненность других, сниженная работоспособность, сильно выраженные тормозные процессы, доминирование отрицательных эмоций и повышенная склонность к стрессовым состояниям. Это объясняется тем, что дефект речи,

несформированность отношений со сверстниками не позволяет детям быть более общительными и счастливыми. Родители детей не принимали участие в жизни группы, лишь формальные родительские собрания. И, кроме того, среди родителей здоровых детей и родителей детей с ОНР время от времени возникали конфликтные ситуации, царил общий климат настороженности и недоброжелательности.

Мониторинг на начало учебного года показал низкий уровень развития детей по образовательным областям, особенно социально-коммуникативное и речевое развитие. Проанализировав ситуацию, сделали вывод о необходимости проведения работы по приобщению детей с ОНР к общеобразовательной деятельности. Чтобы гармонизировать ситуацию в группе и повысить результативность образовательного процесса, было принято решение о разработке и проведении долгосрочного детско-взрослого проекта по направлению «Развитие речи старших дошкольников средствами малых форм фольклора».

Выбор темы проекта обусловлен такими задачами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, как объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности детей, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств [53]. В связи с этим особую актуальность приобретает овладение народным наследием, естественным образом, приобщающим ребенка к основам национальной культуры. Каждому человеку и каждому народу, чтобы жить осмысленно и с достоинством, чтобы пользоваться уважением окружающих, надо знать себя, понимать своё место в мире природы, других людей, других народов. Такое знание и понимание возможно только тогда, когда освоена русская культура, когда понято и осмысленно прошлое. Вот тогда можно планировать своё будущее, выстраивая его фундамент в настоящем. Если рвутся эти связи

прошлого, настоящего и будущего, то снижаются эффективность и темпы естественного развития каждого человека и общества в целом. У детского сада в этом процессе своя важная роль - восстановить эти связи. По качеству, глубине, ценности она сравнима только с ролью семьи – в передаче от поколения к поколению самого основного, заветного, что позволяет каждому народу сохранять своё лицо, занимать своё собственное, неповторимое место в общечеловеческом развитии [41].

Сейчас мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, фольклору, в которых народ оставил нам самое ценное из своих культурных достижений. Использование в работе с дошкольниками и освоение ими культурного наследия русского народа формирует интерес к нему, оживляет педагогический процесс, оказывает особое влияние на эмоциональную и нравственную стороны личности. Наша цель - пробудить в ребёнке любовь к родной земле, заложить важнейшие черты русского национального характера: порядочность, совесть, способность к состраданию и взаимопомощи.

Так же, учитывая, что в нашем случае контингент детей с ОВЗ это дети с общим недоразвитием речи ОНР разного уровня, и направленность базового ДОУ по пилотированию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования «Развитие речи дошкольников в условиях инклюзивного образования», мы посчитали целесообразным реализовать в нашем проекте развитие речи дошкольников средствами малых форм фольклора. Поскольку именно фольклор наиболее близок и доступен для восприятия детей.

Целью проекта является приобщение к образовательной деятельности детей с ОНР совместно с их нормально развивающимися сверстниками посредством развития речи с помощью малых форм фольклора с использованием различных техник, методов, форм обучения и воспитания, путем совместных детско-взрослых мероприятий, обогащения развивающей среды и консолидации усилий всех участников проекта (дети- родители-

воспитатели- специалисты ДООУ). Цель будет достигнута через решение следующих задач:

1.Создание общности детей и взрослых (вместе мы группа), основанной на уважении и интересе к личности каждого члена группы к его индивидуальным особенностям;

2.Воспитание духовно-нравственных основ личности, социокультурных ценностей, через передачу культурного наследия и традиций русского народа.

3.Развитие речи средствами малых форм фольклора (познакомить дошкольников с различными формами культуры; развить познавательный интерес у дошкольников к жизни и быту предков; воспитывать культуру речи; развивать эмоциональную отзывчивость детей, воспитывать любовь к Родине, к своему народу, уважение к русскому языку).

4.Формирование умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (сверстниками, взрослыми), на основе принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование умения поддерживать друг друга;

5.Развитие коммуникативных навыков и культуры общения, социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, создание позитивного эмоционального настроения;

6. Активизация способностей выбирать, планировать собственную деятельность, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности; привитие навыков самоконтроля в рамках коллективной дисциплины;

7.Развитие умений и навыков в речевой, социально-коммуникативной, игровой, познавательной, исследовательской деятельности.

Ожидаемый результат: увлеченность детей общей идеей, слаженная жизнь всей группы с помощью созданного благоприятного эмоционально-психологического климата, развивающей предметно-пространственной

образовательной среды, использование образовательного пространства города, применения комплекса методов, техник обучения и воспитания, различных форм взаимодействия и консолидации усилий всех участников проекта, направленные на повышение индивидуальных показателей образовательной деятельности всех детей группы.

Для приобщения к образовательной деятельности детей с ОНР совместно с их нормально развивающимися сверстниками в нашей работе используются личностно–ориентированная технология, технология сотрудничества, культурно-воспитывающая технология дифференцированного обучения детей, коррекционно-игровые, здоровье-сберегающие технологии, технология проектирования.

Реализация и продолжительность проекта составляет девять месяцев: с сентября по май 2015-2016 учебного года.

Участниками проекта являются воспитанники (25 детей), воспитатели старшей группы общеразвивающей направленности, родители детей.

Наш проект проводился в три этапа. На первом этапе, в первые две недели совместно с родителями проводилось обсуждение целей и задач проекта, подбирались литература, необходимая для нашей работы. Была создана развивающая предметно-пространственная образовательная среда по народной тематике, способствующая приобщению детей к образовательной деятельности, которая изменялась и пополнялась в течение всего проекта. На втором этапе, на протяжении всего проекта проводилась непосредственно образовательная деятельность с помощью различных игровых форм, развивающих, коррекционных методов, альтернативных техник обучения и воспитания, а так же с детьми и их родителями организовывались различные мероприятия по народной тематике. На заключительном этапе мы подводили итоги, проводили повторный мониторинг, отслеживали динамику, анализировали полученные данные, делали соответствующие выводы. Далее переходим к подробному описанию нашего проекта.

Работу начали с подбора необходимых для реализации проекта методов, техник, форм взаимодействия, материала по заявленной теме. Материал отбирали с учетом особенностей понимания форм фольклора старшими дошкольниками. Была проанализирована реальная материальная база в группе, ее развитие, был накоплен для дальнейшей деятельности необходимый материал, спланирована методика комплексного применения различных средств воспитания и обучения детей.

Провели круглый стол с родителями и специалистами ДООУ(психолог, учитель-логопед, физ.инструктор, музыкальный работник, старший воспитатель), на котором обсудили имеющиеся в группе трудности, задачи и наметили пути их решения. Рассказали об особенностях развития детей с ОНР, отметив задержку в развитии их интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, которая приводит к затруднениям в привитии у них социальных норм и правил поведения в социуме. Здоровые же дети, в свою очередь, проявляют нетерпимость и насмешливость по отношению к детям с ОНР. Все это не лучшим образом сказывается на обстановке в группе, отсюда и низкие показатели образовательной деятельности.

Выходом из сложившейся ситуации было предложено сплотить группу путем вовлечения в долгосрочный детско-взрослый проект по приобщению к истокам национальной культуры посредством малых форм фольклора, усилив направление развития речи.

На рассмотрение родителей представили долгосрочный детско-взрослый проект «Развитие речи старших дошкольников средствами малых форм фольклора», совместно внесли в него изменения, дополнения и начали реализацию проекта.

Работу по речевому развитию детей мы начали с создания развивающей среды в группе. Нами был создан уголок речевого развития, который мы наполнили новыми дидактическими играми: «Что лишнее?», «Чего не бывает?», «Кто что делает?», «Найди ошибку», «Цепочка слов», «Звуковые часы», «Найди различия», «Что сначала, что потом», «Придумай

историю», « Когда это бывает?», «Продолжи сказку», «Составь рассказ», «Найди различия», «Где спрятался заяц?», «Кто, что?», «Назови наоборот» [29].

Были созданы альбомы с участием детей и родителей: «Моё любимое животное» (с рисунками и рассказами детей), «Мы дружные ребята» (альбом фотографий нашей жизни в детском саду), «Выражения народной мудрости» (из басен И.А. Крылова), «Традиционная народная кукла», «Сказки – загадки».

Подобраны серии картинок: «Расскажи сказку» по серии картинок, серии картинок по развитию связной речи, предметные и сюжетные картинки по развитию речи. Изготовили мнемотаблицы для составления описательных рассказов. Пополнили книжный уголок новой литературой: русскими народными сказками, пословицами, поговорками, потешками, загадками.

Совместно с детьми и родителями создали театрализованную зону: ширму-теремок, подиум, костюмерную, гримерную, декорации, различные виды театров. Собрали материал для развития мелкой моторики рук, выбрали гимнастики разного вида: дыхательную, пальчиковую, артикуляционную, су-джок шарик. Создали уголок экспериментирования. Таким образом, мы постарались создать условия для овладения детьми навыками речи.

Итак, благодаря предварительно подготовленной в русско-народном стиле обстановке, дети, попадая в группу, постепенно погружались в мир сказки. Каждое утро в группе начинали с утреннего сбора в кругу дружбы. Приветствие, обсуждение событий. Здесь каждому ребенку дается право высказаться (по желанию). Дети учатся говорить, выражать свои мысли, слушать и понимать друг друга, без критики и оценок, а значит и без стеснения. Поначалу, это не просто, учитывая то, что у некоторых детей настолько тяжелые нарушения речи, что они изъяснялись звуками и жестами с выражением эмоций. И наша задача была создать такую игровую ситуацию, в которой «рассказчик» бы максимально постарался объяснить, а

«слушатели» захотели его понять. В этом помогал прием подсказок, так, например, хорошо знакомая всем русская народная сказка в качестве переводчика с «тарабарского», когда по знакомому сюжету, проще понять основную мысль рассказчика.

В ходе работы мы старались, чтобы каждый день пребывания детей в детском саду был интересным и насыщенным, поэтому реализация методики предполагала интегрированный подход в обучении. Знания малых форм фольклора дети получали в непосредственной образовательной деятельности, в режимных моментах, во время прогулок, экскурсий, праздников и развлечений, во время бесед, чтения книг, в изобразительной деятельности, в театрализованной деятельности, игровой и другой совместной деятельности.

Из рассказов Б.В. Шергина, в которых рассказывается смысл пословиц, дети познакомились с новыми поговорками и пословицами, затем сами подбирали их по смыслу. Создали альбом «Пословицы и поговорки». По рекомендации Н. Гавриш использовали пословицы и поговорки на занятиях по ознакомлению с художественной литературой, приучали слышать, понимать, запоминать и использовать их в речи. Активировали в речи такие выражения как «водить за нос», «дать волю рукам», «нос повесить», «сказать – узлом завязать», «зарубить на носу», стараясь, чтобы дети поняли, что пословицы и поговорки это целое, которое дает определенный смысл. Вместе с детьми создали «Альбом пословиц и поговорок и народных примет о временах года» в рисунках детей. Для совершенствования дикции в непосредственной образовательной деятельности по развитию речи использовали рекомендации А.С. Бухвостовой и А.М. Бородич по заучиванию скороговорок.

Каждый ребенок рассказывал свою скороговорку, в результате чего дети выучили все скороговорки друг от друга. Произнесение скороговорок носит творческий характер: произнеси четко, с изменением темпа и силы голоса, выразить настроение, желание или намерение (огорчение, удивление,

просьбу, нежность, ласку). С этой целью мы в своей работе использовали не только скороговорки, но и потешки.

Нами была проведена работа по развитию у детей навыков речи-доказательства и речи-описания посредством загадки. По методике Ю.Г. Илларионовой, чтобы вызвать у детей потребность в доказательстве, надо при отгадывании загадок ставить перед ребенком конкретную цель: не просто отгадать загадки, но и обязательно доказать, что отгадка правильна.

Для полного использования развивающего потенциала малых форм фольклора мы применяли их в режимных моментах с целью создания благоприятной речевой среды. Это частушки, дразнилки, заклички и приговорки, прибаутки и небылицы, частушки и скороговорки.

Большой раздел устного народного творчества русского народа составляет народный календарь. В своей работе мы старались его придерживаться. Так организовали календарно-обрядовые праздники: «Осенины», «Рождество», «Масленица». Провели семейные спортивные праздники «Веселые старты» на берегу реки Есауловка и «Зимние забавы» на лыжной базе.

В своей работе мы широко использовали народные игры. Спустя 2 месяца с начала проекта было отмечено, что дети уже знают русские народные игры, с удовольствием в них играют вместе с воспитателями и могут организовать самостоятельно. Водящего в играх дети выбирают с помощью считалки, которая также относится к одной из малых форм фольклора. Дети могут назвать и пересказать знакомую сказку воспитателю, друг другу, родителям. Совместно с воспитателями сочинили сказку-перевертыш «Колобок – великан»; сказки на новый лад: «Приключения колобка»; «Дружные звери». А затем в свободной деятельности проиллюстрировали эти сказки.

Затем мы предложили родителям принять участие в творчестве сочинительства вместе с детьми. Там появились сказки на новый лад: «Колосок» Леры Р. с мамой; «Три медведя» Захара Ш. с родителями.

Большое влияние на благоприятный эмоциональный настрой группы оказала театрализованная деятельность. Это была инсценировка спектакля по мотиву русской народной сказки «Петушок и бобовое зернышко», который показывали родителям и детям младших групп.

Ребята с удовольствием принимали участие в этом занимательном творческом процессе. Для постановки спектакля широко использовали декорации, костюмы собственного изготовления, гримёрную.

Ребенку с ОНР давали главную роль в сказке, и это было для него мощным стимулом в саморазвитии. Он сам, проявляя актерское мастерство, начинал очень стараться произносить слова правильно и с нужными интонациями, запоминал тексты. Это способствовало росту его самооценки и, соответственно рос его авторитет в глазах сверстников.

В результате, в речи ребенка с ОНР появились новые, ранее не произносимые звуки (без специальной логопедической постановки именно этих звуков в данный период). Обогатился словарный запас. Речь стала более понятной. Это благоприятно отразилось на взаимоотношениях со сверстниками и способствовало нормализации эмоционально-волевой сферы, повышению произвольности в поведении и, соответственно росту показателей по другим образовательным областям. А так же стоит отметить созданный в ходе проекта общий благоприятный эмоционально-психологический климат в группе и позитивный рабочий настрой.

Совместно с детьми и родителями создали альбом «Родословная моей семьи» с целью вызвать гордость за свою семью, помочь лучше узнать свою родословную, воспитывать любовь и уважение к своим предкам. Оформили в группе выставку фотографий «Семейные увлечения».

Так же в рамках нашего проекта мы начали сотрудничество с библиотечно- музейным комплексом г. Сосновоборска. Это посещение в течение года различных выставок по народной тематике, экскурсий, мастер-классов, где дети знакомились с декоративно-прикладным творчеством, историей и культурой родного края, что способствовало формированию

основ художественной и визуальной культуры дошкольников, а полученные представления об увиденном, дети переносили в разнообразную деятельность (продуктивную, познавательную, речевую, художественно - творческую).

Особенно продуктивно такие выходы в музей происходили с участием семей воспитанников «Поход выходного дня». Это очень сближает родителей, детей и педагогов дошкольного учреждения, дает прекрасную возможность создания атмосферы взаимопонимания и сотрудничества.

Несмотря на огромную познавательную направленность городских музеев в плане просвещения и образования дошкольников, экспонаты, представленные для просмотра, не всегда доступны детскому восприятию и пониманию. Поэтому еще одним направлением в нашей работе стало создание в нашей группе мини-музея. Дети совместно с родителями изготовили различные тряпичные куклы и разместили на полках нашего мини-музея.

Важная особенность этих элементов развивающей среды — участие в их создании детей и родителей. В настоящих музеях трогать ничего нельзя, а вот в нашем мини-музее можно. В обычном музее ребенок — лишь пассивный созерцатель, а здесь он — соавтор, творец экспозиции. Причем не только он сам, но и его папа, мама, бабушка и дедушка. Наш мини-музей — результат общения, совместной работы воспитателя, детей и их семей. Мини-музей содержит экспонаты, которые можно трогать, нюхать, рассматривать. С экспонатами можно играть и, при большом желании, даже взять на время домой. Мини-музей для ребенка — это что-то свое, родное, так как дети принимают участие в его создании. Они с гордостью показывают принесенные из дому экспонаты и рассказывают о них.

С помощью подготовленной нами мнемотаблицы дети подготовились к рассказыванию о своей тряпичной кукле, сначала они с удовольствием рассказывали о них детям в группе, а затем у нас возникла идея пригласить к нам на экскурсию детей других групп.

С родителями мы провели мастер-класс по изготовлению куклы-кувадки и приняли участие в международной миротворческой акции «Гирлянда дружбы», а так же пополнили наш мини-музей новыми экспонатами.

Весной организовали совместный детско-взрослый субботник по благоустройству участка группы, в результате чего была создана «мини-деревенька» с полисадником, поленницей и клумбами в виде домашних животных.

Знания малых форм фольклора дети получали, конечно же, и в непосредственной образовательной деятельности. В ежедневной непосредственно образовательной деятельности всегда соблюдали ряд обязательных моментов. Во-первых в старшем дошкольном возрасте в статическом положении ребенок физиологически может находиться только 5-7 минут, а гиперактивные дети и того меньше. Поэтому при проведении занятий детям нужно менять свое положение каждые 5 минут. Во-вторых, во время проведения занятия необходимо сочетание фронтальной работы с делением детей на пары, тройки, микрогруппы. Использовали социо-игровые технологии и способы деления детей по методике М.В. Букатова. В-третьих, умственная и физическая деятельности чередовались, за 20 минут занятия проводили две физминутки. В-четвертых, обязательно нужно учитывать индивидуальный темп восприятия и выполнения заданий у детей. Он зависит от темперамента ребенка, от состояния здоровья, от уровня его физического и психического развития, от индивидуальных особенностей, от настроения в данный момент. У многих детей с ОНР кратковременная высокая активность чередуется с покоем и полной отстраненностью (как бы накапливают затраченную энергию), когда они почти не воспринимают информацию, и этот факт обязательно принимали во внимание во время проведения занятий [52].

Таким образом, с учетом всего выше перечисленного, организация занятий была направлена на максимальное удерживание внимание всех

детей. Воспитатель занимает позицию выдумщика, применяя различные костюмы, маски, переодевание, закручивание сюжета, сюрпризные моменты, все для создания мотивации и поддержания интереса и позитивного эмоционального настроения. Подготовка к занятиям велась в соответствии с тематическим планом ДОУ, разработанным для старшего дошкольного возраста, в разрезе направления нашего проекта.

Во время занятия воспитатель работает на средних детей. Всегда есть те, кто усваивает материал быстро и им становится не интересно, таким детям во время общей работы даются более углубленные задания на опережение. И есть дети, которые не полностью справляются с заданием, чаще это именно дети с ОВЗ. Своеобразие личностной сферы, которое выражается в том, что такие дети не умеют адекватно оценивать свои возможности (заниженная самооценка), их уровень притязаний крайне нестабилен и в большей степени зависит от успешности (не успешности) в выполнении предыдущего задания и средний уровень тревожности существенно выше. Поэтому во второй половине дня проводили индивидуальные занятия и дети знали, что все можно поправить, потому что вечером вместе с воспитателем во всем разберутся и на следующем занятии будут себя чувствовать увереннее.

Это общие моменты для характеристики повседневной образовательной деятельности, в которую были включены все дети группы. Но наличие в группе детей с ОНР требовало определенной дополнительной коррекционно-развивающей работы.

Раз в неделю в течение двух месяцев проводили с детьми занятия по сказкотерапии. Сказкотерапия – естественный способ социализации детей, научение их распознавать опасности и справляться с ними, через сказку происходит передача культурного и художественно-образного наследия человечества. Использование сказкотерапии максимально способствовало отработке механизмов саморегуляции и самоконтроля, развитию гибкости и произвольности поведения, приобретению алгоритмов конструктивного

разрешения конфликтов, усвоению общепринятых норм общения с другими людьми, повышению самооценки ребенка, обретению веры в себя, личностному развитию детей. Посредством сказкотерапии мы работали с проблемами агрессии, неуверенности в себе, тревожности и страхов, застенчивости и стыдливости, лживости, коррекции стрессовых состояний (один ребенок очень сложно переживал развод родителей) [15].

Учитывая, что вербальные контакты между детьми в группе затруднены, в роли средства общения, способствовала сплочению и взаимодействию детей изотерапия. У ребенка была возможность, выражая себя через рисунок, дать выход своим чувствам, желаниям мечтам, перестроить свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкоснуться с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Это особенно важно в коррекционной работе с тревожными детьми. Изотерапию использовали в работе как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми, имеющими различные проблемы, в частности задержку психического развития, речевые трудности [14]. Постепенно у детей с ОВЗ изменились рисунки. Если до начала проекта часто это были просто листы зачерченные темными цветами, то спустя четыре месяца на рисунках появились дома правильной геометрической формы, изображения себя с родителями в рациональных пропорциях, нарисованные яркими красками цветы, солнце, небо, радуга.

Развитию внимания, воображения, коммуникативных навыков способствовали занятия музыкотерапией. Музыкотерапия инициировала резервные возможности и нормально развивающихся детей и детей с особыми возможностями здоровья [9]. Эти занятия проводились не в музыкальном зале, а в группе, в «домашней» располагающей обстановке воспитателем под гитару, что очень нравилось детям.

Основной путь коррекции взаимоотношений – это организация и руководство различными видами деятельности детей и, прежде всего, играми, так как игра является ведущим видом деятельности в данном

возрастном периоде. Поэтому использование игротерапии является необходимым. Использовались такие средства, как развивающие игры; игры на интенсивное физическое взаимодействие; работа в парах; игры – беседы; упражнения – этюды. Комплекс состоял из 16 занятий 2 раза в неделю в утреннее или вечернее время по 20 минут [42].

Для воспитания у детей доброжелательного, гуманного отношения к сверстникам, преодоление отчуждения между детьми, разрушение защитных барьеров, отгораживание ребенка от других использовались игры, в которых дети должны говорить друг другу приятные слова, давать ласковые имена, видеть и подчеркивать в других только хорошее, стараться делать что-нибудь приятное для товарища (например «Комплименты», «Волшебные очки»)

Чтобы научить детей правильно воспринимать сверстников – их движения, действия, слова, научить ребенка быть внимательным к другим детям, прислушиваться и присматриваться к ним, а не быть сосредоточенным только на себе, используются игры, в которых дети воспроизводят чужие слова и действия (например «Испорченный телефон», «Зеркало», «Тень»). Также используются игры, формирующие у детей чувство доверия друг к другу, близости, сплоченности (например «Доверяю», «Слепой поводырь») [30].

Для формирования у детей способности к сотрудничеству со сверстниками организовываются игры и совместная продуктивная деятельность детей, где им нужно согласовать свои действия и договариваться между собой.

Вышеперечисленные игры способствуют налаживанию у детей доброжелательных, дружеских отношений со сверстниками и готовят «трудных» детей к сотрудничеству. Совместную деятельность детей сначала организовывали в парах, где непопулярный ребенок имеет возможность работать вместе с популярными. Каждая пара должна создавать свое произведение самостоятельно, по секрету от остальных детей. Такая организация способствует объединению, побуждает детей договариваться и

согласовывать свои усилия. Причем, деятельность должна быть не соревновательного, а продуктивного характера. Важно сохранить главную цель игр при их проведении – побуждать детей к заботливому и внимательному отношению со сверстниками. Эти игры способствовали развитию общения детей, делали его более содержательным, помогали выработать коммуникативные навыки. [31]

Постепенно на занятиях сложилась атмосфера искренности и доверия, создалась главная установка на успех у каждого ребенка. Дети научились быть внимательными и уважительными друг к другу. При этом все действия детей добровольные, они стали проявлять внимание к тому, что делают, думают и чувствуют сами, и что делают, думают и чувствуют другие. [5]

Каждое занятие начиналось с игры-ритуала «Подари улыбку», что способствовало созданию атмосферы искренности, доверия, тепла, появлению у детей хорошего настроения и активного желания играть, тем самым обеспечивая прочность и единство взаимодействия в группе. Затем разминка, основная часть, релаксационный момент и подведение итогов занятия. Важный момент - обеспечение безоценочности взаимодействия, ведь любая оценка способствует фиксированности на собственных достоинствах и недостатках. Основной стратегией было формирование чувства общности, желания видеть в сверстнике друга и партнера. Чувство общности и способность "увидеть" другого – тот фундамент, на котором строится нравственное отношение к партнеру: оно и порождает сочувствие, сопереживание и содействие, способствует приобщению[54].

Проведенная нами работа по приобщению детей с ОВЗ к образовательной деятельности группы совместно с их нормально развивающимися сверстниками способствовала созданию общности детей и взрослых основанной на уважении к личности каждого члена группы и улучшению показателей развития детей по всем образовательным областям.

В результате блока совместных детско-взрослых мероприятий произошло сближение всех участников проекта, у детей значительно

обогадилась речь, расширился словарный запас, разнообразилась игровая деятельность, повысился интерес к культуре и традициям русского народа.

На коррекционно-развивающих занятиях работе в обстановке искренности и доверия постепенно создавалась главная установка на успех у каждого ребенка, сформировалось чувство общности, дружбы и партнерства.

Такая организация совместной жизнедеятельности здоровых детей и детей с ОВЗ учитывает возможности и потребности в развитии всех детей группы и решает задачи их социального взаимодействия на гуманистической основе. Благодаря совместному воспитанию с учетом индивидуальных особенностей дети получили опыт согласования своих интересов с интересами других, и жизнь нашей группы наполнилась позитивной атмосферой принятия и поддержки.

После завершения проекта, нами был сделан мониторинг, который показал положительные результаты проведенной работы по приобщению к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

2.2. База, этапы и методы практического исследования.

Базой нашей исследовательской работы стало Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждения «Детский сад комбинированной направленности №7» города Сосновоборска.

С целью изучения организационно-педагогических средств результативности приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками родителям и их детям было предложено принять участие в нашем исследовании. В данной работе приняло участие 100 человек из них 50 детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет и 50 родителей этих детей. Детей мы разделили на две группы: контрольная и экспериментальная по 25 детей и в каждой группе по 7 детей с ОНР. Данное разделение на группы поможет нам сравнить результативность проведенной работы, а также и

увидеть изменения, насколько лучше происходит приобщение к образовательной деятельности у детей в экспериментальной группе после проведенной с ними работы в рамках проекта. (в Приложение №1, таблица 1 «Участники экспериментальной группы», таблица 2 «Участники контрольной группы»)

Нами были применены следующие методы в практическом исследовании:

1. теоретический анализ психолого-педагогической литературы по заявленной теме;
2. эмпирические методы, включающие в себя, наблюдение, тестирование, анкетирование;
3. статистический методы обработки экспериментальных данных - количественный, качественный анализ результатов диагностики и методы математической статистики.

В практическом исследовании нами были выделены три этапа работы:

- а) подготовительный (поиск респондентов, составление анкеты для родителей, подбор методик);
- б) эмпирический (сбор полученных данных);
- в) обработка и анализ полученных данных;

На подготовительном этапе для диагностики индивидуальных особенностей детей мы проводили беседы и анкетирование родителей, используя опросник разработанный по рекомендациям Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой «Инклюзивная практика в дошкольном образовании».

В нем каждый ребенок оценивается собственными родителями, и эта оценка составляет основу для последующей работы. Сведения, полученные от родителей, используются для определения интересов ребенка, особенностей его поведения, развития навыков самообслуживания, речи, интеллектуальных и социальных умений. Основная цель беседы – установить контакт с родителями, лучше познакомиться с ребенком, познакомить

родителей с возможностями детского сада и определить основные направления сотрудничества. Анкетирование ориентировано на оценку следующих показателей:

- особенности развития ребенка в настоящий момент;
- ограничения в функционировании и состоянии здоровья, которые мешают ему развиваться;
- сильные стороны ребенка и его родителей;
- потребности ребенка в каждой области развития: физическое, познавательное, социально-эмоциональное, самообслуживание;
- запросы семьи: какие проблемы видят в развитии ребенка родители, и какие задачи ставят;
- возможности среды, в которой живет ребенок.

Так же в начале учебного года обязательно проводят диагностику развития ребенка учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог по специальным методикам.

Наблюдение за поведением детей в группе происходило на протяжении периода адаптации и всего времени присутствия ребенка с ОВЗ в ДОУ. Воспитатель и специалисты наблюдали за ним в разных ситуациях, определяя уровень сформированности навыков самообслуживания, особенности контактов с другими детьми и взрослыми, навыки продуктивной деятельности, развитие двигательных и речевых навыков, познавательной сферы, проявления самостоятельности и активности, сферу интересов. В качестве техники наблюдений использовались регистрация эпизодов и видеонаблюдение.

В ходе проведения практического исследования в качестве диагностического инструментария мы использовали методику Н.Верещагиной «Диагностика педагогического процесса в старшей группе».

Данная диагностика разработана с целью оптимизации образовательного процесса для детей старшего возраста (5—6 лет), вне зависимости от приоритетов разработанной программы обучения и

воспитания и контингента детей. Это достигается путем использования общепринятых критериев развития детей данного возраста и уровневый подходом к оценке достижений ребенка по принципу: чем ниже балл, тем больше проблем в развитии ребенка или организации педагогического процесса в группе детей. Система мониторинга содержит 5 образовательных областей, соответствующих Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, приказ Министерства образования и науки № 1155 от 17 октября 2013 года: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие», что позволяет комплексно оценить качество образовательной деятельности в группе и при необходимости индивидуализировать его для достижения достаточного уровня освоения каждым ребенком содержания образовательной программы учреждения.

Оценка педагогического процесса связана с уровнем овладения каждым ребенком необходимыми навыками и умениями по образовательным областям:

- 1 балл — ребенок не может выполнить все параметры оценки, помощь взрослого не принимает,
- 2 балла — ребенок с помощью взрослого выполняет некоторые параметры оценки,
- 3 балла — ребенок выполняет все параметры оценки с частичной помощью взрослого,
- 4 балла — ребенок выполняет самостоятельно и с частичной помощью взрослого все параметры оценки,
- 5 баллов — ребенок выполняет все параметры оценки самостоятельно.

1-2балла –усваивает программу частично (ч); 2-3 балла – усваивает программу не в полном объеме (н.о.); 4-5 баллов – усваивает (у)

Таблицы педагогической диагностики заполняются в начале и конце учебного года для проведения сравнительного анализа. Технология работы с таблицами проста и включает 2 этапа.

Этап 1. Напротив фамилии и имени каждого ребенка проставляются баллы в каждой ячейке указанного параметра, по которым затем считается итоговый показатель по каждому ребенку (среднее значение = все баллы сложить (по строке) и разделить на количество параметров). Этот показатель необходим для написания характеристики на конкретного ребенка и проведения индивидуального учета промежуточных результатов освоения общеобразовательной программы.

Этап 2. Когда все дети прошли диагностику, тогда подсчитывается итоговый показатель по группе (среднее значение = все баллы сложить (по столбцу) и разделить на количество параметров). Этот показатель необходим для описания общегрупповых тенденций, для подготовки к групповому медико- психолого-педагогическому совещанию, а также для ведения учета общегрупповых промежуточных результатов освоения общеобразовательной программы.

Двухступенчатая система мониторинга позволяет оперативно находить неточности в построении педагогического процесса в группе и выделять детей с проблемами в развитии. Это позволяет своевременно разрабатывать для детей индивидуальные образовательные маршруты и оперативно осуществлять психолого-методическую поддержку педагогов. Нормативными вариантами развития можно считать средние значения по каждому ребенку или общегрупповому параметру развития больше 3,8. Эти же параметры в интервале средних значений от 2,3 до 3,7 можно считать показателями проблем в развитии ребенка социального и (или) органического генеза, а также незначительные трудности организации педагогического процесса в группе. Средние значения менее 2,2 будут свидетельствовать о выраженном несоответствии развития ребенка возрасту, а также необходимости корректировки педагогического процесса в группе по данному параметру и

данной образовательной области.

Наличие математической обработки результатов педагогической диагностики образовательного процесса оптимизирует хранение и сравнение результатов каждого ребенка и позволяет своевременно оптимизировать педагогический процесс в группе.

Инструментарий педагогической диагностики представляет собой описание тех проблемных ситуаций, вопросов, поручений, ситуаций наблюдения, которые используются для определения уровня сформированности у ребенка того или иного параметра оценки. Следует отметить, что часто в период проведения педагогической диагностики данные ситуации, вопросы и поручения могут повторяться, с тем, чтобы уточнить качество оцениваемого параметра. Это возможно, когда ребенок длительно отсутствовал в группе или когда имеются расхождения в оценке определенного параметра между педагогами, работающими с этой группой детей. Музыкальные и физкультурные руководители, педагоги дополнительного образования принимают участие в обсуждении достижений детей группы, но разрабатывают свои диагностические критерии в соответствии со своей должностной инструкцией и направленностью образовательной деятельности.

Важно отметить, что каждый параметр педагогической оценки может быть диагностирован несколькими методами, с тем, чтобы достичь определенной точности. Также одна проблемная ситуация может быть направлена на оценку нескольких параметров, в том числе из разных образовательных областей.

Основные диагностические методы педагога образовательной организации: наблюдение; проблемная (диагностическая) ситуация; беседа.

Формы проведения педагогической диагностики индивидуальная; подгрупповая; групповая.

Диагностируемые параметры могут быть расширены или сокращены в соответствии с потребностями конкретного учреждения. Это объясняется

разным наполнением развивающей среды учреждений, разным контингентом воспитанников, разными приоритетными направлениями образовательной деятельности конкретной организации.

Оценка уровня овладения каждым ребенком необходимыми навыками и умениями по образовательным областям проводилась по определенным критериям.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

1.Старается соблюдать правила поведения в общественных местах, в общении со взрослыми и сверстниками, в природе.

2.Может дать нравственную оценку своим и чужим поступкам, действиям.

3.Понимает и употребляет в своей речи слова, обозначающие эмоциональное состояние, этические качества, эстетические характеристики.

4.Понимает скрытые мотивы поступков героев литературных произведений, эмоционально откликается.

5.Выполняет обязанности дежурного по столовой, уголку природы.

6.Имеет предпочтение в игре, выборе видов труда и творчества.

7.Проявляет интерес к совместным играм со сверстниками, в том числе игры с правилами, сюжетно-ролевые игры; предлагает варианты развития сюжета, выдерживает принятую роль.

Образовательная область «Познавательное развитие».

1.Знает свои имя и фамилию, адрес проживания, имена и фамилии родителей, их профессии.

2.Знает столицу России. Может назвать некоторые достопримечательности родного города, поселения.

3.Знает о значении солнца, воздуха, воды для человека.

4.Ориентируется в пространстве (на себе, на другом человеке, от предмета, на плоскости).

5.Называет виды транспорта, инструменты, бытовую технику. Определяет материал (бумага, дерево, металл, пластмасса).

6.Правильно пользуется порядковыми количественными числительными до 10, уравнивает 2 группы предметов (+1 и-1).

7.Различает круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал. Соотносит объемные и плоскостные фигуры.

8.Выкладывает настольный ряд предметов по длине, ширине, высоте, сравнивает на глаз, проверяет приложением и наложением.

9.Ориентируется во времени (вчера — сегодня — завтра; сначала — потом). Называет времена года, части суток, дни недели.

Образовательная область «Речевое развитие»

1.Имеет предпочтение в литературных произведениях, называет некоторых писателей. Может выразительно, связно и последовательно рассказать небольшую сказку, может выучить небольшое стихотворение.

2.Драматизирует небольшие сказки, читает по ролям стихотворение. Составляет по образцу рассказы по сюжетной картине, по серии картин, относительно точно пересказывает литературные произведения.

3.Определяет место звука в слове. Сравнивает слова по длительности. Находит слова с заданным звуком.

4.Поддерживает беседу, высказывает свою точку зрения, согласие или несогласие, использует все части речи. Подбирает к существительному прилагательные, умеет подбирать синонимы.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

1. Способен конструировать по собственному замыслу. Способен использовать простые схематические изображения для решения несложных задач, строить по схеме, решать лабиринтные задачи.

2. Правильно держит ножницы, использует разнообразные приемы вырезания.

3. Создаёт индивидуальные и коллективные рисунки, сюжетные и декоративные композиции, используя разные материалы и способы создания, в т.ч. по мотивам народно-прикладного творчества.

4. Различает жанры музыкальных произведений, имеет предпочтения в слушании музыкальных произведений.

5. Может ритмично двигаться по характеру музыки, самостоятельно инсценирует содержание песен, хороводов, испытывает эмоциональное удовольствие.

7. Умеет выполнять танцевальные движения (поочередное выбрасывание ног в прыжке, выставление ноги на пятку в полуприседе, шаг с продвижением вперед и в кружении).

8. Играет на детских музыкальных инструментах несложные песни и мелодии; может петь в сопровождении музыкального инструмента.

Образовательная область «Физическое развитие»

1. Знает о важных и вредных факторах для здоровья, о значении для здоровья утренней гимнастики, закаливания, соблюдения режима дня.

2. Соблюдает элементарные правила личной гигиены, самообслуживания, опрятности.

3. Умеет быстро и аккуратно одеваться и раздеваться, соблюдает порядок в шкафчике.

4. Умеет лазать по гимнастической стенке, прыгать в длину с места, с разбега, в высоту с разбега, через скакалку.

5. Умеет перестраиваться в колонну по трое, четверо, равняться, размыкаться, выполнять повороты в колонне.

6. Умеет метать предметы правой и левой руками в вертикальную и горизонтальную цель, отбивает и ловит мяч.

2.3. Обработка и анализ полученных данных

В целях проверки результативности организационно-педагогических условий приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками необходимо сопоставить результаты диагностики уровня овладения каждым ребенком необходимыми навыками и умениями по всем образовательным областям на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы. (Приложение 2 «Результаты освоения программы» таб.1, таб.2)

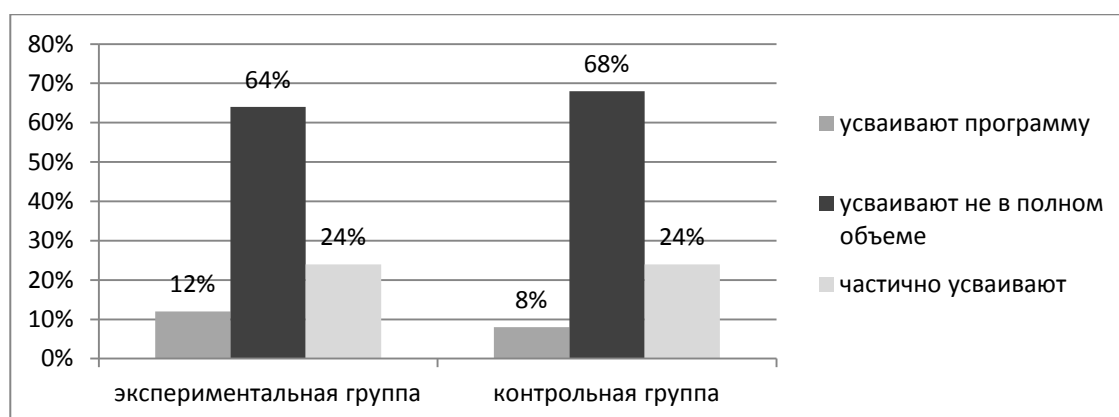


Рис. 1. Результаты освоения программы воспитанникам экспериментальной и контрольной групп на начало года (распределение в %)

Представленный на рисунке 1, анализ результатов исследования на начало года по выделенным критериям в контрольной и экспериментальной группах, позволяет констатировать следующие факты. У 76% детей в обеих группах показатели по всем образовательным областям соответствуют нормативным, в том числе детей усваивающих программу в экспериментальной группе 12% , в контрольной 8%.

Процент детей частично усваивающих программу в контрольной и экспериментальной группах составил по 24% . Цифра сложилась за счет низких индивидуальных показателей детей с ограниченными возможностями здоровья (из-за общего недоразвития речи и нарушений эмоционально-волевой сферы, в частности). Это указание на необходимость проведения работы по приобщению таких детей к совместной

образовательной деятельности. На основании сведений, полученных от родителей, диагностики специалистов ДООУ, наблюдений за поведением детей в группе, были сделаны акценты в работе с детьми с ОВЗ с учетом запроса семьи и интересов, потребностей, состояния здоровья особых детей.

Успешность приобщения зависит от определенного уровня сформированности детских навыков умений, интегрируемых во все виды деятельности. В рамках формирующего эксперимента нам удалось показать необходимость создания организационно-педагогических условий приобщения к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками и как результат повышение индивидуальных и групповых показателей. Результаты повторного среза в динамике представлены на рисунке 2.

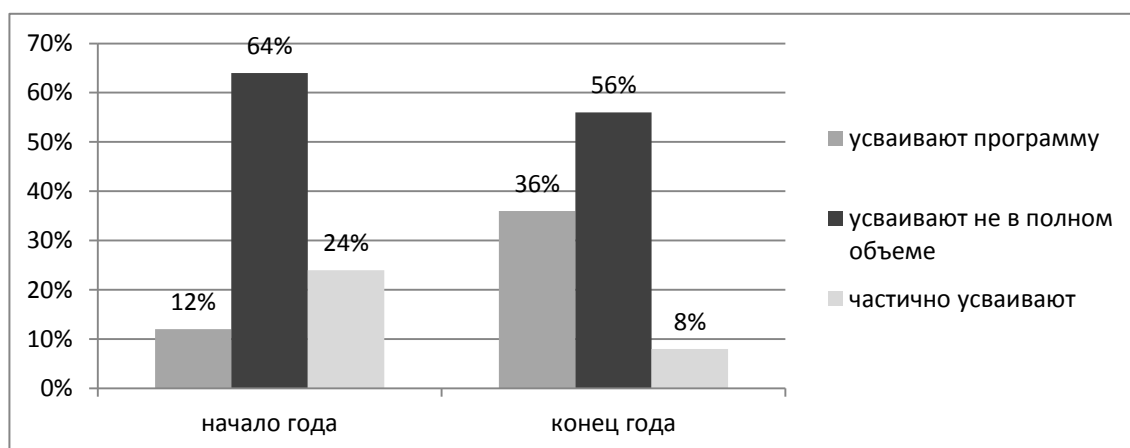


Рис. 2. Динамика результатов экспериментальной группы (распределение в %)

Мы добились того, что количество детей с соответствием нормативным показателям увеличилось на 16%, при этом количество детей усваивающих программу по образовательным областям возросло в три раза.

Аналитическая справка сравнительного анализа (Приложение №3 таблица 1, таблица 2) результатов мониторинга экспериментальной группы за 2015-2016 учебный год показывает равномерную положительную динамику по всем образовательным областям. Это свидетельствует о вовлеченности всех детей группы в образовательную деятельность, об

интегративном подходе в организации учебно-воспитательного процесса и эффективности проведенной нами работы.

Анализ результатов мониторинга контрольной группы за 2015-2016 учебный год представлен на рисунке 3. В целом по группе, можно отследить положительную динамику и рост числа детей усваивающих программу и усваивающих не в полном объеме (на 16% и 8% соответственно). Небольшая динамика наблюдается у детей частично усваивающих программу. Но, к сожалению, 20% детей группы, а это дети с ОВЗ, за учебный год недостаточно были вовлечены в образовательную деятельность.

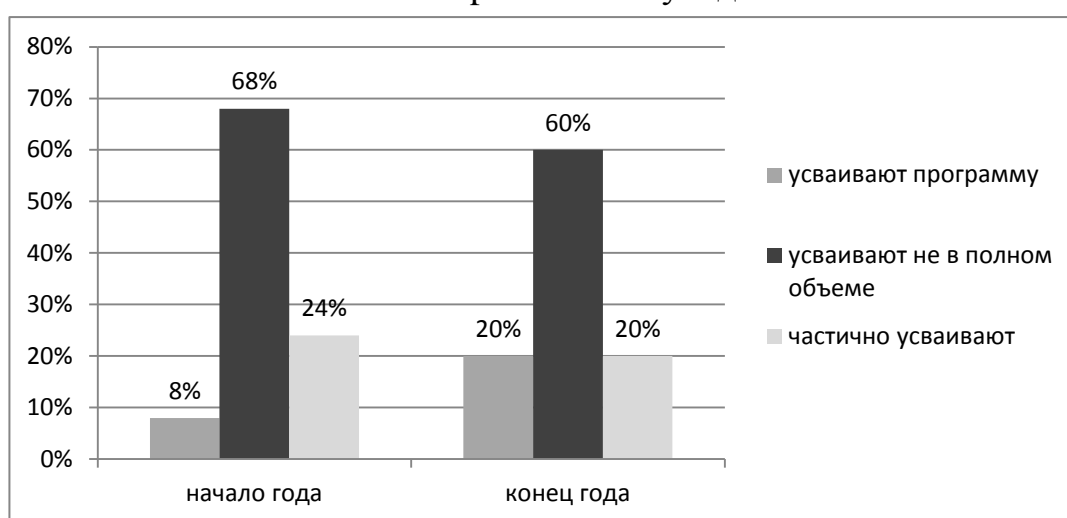


Рис. 3. Динамика результатов контрольной группы (распределение в %)

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной группы по итогам года представлен на рисунке 4.



Рис. 4. Результаты экспериментальной и контрольной групп на конец года (распределение в %)

Достижением проведенной работы можно считать значительное снижение (на 12%) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной числа детей частично усваивающих программу. Так же стоит отметить рост числа детей усваивающих программу в экспериментальной группе, в два раза больше контрольной, что подтверждает необходимость специальной организации учебно-воспитательного процесса групп общеобразовательной направленности с включенными в них детьми с ОВЗ.

Для качественно - количественного сравнительного анализа результатов исследования мы решили воспользоваться t - критерием Стьюдента для независимой выборки, с помощью которого сможем проверить равенства двух выборок А (экспериментальная группа) и В (контрольная группа).

Для достоверности сравнительного анализа, нами были выдвинуты следующие гипотезы: H_0 : среднее значение уровня усвоения программы по всем образовательным областям в обоих выборках не различаются; H_1 : среднее значение уровня усвоения программы по всем образовательным областям в обоих выборках статически значимо различаются.

После выдвинутых гипотез, нами были подсчитаны средние значения t - критерия Стьюдента, представленные в Приложении №4.

Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, выборки значимо различаются - это говорит о том, что у детей в экспериментальной группе уровень усвоения программы по всем образовательным областям лучше, чем у детей из контрольной группы.

Таким образом, экспериментальная работа на этапе формирующего эксперимента показала, что в процессе создания организационно-педагогических условий по приобщению к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками мы наблюдали развитие всех показателей выделенных критериев.

Выводы по второй главе

В рамках нашего исследования опытно-экспериментальным путем была проверена результативность организационно-педагогических условий приобщения к образовательной деятельности типового ДООУ детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Для решения этой задачи был разработан долгосрочный детско-взрослый проект по приобщению к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками. «Развитие речи средствами малых форм фольклора», в рамках которого каждый ребенок мог реализовать свои индивидуальные образовательные потребности и возможности.

Основными трудностями в начале реализации проекта было отсутствие в исследуемом ДООУ инклюзивной практики и, как следствие, педагогическая запущенность детей с ОВЗ, составляющих четверть списочной численности групп общеразвивающей направленности. Об этом свидетельствует анализ результатов исследования на начало года по выделенным критериям в контрольной и экспериментальной группах, показавший низкий уровень вовлеченности детей с ОВЗ в образовательную деятельность группы.

Ситуацию изменили, в том числе, через возможности предметно-пространственной развивающей среды с использованием образовательного пространства города. В ходе проекта проведены мероприятия по созданию ситуации детского успеха и сплочению всех участников проекта, например: театрализация сказок, детско-взрослые мероприятия по музейной педагогике, спортивные праздники. Через передачу культурного наследия и традиций русского народа проводимая работа способствовала постепенному воспитанию духовно-нравственных основ личности, социокультурных ценностей, развитию умений и навыков в речевой, социально-коммуникативной, игровой, познавательной, исследовательской деятельности.

Для преодоления неуверенности в себе, агрессивности, замкнутости в процессе общения проектом предусмотрены комплексы коррекционно-развивающих занятий, например: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия.

Непосредственно образовательная деятельность и режимные моменты были построены с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, а также организовано сопровождение детей с ОВЗ специалистами ДОУ по индивидуальной образовательной программе с их индивидуальных образовательных маршрутов.

Для диагностики результатов исследования выделены критерии оценки индивидуальных достижений ребенка старшего дошкольного возраста и организации педагогического процесса в группе, по которым можно судить об успешности приобщения к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Анализ результатов экспериментальной работы на формирующем этапе показал, положительную динамику в экспериментальной группе и менее явно выраженную динамику в контрольной группе.

Причинами, определившими полученные результаты, являются

- консолидация усилий всех субъектов образовательного процесса ДОУ координатором с тьюторской позицией, роль которого выполнял старший воспитатель;
- осуществление специализированной поддержки детей с ОВЗ;
- организация воспитателем с тьюторскими компетенциями психолого-педагогического сопровождения взаимодействия всех детей в группе путем вовлечения их детско-взрослую проектную деятельность.

На основании выше изложенного можно сказать, что мы смогли подтвердить гипотезу, определенную для данного исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило нам получить следующие результаты:

Проанализированы теоретические предпосылки педагогической стратегии приобщения к образовательной деятельности типового ДОО дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Конкретизировано понятие педагогическая стратегия приобщения, как стратегии, предполагающей реализацию совокупности организационно-педагогических условий (форм, способов, приемов, средств, механизмов), обеспечивающих привлечение (ознакомление, ориентацию и сознательное участие) личности ребенка к различным видам деятельности.

Выявлены и обоснованы современные подходы в психолого-педагогической теории и практике к условиям и средствам приобщения к образовательной деятельности типового ДОО детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Раскрыты особенности детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем психофизического развития и характер их взаимодействия со сверстниками и взрослыми в условиях общеразвивающей группы ДОО.

Выявлена, обоснована и опытно-экспериментальным путем проверена результативность условий и средств приобщения к образовательной деятельности типового ДОО детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

На основании определенной стратегии посредством взаимосвязанных организационно-педагогических условий и средств, координации педагогом с тьюторской позицией действий по консолидации усилий всех субъектов образовательной деятельности был разработан и реализован долгосрочный детско-взрослый проект «Развитие речи дошкольников средствами малых форм фольклора» для приобщения к образовательной деятельности детей с

ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками. Разработаны рекомендации для воспитателей (Приложение №5).

Специализированная поддержка детей с ОВЗ и психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия всех детей экспериментальной группы осуществлялась с учетом запроса семьи, на основе их особых образовательных потребностей и поиска разнообразных ресурсов, способствующих достижению детьми лучших результатов в образовательной деятельности.

Библиографический список:

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность: вызовы времени и перспективы развития: монография/ Н.В. Пилипчевская, В.А. Адольф; Краснояр.гос.пед.ун-т им.В.П. Астафьева.- Красноярск, 2011.- 224с.СЗ., С.145
2. Андриенко А.В., Игнатова В.В., Деянова Л.Г. Приобщение личности к научно-исследовательской деятельности: Монография.- Красноярск: СибГТУ, 2002.-147с. С.7
3. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности//Психология формирования и развития личности.- М.:1981.-365с.
4. Алексеева В. В.Опыт работы интегративного детского сада / Сост. Алексеева В. В., Сошина И. В. – М.: Департамент образования г. Москвы, 2007.
5. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: Книголюб, 2003
6. Акимова, М. К. Психологическое развитие [Текст]: Учебник / М.К. Акимова, В. Т. Козлова.- М.: Академия, 2000. - 196 с.
7. Белова, Н.Ю. Социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников / Н.Ю. Белова // Среднее профессиональное образование.- 2012.- № 6.- С. 26-27.
8. Букатов М.В. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников/ М.В. Букатов -М.: Форум, 2014.-128с.
9. Бин Дж., Оулдфилд А. Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр / пер. с англ. О.Ю. Поповой. М.:Теревинф, 2000
10. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский — СПб.: Питер, 2007. – 330 с.
11. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2001. – 280 с.

12. Волосовец Т. В. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
13. Гюнваль Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» / Пер. Ч. Гюнваль // Дефектология. – 2006. – № 2. – С.73—78.
14. Дубровская Н.В.Рисунки, спрятанные в пальчиках. Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004
15. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб.:Речь, 2006
16. И.А. Зимняя. Стратегия воспитания в образовательной системе России:подходы и проблемы. Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е.доп. и перераб. - М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. - 480 с.
17. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127—132
18. Зеленова Т. Г., Селиванова Н. Л. Формирования педагогически целесообразной социальной среды обитания <http://cyberleninka.ru/article/n/sodeystvie-kak-pedagogicheskaya-strategiya>
19. Ильина Н.Ф. Диссертационная работа. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования, Красноярск, 2014
20. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013.- 308с.С.113
21. Игнатова В.В. Диссертационная работа. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации.2000. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-factory-duhovno-tvorcheskogo-standovlenija-lichnosti-v-processe.html>

22. Игнатова В.В., Шендель Т.В. Стратегические условия актуализации профессионально-этического потенциала студента. Статья в журнале «Фундаментальные исследования» №3-01, 2012.
23. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Педагогические стратегии. Статья в Сибирском педагогическом журнале №14, 2008, 20.
24. Коменский Я.А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые 6 лет. http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/01_Comenius_Mother_school.html
25. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. Учебное пособие.-Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 2001.-160с.
26. Коломинский Я.Л., Лисина М.А. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М, 1980. С. 154.
27. Кононенко И.О., Озерец И.Г. Гуманитарные технологии в формировании ценностного отношения к семье у воспитанников детского дома// Воспитание школьников. 2011, № 9.
28. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, Изд-во БГУ. 2009.
29. Кудрявцева Е. Использование загадок в дидактической игре (старший дошкольный возраст) // Дошк. воспитание.-2006.-№9
30. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хватаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего дошкольного возраста. М.: Генезис, 2005
31. Картушина М.Ю. Сценарии оздоровительных досугов для детей 5 лет. М.:ТЦ Сфера, 2005
32. Липский И. А. Технология сопровождения, сборник методических материалов, 2011.
33. Лисина М.И. Развитие общения у детей в первые 7 лет жизни // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ . - 2011.
34. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики – М., 1972.

35. Монтессори М. Принципы педагогической системы М. Монтессори. Предметная среда – элемент педагогической системы М. Монтессори. http://studopedia.ru/18_56534_ritm--istochnik-garmonii.html
36. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Никольская О.С. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения <http://avkrasn.ru/article-1609.html>
37. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Учеб. пособ. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.
38. Осмоловская, И. М. Как организовать дифференцированное обучение [Текст] / И. М. Осмоловская. - М.: Сентябрь, 2008. - 160 с.
39. Ожегов С.И. Словарь русского языка.- М.: Рус.яз., 1984.-с.516
40. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад общественной палаты РФ (2007 г.)/Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл.-М.: Изд-во «Дело» АХН, 2009.-400с.]
41. Прочухаева М. М., Медведева Т. П. Опыт работы интегративного детского сада. Часть 2. / Сост. М. М. Прочухаева, Т. П. Медведева. – М.: Департамент образования г. Москвы, 2005.
42. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры: практич.пособие для психологов, педагогов и родителей. М.:Гном и Д, 2002
43. Ратнер Ф. Л., Юсупов А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. – М.: ВЛАДОС, 2006.
44. Репина Т.А., Рояк А.А., Мухина В.С.Инклюзивный детский сад. – М., 2009.
45. Смирнова Е.О., Бутенко В.Н., Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников//Вопросы психологии. – 2007. №1, с. 39-54.

46. Свистунова Е.В. Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия / под.ред. Е.В. Свистуновой.-М.:Форум, 2014.-192 с.С.65-80
47. Слободчиков В. И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / под ред. В. И. Слободчикова. – М., 2009. – 127с.
48. Тимошенко Е.И. Чудо Монтессори или учение без мучения и воспитание без оценок, наград и наказаний. Заметки для родителей/ Е.И. Тимошенко.- 2-е изд. исп. и доп. М.: Форум, 2015.-208с.С.103
49. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. - М. : Академия, 2001.
50. Филиппов, С.С. Информация о здоровье дошкольников как основа организации воспитания / С.С. Филиппов, Т.Н. Карамышева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 4 (50). – 203с. С.44
51. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993.— 103 с.
52. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практич. Пособие: в 4 ч.Ч.1.:пер.с нем.-М.:Генезис, 2000.
53. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. /ПРИКАЗ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ ОТ 17 ОКТЯБРЯ 2013 Г. N 1155 "ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ"/
54. Хурлаева О.В., Хурлаев А.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2005

55. Шипицина Л.М., Волкова Л.С. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1993. № 4.

56. Янова М.Г. Стратегические подходы к организационно-педагогической культуре будущего учителя. Статья в научно-педагогическом журнале Восточной Сибири. №3-09, 2011.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Участники экспериментальной группы

п/п	Респондент	Возраст (лет)
1	Андрей Ш.	5
2	Степан С.	6
3	Андрей Е.	6
4	Мария К.	5
5	Дарина Г.	5
6	Сабина Г.	5
7	Дима С.	5
8	Ева К.	5
9	Виталья Б.	5
10	Максим Ф.	5
11	Диана А.	6
12	Лиза С.	5
13	Андрей З.	5
14	Олеся Г.	5
15	Лера Л.	5
16	Анфиса П.	5
17	Милана М.	5
18	Лера Р.	5
19	Нина Б.	5
20	Егор С.	5
21	Максим К.	5
22	Захар Ш.	5
23	Павел А.	5
24	Кира А.	5
25	Настя К.	5

Участники контрольной группы

п/п	Респондент	Возраст (лет)
1	Саша Б.	5
2	Алексей Б	5
3	Вика Б.	5
4	Юля Б.	6
5	Мхаил Б.	5
6	Кирилл Б.	6
7	Маша Г.	5
8	Катя З.	5
9	Соня З.	5
10	Андрей З.	5
11	Роман К.	5
12	Анна К.	5
13	Анна Л.	6
14	Вика М.	5
15	Дина М.	5
16	Максим М.	5
17	Маша Н.	5
18	Артем П.	5
19	Алена С.	5
20	Миша Х.	5
21	Егор Ц.	5
22	Вика Ч.	5
23	Марина П.	6
24	Лена К.	5
25	Маша М.	5

\

Результаты освоения качества усвоения программы воспитанниками экспериментальной старшей группы общеразвивающей направленности на 2015-2016 учебный год

№ п\п	ФИО ребенка	Соц-ком. разв		Речевое разв.		Познават разв.		Худож-эстет. разв.		Физич. разв.		по всем образ. обл.	
		н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.
1	Андрей Ш.	3	3,3	3,4	4	3,3	3,4	3	3,4	3	3	3,1	3,4
2	Степан С.	2,3	3	2,4	3	2,4	3	3	3,3	3	3,4	2,6	3,1
3	Андрей Е.	3	3,3	3	3,2	2,4	3	2,4	3,4	3,3	4	2,8	3,4
4	Мария К.	3,4	3,6	3,4	4	3,3	3,4	3,4	4	3,4	4,5	3,4	3,9
5	Дарина Г.	3,4	4	4,8	5	3,4	4	3,4	4	3,2	4	3,6	4,2
6	Сабина Г.	3,2	3,6	3,3	3,4	3,2	3,4	3,2	3,4	3	3,4	3,2	3,4
7	Дима С.	3,4	3,8	3,3	3,4	4	4,3	3,4	4	3,3	4	3,5	3,9
8	Ева К.	3,2	3,4	3,3	3,4	3	3,4	4	4,5	3	3,3	3,3	3,6
9	Виталья Б.	3,4	3,8	3,3	3,4	3,2	3,4	3	3,4	3,2	3,4	3,2	3,5
10	Максим Ф.	2,2	3	2,4	3	2,3	3	2,3	3	3,3	3,4	2,5	3,1
11	Диана А.	4,5	4,8	4	4,8	4	4	4	4,8	3,4	4	4,0	4,5
12	Лиза С.	3,4	3,8	3,5	4	3,4	4	4	4,5	3,3	3,4	3,5	3,9
13	Андрей З.	2,3	3	3,3	3,4	3	3,4	2,3	3	3	3,3	2,8	3,2
14	Олеся Г.	3,2	3,4	3,2	3,4	3	3,4	3	4	3	3,3	3,1	3,5
15	Лера Л.	3,3	4	3,3	3,4	3	3,2	3	4	3	3,2	3,1	3,6
16	Анфиса П.	3,4	4	4,4	4,8	3,3	3,4	4	4,8	3	3,4	3,6	4,1
17	Милана М.	3,4	4	4,2	4,5	3,2	3,4	4	4,4	3,3	4	3,6	4,1
18	Лера Р.	3,3	3,5	2,4	3	3	3,3	3,3	3,4	2,2	3	2,8	3,2
19	Нина Б.	3,3	3,5	3,3	3,4	3	3,4	3	3,4	3	3,4	3,1	3,4
20	Егор С.	3,4	4	4,5	4,8	4	4,5	4	4,4	3,5	4	3,9	4,3
21	Максим К.	2,2	3	2,3	3	2,3	3	2,4	3,2	3	3,4	2,4	3,1
22	Захар Ш.	4,3	4,8	3,8	4	4	4,5	3,4	4	3,5	4,5	3,8	4,4
23	Павел А.	2,3	3	2,3	3	3	3,3	2,4	3	3,2	4	2,6	3,3
24	Кира А.	2,2	2,2	2	2,3	2	2,4	2,3	3	3,3	3,4	2,4	2,7
25	Настя К.	2	2,2	2	2,3	2,1	2,4	2,2	3	2,4	3	2,1	2,6
итого: у		2	6	5	9	4	10	6	12	0	9	3	9
н.о.		16	17	13	14	15	13	12	13	23	16	16	14
ч		7	2	7	2	6	2	7	0	2	0	6	2

1-2 балла усваивает программу частично (ч);

2-3 балла усваивает программу не в полном объеме (н.о.) ;

4-5 баллов усваивает программу (у)

Результаты освоения качества усвоения программы воспитанниками контрольной старшей группы общеразвивающей направленности на 2015-2016 учебный год

№ п\п	ФИО ребенка	Соц-ком. разв		Речевое разв.		Познав. разв.		Худож-эстет. разв.		Физич. разв.		по всем обр. обл.	
		н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.
1	Саша Б.	3	3,4	3	3,3	3	3,3	3	3,3	3	3,3	3	3,3
2	Алексей Б.	3	3,3	3,1	3,2	3	3,2	3	3,4	3,1	3,4	3,04	3,3
3	Вика Б.	3,3	3,4	3	3	3	3,2	3	3	3	3,3	3,06	3,2
4	Юля Б	3	3,3	3	3,4	3	3	3,2	3,4	3,4	3,3	3,12	3,3
5	Михаил Б.	3,3	3,4	3	3,3	3,2	3,4	3,3	3,4	3	3,3	3,16	3,4
6	Кирилл Б.	3,4	4,4	3,2	3,4	3,4	3,4	3	3,3	3	3,2	3,2	3,5
7	Маша Г.	3	3,3	3	3,4	3,2	3,3	3	3,3	3,2	3,4	3,08	3,3
8	Катя З.	3,1	3,3	3,1	3,3	3	3,3	3,1	3,4	3	3	3,06	3,3
9	Соня З	3	3,4	3	3,3	3	3	3,2	3,4	3,1	3,4	3,06	3,3
10	Андрей З.	3,3	3,4	3	3,2	3,1	4	3	3	3,3	3,4	3,14	3,4
11	Роман К.	3,3	3,4	3	3	3,4	3,4	3,4	3,4	3	3	3,22	3,2
12	Анна К.	3,2	3,3	3,2	3,4	3	4	3,4	3,4	3	3,3	3,16	3,5
13	Анна Л.	3	3,3	3	3,4	3,2	3,4	3,4	4,2	3,4	3,4	3,2	3,5
14	Вика М.	3	3,2	3	2,3	3	3,4	2,3	3	3,2	3,4	2,9	3,1
15	Дина М.	3,3	3,4	3,2	3,4	3	3	3,3	4,1	3,4	3,4	3,24	3,5
16	Максим М.	3,2	3,4	3,4	4	4	4,2	3,4	4	3,3	4	3,46	3,9
17	Маша Н.	3	3,2	4	4,1	4	4,5	4	4,3	3,4	4,5	3,68	4,1
18	Артем П.	4	4,5	4	4,3	4	4,1	4	4,6	3,4	4,1	3,88	4,3
19	Алена С.	4	4,3	4	4,5	4	4,5	4	4,5	3,4	4	3,88	4,4
20	Миша Х.	2	2,3	2	2,4	2	2,3	2,1	3	3	3,3	2,22	2,7
21	Егор Ц.	2,1	2,3	2,3	2,4	2,1	2,3	2	2,3	3	3,1	2,3	2,5
22	Вика Ч.	2	2,3	2,1	2,3	2,3	2,4	2,2	2,4	3	3	2,32	2,5
23	Марина П.	2,1	2,3	2	2,1	2	2,1	2	2,3	3	3	2,22	2,4
24	Лена К.	2,2	3	2	2,3	2	2,2	2,3	2,4	2,3	3	2,16	2,6
25	Маша М.	2	2,3	2	2,3	2,3	2,4	2	2,2	2,3	2,4	2,12	2,3
итого: у		2	3	3	4	4	6	3	6	0	4	2	5
н.о.		16	16	15	14	15	13	15	14	23	20	17	15
ч		7	6	7	7	6	6	7	5	2	1	6	5

1-2 балла усваивает программу частично (ч);

2-3 балла усваивает программу не в полном объеме (н.о.) ;

4-5 баллов усваивает программу (у).

Аналитическая справка о результатах мониторинга 2015-2016 г. в экспериментальной и контрольной старших группах общеразвивающей направленности

Цель: определить индивидуальные и групповые планируемые промежуточные результаты освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования на основе выявления динамики формирования интегративных качеств ребенка и сопоставить динамику экспериментальной и контрольной групп

Частота проведения мониторинга: 2 раза в год (сентябрь, май).

Характеристика экспериментальной группы: на начало года диагностируется 25 детей, на конец года 25 детей, в т. ч. 7 детей с общим недоразвитием речи. Характеристика контрольной группы: на начало года диагностируется 25 детей, на конец года 25 детей, в т. ч. 7 детей с общим недоразвитием речи.

Сроки проведения:- сентябрь 2015г., май 2016г.

Сбор информации основывался на использовании следующих методик:

- систематические наблюдения;
- организация специальной игровой деятельности;
- получение ответов на поставленные задачи через педагогические ситуации;
- анализ продуктов детской деятельности.

Таблица 1

Результаты мониторинга навыков и умений по образовательным областям в экспериментальной старшей группе общеразвивающей направленности в динамике: на начало и на конец учебного года

№ п\п	Образовательные области Э	Начало года						Конец года						Динамика		
		Кол-во детей: 25 человек						Кол-во детей: 25 человек								
		у		н.о.		ч		у		н.о.		ч		у н.о ч		
		чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	%	%	%
1	Социально-коммуникативное развитие	2	8	16	64	7	28	6	24	17	68	2	8	+16	+4	-20
2	Речевое развитие	5	20	13	52	7	28	9	36	14	56	2	8	+16	+4	-20
3	Познавательное развитие	4	16	15	60	6	24	10	40	13	52	2	8	+24	-8	-16
4	Художественно-эстетическое развитие	6	24	12	48	7	28	12	48	13	52	0	0	+24	+4	-28
5	Физическое развитие	0	0	23	92	2	8	9	46	14	56	0	0	+46	-36	-8
	Общ.на начало	3	12	16	64	6	24									
	Общ. на конец	9	36	14	56	1	3									
			+24%		-8%		-21%									

У-усваивает программу; н.о.-усваивает не в полном объеме; ч-частично усваивает.

Таблица 2

Результаты мониторинга навыков и умений по образовательным областям в контрольной старшей группе общеразвивающей направленности в динамике: на начало и на конец учебного года

№	Образовательные области	Начало года						Конец года						Динамика		
		Кол-во детей: 25 человек						Кол-во детей: 25 человек						у	н.о.	ч
		у		н.о.		ч		у		н.о.		ч				
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	%	%	%
1	Социально-коммуникативное развитие	2	8	16	64	7	28	3	12	16	64	6	24	+4	0	-4
2	Речевое развитие	3	12	15	60	7	28	4	16	14	56	7	28	+4	-4	0
3	Познавательное развитие	4	16	15	60	6	24	6	24	13	52	6	24	+8	-8	0
4	Художественно-эстетическое развитие	3	12	15	60	7	28	6	24	14	56	5	20	+12	-4	-8
5	Физическое развитие	0	0	23	92	2	8	4	16	20	80	1	4	+16	-12	-4
	Общ.на начало	2	8	17	68	6	24									
	Общ. на конец	5	20	15	60	5	20									
			+12%		-8%		-4%									

У-усваивает программу; н.о.-усваивает не в полном объеме; ч-частично усваивает.

Анализ качества знаний по образовательным областям в экспериментальной и контрольной группах общеразвивающей направленности в динамике: на начало и конец учебного года позволяет сделать следующие **выводы**:

Благодаря проведенной в экспериментальной группе организационно-педагогической работы по всем образовательным областям наблюдается положительная динамика показателей, преобладает усвоение программы и усвоение программы не в полном объеме. Мы добились того, что количество детей с соответствием нормативным показателям увеличилось на 17% и на конец года только 8% детей пока с частичным освоением образовательной программы, при этом количество детей, усваивающих программу и овладевающими необходимыми умениями и навыками по образовательным областям возросло в три раза.

На общий положительный результат группы повлияло повышение индивидуальных показателей детей с ОВЗ, которые за учебный год подтянулись до нормы. Аналитическая справка сравнительного анализа результатов мониторинга экспериментальной группы за 2015-2016 учебный год показывает равномерную положительную динамику по всем образовательным областям. Это свидетельствует о вовлеченности всех детей группы в образовательную деятельность, об интегративном подходе в организации учебно-воспитательного процесса и эффективности проведенной нами работы.

Анализ результатов мониторинга контрольной группы за 2015-2016 учебный год представлен на рисунке 3. В целом по группе, можно отследить положительную динамику и рост числа детей, усваивающих программу и усваивающих ее не в полном объеме показателей развития (на 16% и 8% соответственно). Небольшая динамика наблюдается у детей с частичным усвоением программы. Но, к сожалению, 20% детей группы, а это дети с ОВЗ, за учебный год недостаточно были вовлечены в образовательную деятельность. Не соответствие нормативным показателям индивидуальных

результатов освоения общеобразовательной программы детей с ОВЗ свидетельствуют выраженных трудностях в социально-коммуникативном и речевом развитии детей в контрольной группе.

Для воспитателей ДОО разработаны рекомендации по успешному приобщению к образовательному процессу детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками.

Причины, определившие полученные результаты в экспериментальной группе – это проведение педагогом с тьюторской позицией педагогической стратегии приобщения к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками и организационно-педагогических средств, методов, техник, способов.

Единый целостный образовательный продукт, обеспечивающий формирование интегральных качеств личности дошкольника и гармоничное его вхождение в социум получился благодаря интеграции всех образовательных областей и консолидации усилий в рамках долгосрочного детско-взрослого проекта всех его субъектов детей-родителей-педагогов.

Социально-коммуникативное развитие:

-организация воспитательно-образовательной работы в контексте субъект-субъектной позиции взаимодействия ребенка и воспитателя; личностно ориентированный метод; организация дидактических и развивающих игр; создание развивающих проблемно-практических игровых ситуаций, альтернативные методы: сказкатерапия, изотерапия, музыкотерапия, пескотерапия, психогимнастика.

Познавательное развитие:

-использование инновационных развивающих технологий; мнемотехники; метода проектов; поисково-исследовательских методов (экспериментирование, наблюдение); организация бесед; вопросные техники.

Речевое развитие:

-своевременное выявление причин неуспеваемости и помощи каждому конкретному ребенку в его индивидуальном развитии; использование метода проектов (развитие речи средствами малых форм фольклора, сказкотерапия, музейная педагогика); организация театрализованных представлений с детьми с ОНР в главных ролях, использование тетрадей по развитию речи Колесниковой, использование интерактивной доски (единая коллекция ЦОР), аудио-видеозаписей по литературным текстам

Художественно-эстетическое развитие:

-игры и упражнения, развивающие эстетические, сенсорные и творческие способности, использование современных информационных технологий (электронные каталоги, творческие сайты); использование поисково-исследовательских методов; детско-взрослых игровых проектов, изотерапия, пластилинография

Физическое развитие:

-для развития физических качеств использование равномерного, игрового, постепенного, соревновательного методов; использование совместных форм работы с родителями (проведение спортивных праздников и развлечений), использование развивающих технологий музыкально-ритмического развития, логоритмика.

Рекомендации:

-продолжать развивать положительную самооценку, уверенность в себе, чувство собственного достоинства, желания следовать социально-одобряемым нормам поведения, осознание роста своих возможностей и стремление к новым возможностям;

-повышать стремление старших дошкольников использовать систему исследовательских действий при рассматривании предметов, продолжать обогащать сенсорный опыт детей, совершенствовать аналитическое восприятие, развивать умение выделять свойства предметов с помощью разных органов чувств;

-поддерживать у детей читательский интерес, воспитывать любовь к книге, ценностное отношение к художественной литературе, как к виду искусства, родному языку, обогащать словарный запас, совершенствовать грамматическую и звуковую культуру речи, создавать благоприятные условия для ситуации успеха и радости общения;

-продолжать побуждать и поддерживать творческие проявления детей;

-продолжать формировать осознанную потребность в двигательной активности и физическом совершенствовании.

Таким образом, проделанная работа научно – исследовательской практики помогла нам опытно-экспериментальным путем проверить результативность выявленных в ходе диссертационного исследования условий приобщения к образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками. Пройденная практика полезна мне в профессиональном плане, как воспитателю с тьюторской позицией, так и в научном плане, как магистранту для углубленного изучения заявленной темы.

Качественно - количественный сравнительный анализ результатов исследования

Для качественно - количественного сравнительного анализа результатов исследования мы решили воспользоваться t - критерием Стьюдента для независимой выборки, с помощью которого сможем проверить равенства двух выборок А (экспериментальная группа) и В (контрольная группа).

Экспериментальная работа на этапе формирующего эксперимента показала, что в процессе создания организационно-педагогических условий по приобщению к образовательной деятельности детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками мы наблюдали развитие всех показателей выделенных критериев, которое проявляется через пять образовательных областей:

- 1) социально-коммуникативное (С);
- 2) речевое (Р);
- 3) познавательное (П);
- 4) художественно-эстетическое (Х);
- 5) физическое (Ф).

Для достоверности сравнительного анализа, нами были выдвинуты следующие гипотезы:

H_0 : среднее значение уровня усвоения программы по всем образовательным областям в обоих выборках не различаются;

H_1 : среднее значение уровня усвоения программы по всем образовательным областям в обоих выборках статически значимо различаются.

После выдвинутых гипотез, нами были подсчитаны средние значения t - критерия Стьюдента. В таблице 1 приведены общие показатели факторов двух выборок.

Таблица 1

Общие показатели факторов двух выборок

А (экспериментальная группа)							\bar{y}	В (контрольная группа)					
х	С	Р	П	Х	Ф	Σ		С	Р	П	Х	Ф	Σ
1	3,3	4	3,4	3,4	3	17,1	1	3,4	3,3	3,3	3,3	3,3	16,6
2	3	3	3	3,3	3,4	15,7	2	3,3	3,2	3,2	3,4	3,4	16,5
3	3,3	3,2	3	3,4	4	16,9	3	3,4	3	3,2	3	3,3	15,9
4	3,6	4	3,4	4	4,5	19,5	4	3,3	3,4	3	3,4	3,3	16,4
5	4	5	4	4	4	21,0	5	3,4	3,3	3,4	3,4	3,3	16,8
6	3,6	3,4	3,4	3,4	3,4	17,2	6	4,4	3,4	3,4	3,3	3,2	17,7
7	3,8	3,4	4,3	4	4	19,5	7	3,3	3,4	3,3	3,3	3,4	16,7
8	3,4	3,4	3,4	4,5	3,3	18,0	8	3,3	3,3	3,3	3,4	3	16,3
9	3,8	3,4	3,4	3,4	3,4	17,4	9	3,4	3,3	3	3,4	3,4	16,5
10	3	3	3	3	3,4	15,4	10	3,4	3,2	4	3	3,4	17,0
11	4,8	4,8	4	4,8	4	22,4	11	3,4	3	3,4	3,4	3	16,2
12	3,8	4	4	4,5	3,4	19,7	12	3,3	3,4	4	3,4	3,3	17,4
13	3	3,4	3,4	3	3,3	16,1	13	3,3	3,4	3,4	4,2	3,4	17,7
14	3,4	3,4	3,4	4	3,3	17,5	14	3,2	2,3	3,4	3	3,4	15,3
15	4	3,4	3,2	4	3,2	17,8	15	3,4	3,4	3	4,1	3,4	17,3
16	4	4,8	3,4	4,8	3,4	20,4	16	3,4	4	4,2	4	4	19,6
17	4	4,5	3,4	4,4	4	20,3	17	3,2	4,1	4,5	4,3	4,5	20,6
18	3,5	3	3,3	3,4	3	16,2	18	4,5	4,3	4,1	4,6	4,1	21,6
19	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4	17,1	19	4,3	4,5	4,5	4,5	4	21,8
20	4	4,8	4,5	4,4	4	21,7	20	2,3	2,4	2,3	3	3,3	13,3
21	3	3	3	3,2	3,4	15,6	21	2,3	2,4	2,3	2,3	3,1	12,4
22	4,8	4	4,5	4	4,5	21,8	22	2,3	2,3	2,4	2,4	3	12,4
23	3	3	3,3	3	4	16,3	23	2,3	2,1	2,1	2,3	3	11,8
24	2,2	2,3	2,4	3	3,4	13,3	24	3	2,3	2,2	2,4	3	12,9
25	2,2	2,3	2,4	3	3	12,9	25	2,3	2,3	2,4	2,2	2,4	11,6
Σ	88,00	89,9	85,9	93,3	89,7	446,8	Σ	81,1	79	81,3	83	83,9	408,3
среднее	3,52	3,60	3,44	3,73	3,59	17,87	среднее	3,24	3,16	3,25	3,32	3,36	16,33

Общие показатели факторов среднего по двум выборкам

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	А	В	А	В	А	В
1.С	3.52	3.24	-0.06	-0.03	0.0036	0.0009
2.Р	3.60	3.16	0.02	-0.11	0.0004	0.0121
3.П	3.44	3.25	-0.14	-0.02	0.0196	0.0004
4.Х	3.73	3.32	0.15	0.05	0.0225	0.0025
5.Ф	3.59	3.36	0.00998	0.09	0.0001	0.0081
Суммы:	17.88	16.33	-0.02	-0.02	0.0462	0.024
Среднее:	3.58	3.27				

Среднее арифметическое составляет в выборке А: 3,58 и в выборке В: 3,27. Число степеней свободы $k = 25 + 25 - 2 = 48$

Вычисляем эмпирическое значение t – критерия Стьюдента по формуле:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{Sx^2}{n_1} + \frac{Sy^2}{n_2}}} \quad \text{где,}$$

\bar{x} - выборка испытуемых экспериментальной группы;

\bar{y} - выборка испытуемых контрольной группы;

Sx^2 - квадрат отклонения выборки испытуемых экспериментальной группы;

Sy^2 - квадрат отклонения выборки испытуемых контрольной группы;

Подставляя данные в формулу получаем определенный результат: $t_{\text{эмп}} = 6.2$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.31	3.36

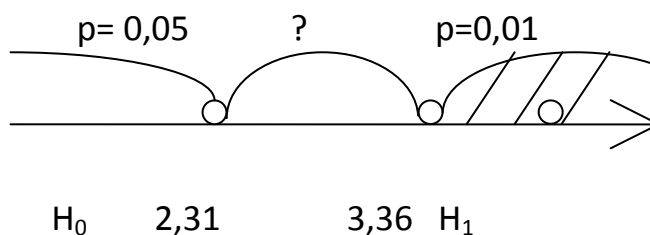


Рис.1 «Ось значимости»

Полученное эмпирическое значение t (6.2) находится в зоне значимости, следовательно, выборки значимо различаются - это говорит о том, что у детей в экспериментальной группе уровень усвоения программы по всем образовательным областям лучше, чем у детей из контрольной группы.

Рекомендации воспитателям для совместного воспитания и образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья

Можно определить следующее содержание деятельности:

- осуществление развивающей деятельности (развитие речи и представлений об окружающем мире, развитие познавательной сферы, игровой, исследовательской, проектной, графической, конструктивной деятельности, художественно-эстетической);
- социализация в условиях совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и обычно развивающихся сверстников;
- реализация коррекционной деятельности специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог);
- реализация программ творческого развития детей (художественно-эстетические, музыкально-ритмические занятия, игротерапия, сказкотерапия).

Основные направления работы педагогического коллектива в инклюзивной группе: диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка; комплексная оценка ресурсов и дефицитов ребенка для составления индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной программы; планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы; организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы; мониторинг инклюзивного образовательного процесса; беседа и анкетирование родителей.

Инклюзивный подход предполагает организацию социальных отношений воспитанников группы с учетом реализации возможностей каждого ее участника; это требует достаточно сложных организационных усилий. Режим дня и недели в инклюзивной группе для разных детей может быть гибким. Кому-то могут быть противопоказаны определенные формы работы, для таких детей должны быть предусмотрены другие виды организации их активности. Составление расписания в ДОУ, реализующего инклюзивную практику требует участия координатора с тьюторской компетенцией и специалистов, работающих в группе. При планировании учитывается баланс между спокойными и активными занятиями, занятиями в помещении и на воздухе, индивидуальными занятиями, работой в малых и больших группах, структурированным и неструктурированным обучением.

В расписании инклюзивной группы учитываются занятия предусмотренные индивидуальной образовательной программой ребенка с ОВЗ – как индивидуальные, так и групповые занятия, реализующие задачи основной образовательной программы. При реализации программ разрабатываются разные формы активности детей в малых группах и в целом в группе, разноуровневые задания, с учетом индивидуальных особенностей детей. Организация совместной жизнедеятельности детей в инклюзивной группе учитывает возможности и потребности в развитии всех детей группы и решает задачи их социального взаимодействия на гуманистической основе. Всю жизнь инклюзивной группы пронизывает позитивная атмосфера принятия и поддержки. При совместном воспитании с учетом индивидуальных особенностей дети получают опыт согласования своих интересов с интересами других; создается общность детей и взрослых (вместе мы группа), основанная на уважении и интересе к личности каждого члена группы, к его индивидуальным особенностям; формируются умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми); развиваются коммуникативные навыки и культуры общения, создается позитивный эмоциональный настрой;

активизируются способности выбирать, планировать собственную деятельность, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности; развиваются умения и навыки в игровой, познавательной, исследовательской деятельности; формируются навыки саморегуляции и самообслуживания.

Инклюзивная практика осуществляется как в процессе реализации образовательных программ (ИОП, ООП), так и в ходе режимных моментов (индивидуальные занятия со специалистами; активные действия в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, в специально оборудованных помещениях, прогулка); совместная деятельность и игра в микрогруппах с другими детьми; прием пищи; дневной сон; фронтальные занятия; организация взаимодействия в детско-родительских группах; праздники, конкурсы, экскурсии, походы выходного дня. *Индивидуальные занятия* строятся на оценке достижений ребенка и определении зоны его ближайшего развития. Каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком. Родителям выдается подробное описание того, что и насколько успешно делал ребенок, а также домашнее задание с рекомендациями по отработке навыков и включению их в игровую и бытовую деятельность. Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является *организация предметно-развивающей среды*, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности, обеспечивающей разным детям доступ к развитию их возможностей. Среда планируется и выстраивается совместно педагогами, специалистами и воспитателями при участии родителей в процессе выявления потребностей, особенностей развития и наблюдения за самостоятельными действиями, интересами детей. Там, где специалисты отмечают сложности и препятствия, возникающие у ребенка в освоении окружающего мира, они предлагают ему способы, позволяющие преодолеть эти препятствия. Среда выстраивается в соответствии с зоной ближайшего развития ребенка, что требует от взрослых

навыков наблюдения за процессом его развития; разработки новых и адаптации существующих методов и средств развития. Обязательным условием развития дошкольников является *взаимодействие с другими детьми в микрогруппах* через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности. Дети, решая в микрогруппах общие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, согласовывать свои действия, находить совместные решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии. *Фронтальные формы организации активности детей* могут решать как познавательные, так и социальные задачи. Для организации инклюзивного процесса больше всего подходит занятие, на котором участники рассаживаются по кругу, играют вместе в особой спокойной, доверительной атмосфере, это дает ребенку уверенность в безопасности, устойчивости внешнего мира. В кругу дети учатся общаться со сверстниками и со взрослыми, что является основой для дальнейшего развития личности, успешной социализации. *Детско-родительские группы*. Это комплексные занятия для детей и родителей, включающие в себя игры, творческие занятия, музыкальные занятия. Основными факторами взаимодействия воспитателей и специалистов с родителями являются позитивное отношение ко всем детям, демонстрация конструктивных способов поведения, позитивное подкрепление эффективных взаимодействий и информационная поддержка родителей. Родители включаются в игры, упражнения, песни, которыми наполнено занятие, и этим, с одной стороны, помогают своим детям включиться, с другой – сами получают эмоциональную разрядку, отдыхают и получают новый опыт общения с ребенком. После занятия родители могут задать специалистам вопросы, обсудить волнующие их проблемы, получить информационную и психологическую поддержку. Присутствие на занятии нормально развивающихся детей дает возможность детям с ОВЗ следовать за своими сверстниками и учиться у них, а те, в свою очередь, получают

позитивный опыт общения. *Праздники, экскурсии, конкурсы, походы выходного дня* создают творческую атмосферу, позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего сада.

Из всех вышеперечисленных форм складывается жизнь инклюзивной группы. При этом должно учитываться соотношение самостоятельной активности детей и деятельности, организованной взрослыми.

Результативность образовательной деятельности группы, реализующей инклюзивную практику, можно оценивать также по следующим показателям: успешность реализации индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ; удовлетворенность инклюзивным процессом у его участников; повышение числа детей успешно осваивающих программу; повышение квалификации сотрудников ДОО в методах, приемах, формах работы с детьми в условиях инклюзивной практики.