

Л. М. Шипицына, А. А. Хилько,  
Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук,  
Н. Н. Яковлева

# Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста

Санкт-Петербург

2003

Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н.  
Шб3 Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста /  
Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. - СПб.: «Речь», 2003. - 240 с.  
ISBN 5-9268-0172-9

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому медико-социальному сопровождению дошкольников представлен систематизированный материал практического опыта работы специальных (коррекционных) ДОУ Санкт-Петербурга. В учебно-методических материалах раскрываются не только теоретические аспекты комплексного сопровождения детей, но и примеры игр, упражнений и др., которые можно использовать при организации и в работе служб сопровождения. В приложениях также приведен ряд инструктивно-правовых документов, являющихся базовыми для организации служб сопровождения.

ББК 88.37

Главный редактор *И. Авидон*  
Заведующая редакцией *Т. Тулуньева*  
Ведущий редактор *М. Рузина*  
Художественный редактор *Л. Борозенец*  
Технический редактор *Л. Лагода*  
Директор, *Л. Янковский*

Лицензия Лп Ns 000364 от 29.12.99 г. Подписано в печать 24.12.2002 г.  
Формат 60x90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. печ. л. 15. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Тираж 4000 экз. Заказ N4 /3. Р.

000 издательство «Речь»

199004, Санкт-Петербург, В.О., 3-я линия, 6 (лит. "А"), тел. (812)

323-76-70, 323-90-63, [rech@mail.lanck.net](mailto:rech@mail.lanck.net), [www.rech.spb.ru](http://www.rech.spb.ru)

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии "Сзд". Гатчина, ул. Солодухина

# ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
Глава 1	
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.....</b>	<b>7</b>
Основные понятия и принципы сопровождения.....	9
Сопровождение ребенка в общеобразовательных учреждениях	19
Основные этапы индивидуального сопровождения.....	21
Основные этапы системного сопровождения.....	22
Качественная диагностика как фундамент сопровождения.....	23
Глава 2	
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....</b>	<b>27</b>
Концепция сопровождения в ДОУ .....	29
Организация деятельности службы сопровождения .....	31
Организация диагностики в системе сопровождения .....	36
Организация психолого-медико-педагогических консилиумов .....	39
Организация учета катамнеза .....	43
Глава 3	
<b>СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА» .....</b>	<b>45</b>
Общие сведения .....	47
СОМАТИЧЕСКИ ослабленные дети и их сопровождение	52
Сопровождение агрессивного ребенка.....	60
Диагностика агрессивного ребенка .....	65
Направления сопровождения агрессивного ребенка .....	68
Методы сопровождения агрессивного ребенка .....	74
Работа с родителями агрессивного ребенка в логике индивидуального сопровождения .....	78
Сопровождение гиперактивного ребенка .....	80
Характеристика гиперактивности .....	80
Диагностика гиперактивного ребенка .....	84
Сопровождение гиперактивного ребенка в условиях ДОУ и семьи	87
Сопровождение замкнутого ребенка .....	95
Коррекционная работа	99
Сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи	102
Характеристика детей с общим недоразвитием речи	102
Комплексное обследование детей с ОНР	106
Коррекционно-логопедическая работа с детьми с ОНР в логике сопровождения .....	109
Формирование фонетико-фонематических компонентов речи	111
Формирование фонематического восприятия .....	112

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза	113
Формирование лексико-грамматического строя речи	116
Развитие связной речи .....	118
Коррекционно-педагогическая работа воспитателя	119
Работа с родителями .....	120
<b>Глава 4</b>	
<b>СОПРОВОЖДЕНИЕ СОПРОВОЖДАЮЩИХ</b> .....	121
Управленческие аспекты службы сопровождения ДОУ .....	123
Работа с педагогическим коллективом ДОУ в идеологии сопровождения	128
Работа с родителями в логике сопровождения .....	135
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	
1. Типовое положение об образовательном учреждении для детей нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи .....	143
2. О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения .....	151
3. Образцы документов ДОУ по индивидуальному сопровождению ребенка. Индивидуальная карта сопровождения .....	159
4. Основные характеристики развития детей .....	161
5. Протокол наблюдений .....	164
6. Примерная схема наблюдения за поведением ребенка	165
7. Агрессивность. Опросник 1. Ребенок глазами взрослого	168
8. Агрессивность. Опросник 2. Виды, направленность, чувствительность к присутствию других.....	171
9. Игры, предлагаемые для работы с агрессивными детьми	172
10. Гиперактивность. Анкета для родителей	
11. Гиперактивность. Анкета для педагога .....	177
12. Симптоматика .....	178
13. Анкета для родителей М. М. Безруких.....	179
14. Игры, предлагаемые для работы с гиперактивными детьми	181
15. Игры, предлагаемые для работы с замкнутыми детьми	184
16. Логопедическое обследование детей .....	188
17. Планирование фронтальных занятий логопеда	
18. Рекомендации воспитателю по использованию лексико-грамматических тем в старших логопедических группах .....	210
19. Рекомендации к анализу занятия педагога в логопедической группе детского сада.....	221
20. Последовательность работы по обучению грамоте детей с ОНР	
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	227
21. РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	227

## ВВЕДЕНИЕ

Идея сопровождения (от англ. *guideness*) возникла как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку. В России идея психолого-педагогического медико-социального сопровождения стала реализовываться в системе образования с 1994 года.!

Технология «Сопровождение в образовании» развивается в России как особая научно-практическая область на основе мультидисциплинарного подхода, обретает свою методологию и организационную форму. Служба сопровождения становится необходимой и органической структурой образовательной системы России: без служб сопровождения трудно решать задачи гуманизации образования, обеспечить личностно-ориентированное обучение и воспитание, создать условия для полноценного развития детей, обеспечить их психическое и соматическое здоровье.

В настоящее время сложились разные формы и уровни сопровождения. Наиболее широкое распространение получили районные ППМС-центры как устойчивая система объединения специалистов (педагогов, психологов, медиков, социальных работников, дефектологов и других специалистов), осуществляющих сопровождение в идеологии комплексной работы «команды». Проведенные исследования (Колеченко А. К., 2001) показывают, что районные ППМС-центры не могут обеспечить сопровождение всех детей, оперативно реагировать на проблемы образовательных учреждений, т. к. работают в системе «автономности, независимости» (Казакова Е. И., 1998), не включают в систему сопровождения всех участников образовательного процесса. Основной задачей сопровождения является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и становления совершенствующейся социально-спешной личности, защита прав ребенка на получение образования и развития в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях его существования.

Наиболее эффективно задачу сопровождения могут решать педагогические коллективы и специалисты образовательных учреждений при условии включения родителей в процесс сопровождения развития детей. В существующей практике выделяются разные организационные службы сопровождения:

I. Служба сопровождения или консилиум в образовательном учреждении.

ТТ. районные (независимые) ППМС-центры.

III. Городская или областная психолого-медико-педагогическая консультации.

Эти службы сопровождения взаимодействуют друг с другом, видоизменяются в решении проблем ребенка.

Большинство публикаций, в которых отражены содержательные и организационные формы сопровождения, посвящено школьному периоду жизни ребенка. Проблемы сопровождения ребенка в дошкольных образовательных учреждениях изучены и раскрыты менее полно, что совершенно неправомерно, Т. К. основы большинства «проблем» школьников закладываются и формируются в дошкольном возрасте.

При разработке научно-методических материалов по сопровождению детей в дошкольных образовательных учреждениях мы опирались на имеющиеся публикации по данной проблеме и организацию сопровождения дошкольников в условиях детских садов Санкт-Петербурга.

Авторы-составители пособия приносят глубокую благодарность всем специалистам и руководителям учреждений за разработанные и представленные в настоящем пособии материалы

# **Теоретические основы психолого- педагогического медико- социального сопровождения развития ребенка**

- Основные понятия и принципы сопровождения
- Сопровождение ребенка в обще - образовательных учреждениях
- Основные этапы индивидуального сопровождения
- Основные этапы системного сопровождения
- Качественная диагностика как фундамент сопровождения

## **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ** **И ПРИНЦИПЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ**

История зарождения в системе образования системы комплексной помощи ребенку в развитии одновременно может характеризоваться как многолетняя, насчитывающая более двух веков и очень короткая - всего 10-15 лет. Более 200 лет в системе специального образования развивается модель взаимодействия специалистов разного профиля; взаимодействия, направленного на всестороннюю диагностику развития ребенка и создание коррекционно-развивающих программ. Но только 10-15 лет назад вместе с формированием гуманистических ориентаций в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка. Раннее сопровождение, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантами права ребенка на полноценное развитие.

Теоретическая идея необходимости помощи в ситуациях развития нашла свое практическое воплощение в работе центров и служб психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей или просто центров и служб сопровождения (приложение 1). Чаще всего *центрами сопровождения* называют те учреждения в системе образования, которые автономны по отношению к другим образовательным учреждениям связаны с последними только договорами о сотрудничестве. *Службы сопровождения* - структурные подразделения образовательного учреждения, возникающие в его рамках, подчиняющиеся руководству образовательного учреждения и предназначенные для сопровождения учащихся этого учреждения.

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е. И. Казаковой (1995-2001).



Ею выделено несколько источников создания <sup>отеч</sup>ественной системы сопровождения:

- опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медикосоциальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы «Доверие», кризисные службы и Т. д.);
- многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии;
- разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающих развитие образовательных учреждений;
- исследования различных крупных вузовских научных центров;
- реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся (более 40 лет в Европе развивается система сопровождения учащихся, хорошо согласованная с системой «консультирования» и «тьюторства» в США и др. странах);
- опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, специальных педагогов и психологов.

Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект.

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогики успеха»); следовательно, - на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако, для осуществления права свободного

выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги. Исходя из этого, Е. И. Казакова (2000) дает следующее определение сопровождению.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

(Упрощенная трактовка: сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора) При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора - множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Введение термина «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента; замена его классическими - помощь, поддержка или обеспечение - не в полной мере отражает суть явления. Имеется в виду не любая форма помощи (а тем более обеспечения), а поддержка, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Перед нами сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. При анализе термина не менее важно и то, что субъектом или носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но его родители и педагоги.

Следовательно, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка.

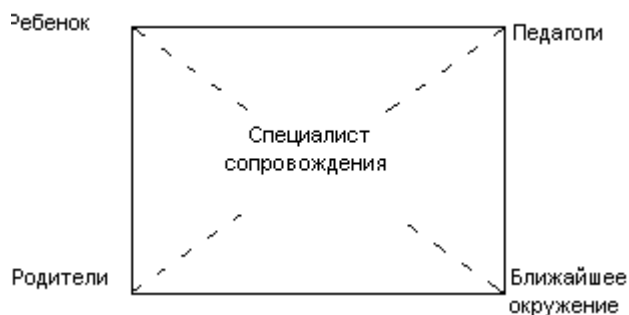


Рис. 1. «Субъектный четырехугольник (по Е. И. Казаковой, 2000)

Следует различать понятия:

- процесс сопровождения;
- метод сопровождения;
- служба сопровождения.

Близкими понятиями к понятию «сопровождение» считаются «обеспечение», «помощь».

Если исходить из того, что «сопровождение» — это «обеспечение», тогда под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Если предположить, что «сопровождение» — это помощь, то под «сопровождением» понимается процесс — совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Исходя из того, что между методом сопровождения и процессом сопровождения существует определенная связь, то под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностика существа возникшей проблемы;
- информация о существе проблемы и путях ее решения;
- консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы;

первичная помощь на этапе реализации плана решения. Если «сопровождение» идентифицировать С ПОНЯТИЕМ «организация», то служба сопровождения — это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения. Основными принципами сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего; О приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка»;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплектный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации.,

Рассмотрим эти принципы подробнее.

**Рекомендательный (необязательный для исполнения) характер.**

Ведущей идеей сопровождения выступает поведение самостоятельности ребенка в решении актуальных для его развития проблем, именно поэтому логика сопровождения диктует

необходимость отказа от «законодательных» решений, все решения центра сопровождения могут носить только рекомендательный характер. Ответственность за решение проблемы остается за ребенком, его родителями или лицами их заменяющими, педагогами, близким окружением. Очевидно, если одна из сторон «субъектного четырехугольника» не может принимать участие в принятии решения (например, из-за отсутствия у ребенка родителей или некомпетентности окружения), то функции этой стороны принимают на себя другие носители проблемы. Чем более компетентен в решении своих проблем ребенок, тем больше прав на окончательное решение должно быть именно у него. Приоритет полномочий решения здесь может быть определен в следующей последовательности: ребенок и его родители; педагоги; окружение. На разных стадиях развития проблем специалисты системы сопровождения могут стремиться дополнить своими советами «неработающие элементы» системы.

**«На стороне ребенка».** Принцип повторяет название известной монографии Франсуазы Дольто (1985), в нем отражено базовое противоречие метода сопровождения. Очевидно, что «виновником» любой проблемной ситуации развития ребенка выступает не только социальное окружение или природный генотип ребенка, но и особенности его личности. Проще говоря, в проблемных ситуациях ребенок часто бывает не прав. Казалось бы нет объективного анализа проблемы, однако не стоит забывать, что «на стороне взрослых» их жизненный опыт, многочисленные возможности независимой самореализации, множество социальных структур и организаций. Очень часто на стороне ребенка только он сам и... специалист системы сопровождения, который призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

**Непрерывность сопровождения.** Ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению очевиден. Этот принцип означает также и то что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска (например: хронически

больной ребенок, ребенок в системе специального образования, ребенок-сирота и т.д.), будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

**Мультидисциплинарность сопровождения.** Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов, проповедующих единые ценности, включенных в единую организационную модель и

владеющих единой системой методов.

Автономность. Один из самых сложно реализуемых принципов. С одной стороны, автономность центра выступает гарантом защиты от административного давления со стороны руководства, педагогов школы или детского сада на те или иные рекомендации центра. Ни для кого не секрет, что педагоги часто именно в стремлении «избавиться от неудобного ребенка» обращаются за консультацией в центр и бывают серьезно раздосадованы, если их требования не подтверждаются специалистами.

С другой стороны, сотрудники независимого, автономного центра оказываются малоинформированными о реальной жизни образовательного учреждения, им труднее установить контакт с педагогами по сравнению с сотрудниками службы, которые являются членами педагогического коллектива.

Поэтому в практике наиболее часто развивается модель, для которой характерно, наряду с крупными независимыми центрами сопровождения, создавать в учреждениях службы или группы сопровождения. В состав последних могут входить самые разные педагогические работники школы или детского сада, объединенные в группу по принципу осуществления деятельности общего или тематического сопровождения учащихся.

Деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях;
- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (то есть детей, находящихся под воздействием одного или нескольких факторов риска) и гарантированную по-

мощь тем детям, которые в ней нуждаются. Такой метод работы является противоположностью так называемому «заявительному» сопровождению, согласно которому центры (или соответствующие службы) работают только с теми детьми, по поводу которых в центр обратились родители (или педагоги). Часто именно те, кто более всего нуждается в поддержке, выпадают из круга заботы и внимания взрослых.

Системное сопровождение и социально-педагогическое сопровож-

дающее проектирование осуществляется центрами и службами в нескольких направлениях:

- участие в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей;
- проектирование новых типов образовательных учреждений (приют, социальная гостиница, школа индивидуального обучения и Т. д.), в которых нуждаются дети;
- создание профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей. Такими программами могут быть «Дети и наркотики», «Дети улицы», «Дети-мигранты» и Т. Д. Эти программы проектируются с учетом специфики современного теоретического понимания сути проблемы и возможности ее разрешения, с учетом территориальной специфики, знания потенциала образовательной системы, других ресурсов.

В качестве примера мы рассматриваем организацию и содержание деятельности службы сопровождения в Санкт - Петербурге.

Следует отметить, что служба сопровождения в Санкт - Петербурге строится на 3-х уровнях (рис. 2)

1 уровень — образовательное учреждение (ОУ).

Как правило, в ОУ службой сопровождения является психолого-медико-педагогический консилиум. Эту службу представляют психологи, логопеды, социальные педагоги и медицинские специалисты, работающие в ОУ

Главная задача данных служб в ОУ

- защита прав и интересов ребенка;
  - массовая диагностика по проблемам развития;
  - выявление групп детей, требующих внимания специалистов;
- 
- консультирование по возможным путям решения всех участников образовательного процесса (ОП) — учащихся, учителей,
  - родителей;
  - групповые занятия, семинары и тренинги с учителями и учениками по изменению стереотипов поведения, коммуникативным навыкам.

2 уровень — районные службы сопровождения.

Это ППМС - центры, призванные оказывать психолого-педагогическую медико - социальную помощь всем участникам ОП в решении проблем развития ребенка. При этих центрах работают психолого-медико-педагогические комиссии.

В Санкт - Петербурге в настоящее время создано 19 ППМС - центров, в которых работают около 450 специалистов.

Специалисты этих центров в первую очередь призваны оказать помощь педагогам, родителям и специалистам ОУ, которые работают с детьми. Взять на себя многие вопросы психологического просвещения всех участников ОП, разработку и внедрение программ (психологических, социальных, логопедических и др.), оказание помощи по наиболее сложным проблемам, Т. е. тем, которые не могут или не способны решить на своем уровне специалисты ОУ.

Именно в центрах ведутся групповые занятия и тренинги по наиболее сложным проблемам, групповая и индивидуальная коррекция, а специалисты центров способны обеспечить независимую защиту прав и интересов детей.

Руководители ППМС - центров обеспечивают взаимодействие всех районных и городских служб, способных оказать помощь ребенку

3 уровень — это:

- все городские службы в системе образования и союз науки, практики и управления, направленный на развитие данной службы;
- научные профессиональные учреждения и ВУЗы;
- Комитет по образованию и Совет директоров ППМС - центров;
- городская межведомственная психолого -медико-педагогическая консультация (ГМПМПК).

Этот уровень обеспечивает разработку:

- 1) стратегии развития службы сопровождения;
- 2) нормативно-правовой базы;

Региональный центр сопровождения  
городская межведомственная  
психолого-медико-педагогическая  
консультация

Районные центры сопровождения  
Районные психолого-педагогические  
медико-социальные центры  
с психолого-медико-педагогическими  
комиссиями

Службы сопровождения  
в образовательных учреждениях

Дошкольные образовательные  
учреждения (ДОЖ разных типов и видов,  
общеобразовательные школы,

специальные (коррекционные) школы,  
центры коррекции и реабилитации, наличие  
постоянных служб или психолого-  
медико-педагогических консилиумов

Рис. 2. Схема уровней сопровождения развития ребенка в Санкт -Петербурге

3) обучение кадров;

4) информированность.

Особую роль центры и службы сопровождения играют:

- в периоды возрастных кризисов ребенка;
- при переходе с одного этапа обучения на другой;
- при переходе в систему специального образования;
- при необходимости выбора коррекционно-развивающих программ;
- при необходимости системных изменений в образовательном учреждении.

Каждая служба выбирает самостоятельный способ организации своей деятельности, однако можно выделить ее общие элементы.

1. Скрининговая диагностика всех детей на переходных этапах развития или в проблемных ситуациях для выделения потенциальной «группы риска».
2. Выделение из «потенциальной группы риска» реальной группы риска. Индивидуальная диагностика проблем детей.

3. Разработка адресных программ сопровождения проблемных детей.

4. Разработка и реализация программ предупреждения развития проблемных ситуаций в образовательном учреждении.

На практике служба сопровождения начинает специальную работу с ребенком в следующих случаях:

- выявления проблем в ходе массовой диагностики;
- обращения родителей за консультациями;
- обращения педагогов, администрации ОУ;
- обращение самого ребенка по поводу проблем;
- обращения других детей за консультациями и помощью в отношении какого-либо ребенка;
- обращения специалистов других социальных служб.

В современной практике сложились общие представления о *критериях эффективности работы* по сопровождению детей. Такими критериями для служб сопровождения смогут выступать:

- востребованность услуг службы со стороны педагогов, детей



(показатели: количество и содержание обращений);

- выраженность роста удачно решенных проблем по сравнению с проблемами, решить которые не удалось.

Основанием для создания службы или центра сопровождения может выступать *договор с учредителем*. Содержанием такого договора будет гарантия деятельности центра (или службы) в следующих областях:

- научно-методическое и организационное обеспечение разработки и реализации программ развития образовательных систем;
  - сопровождение детей, обучающихся в образовательном учреждении или воспитанников детского дома;
  - разработка и реализация адресных профилактических и коррекционных (терапевтических) программ;
  - повышение квалификации педагогических работников, обусловленное общими задачами сопровождения развития детей;
  - организационное и научно-методическое сопровождение деятельности психологов, социальных педагогов, логопедов, коррекционных педагогов, служб, работающих в образовательных учреждениях (для крупных независимых центров);
- 
- создание и научно-методическое обеспечение различных служб коррекционной и другой помощи детям (психолога-медика-педагогическая комиссия, «телефон доверия», «социальная гостиница» и т. д.);
  - реализация образовательных программ дополнительного образования для системы повышения квалификации и переподготовки кадров (при наличии лицензии).

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение индивидуального развития ребенка в образовательном процессе -это система профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для

развития личности и успешного обучения в ситуациях школьного взаимодействия.

Сопровождение в образовательном процессе могут обеспечить воспитатель ДООУ, классный руководитель, учитель, методист и т.д. Но более эффективное использование метода психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития ребенка может быть осуществлено на базе специально созданной в ОУ службы ППМС - сопровождения.

Анализ опыта служб сопровождения в школе позволяет вычленить основные направления деятельности службы на современном этапе. Это оказание помощи в решении проблем:

- формирования здорового образа жизни;
- личностных проблем развития ребенка;
- выбора образовательного маршрута;
- преодоления затруднений в обучении.

Каждое из этих направлений требует разработки с точки зрения анализа проблемы, а также программно-методического обеспечения и комплексного подхода специалистов службы. И в первую очередь специалисты рассматривают состояние здоровья ребенка как исходную позицию в решении всех остальных проблем развития:

- создания условий для адекватного выбора ребенком и родителями образовательного маршрута на всех этапах образовательного процесса (выборе ДООУ, поступлении в 1-й класс, при переходе из 3-го класса в 5-й класс и из 9-го в 10-й класс);
- оказания помощи родителям и ребенку в выборе образовательного маршрута, опираясь на индивидуальные особенности и состояние здоровья ребенка;
- изменения образовательного маршрута в процессе сопровождения развития ребенка в связи с возникшими проблемами, трудностями, состоянием здоровья;
- оказания помощи ребенку, изменившему образовательный маршрут, в адаптации к новым условиям.

В области «Проблем личностного развития» основная работа в данном направлении ведется методом индивидуального сопровождения.

Большая часть работы осуществляется социальным педагогом в содружестве с психологом и классным руководителем (воспитателем) и направлена, в первую очередь, на изучение причин, породивших проблему ребенка, и организацию комплексной психолого-педаго-

гической медико-социальной помощи, с целью наиболее полной личностной самореализации субъекта и актуализации процесса социального самоопределения.

В деятельности ППМС -центра по оказанию помощи в «Преодолении затруднений в учебе» сотрудники имеют три основных направления:

- классы особой педагогической заботы и поддержки;
- учащиеся, имеющие затруднения в учебе, дети «группы риска»;
- дети, обучающиеся на дому, опекаемые;
- педагоги и родители (с целью повышения их педагогической компетентности).

Работа в данной области строится в двух направлениях: первое - профилактическое: предупреждение трудностей в обучении и адаптации детей к школе; второе - актуальное: конкретная помощь специалистов в преодолении трудностей в обучении.

Новое направление в работе службы - формирование здорового образа жизни - приобрело особую значимость в связи с такими проблемами общества, как наркомания, СПИД, БППП, суициды и т.д.

## **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Индивидуальное сопровождение развития ребенка направлено на всестороннее развитие его задатков и способностей. Эффективность образовательного процесса во многом зависит от уровня знаний педагогом СВОИХ воспитанников, умения осуществлять дифференцированный подход к ним.

Эту задачу помогает решить всесторонняя диагностика, которая дает возможность получать данные о характере и динамике психического развития, о личностных особенностях ребенка, о состоянии его здоровья и социального благополучия.

Поэтому *первым этапом* деятельности по сопровождению развития ребенка является *сбор информации о ребенке*.

Это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов разных видов труда и деятельности ребенка, документации ОУ.

*Второй этап - анализ полученной информации.*

На основе анализа определяется, сколько детей нуждаются в не-

отложной помощи, каким детям необходима психолого-педагогическая поддержка, кому необходима социальная помощь и т. д.

Для создания технологий сопровождения развития ребенка стой или иной степенью выраженности проблем в развитии условно выделяют следующие группы учащихся (В. Е. Летунова, 1998):

- дети, не имеющие предпосылок к возникновению проблем и не имеющие проблемы в развитии в данный момент;
- дети, имеющие предпосылки (медика-биологические, социальные, психолого-педагогические, факторы риска) к возникновению тех или иных проблем в развитии;
- дети, имеющие проблемы в развитии на данный момент;
- дети, имеющие отклонения в развитии.

Такое выделение групп, конечно, условно, но оно помогает определить основные виды и направления комплексной помощи детям, родителям, педагогам.

*Третий этап: совместная выработка рекомендаций* для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого «проблемного» воспитанника.

*Четвертый этап:* консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

*Пятый этап:* решение проблем, то есть выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

*Шестой этап:* анализ выполненных рекомендаций всеми участниками. (Что удалось? Что не получилось? Почему?)

*Седьмой этап:* дальнейший анализ развития ребенка. (Что мы делаем дальше?)

Все этапы условны, т.к. у каждого ребенка своя проблема и в ее решении требуется индивидуальный подход. Однако для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, педагогов, специалистов.

## **О С Н О В Н Ы Е   Э Т А П Ы   СИСТЕМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Одним из направлений системного сопровождения является проектирование и реализация программ психолого-педагогической и медико-социальной помощи группе детей с характерными для этой группы проблемами (например, агрессивностью, гиперактивностью, застенчивостью и др.). Системное сопровождение строится поэтапно, по определенному алгоритму.

Диагностический этап. Целью является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Диагностический

этап начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, затем разрабатывается план проведения диагностического исследования. На этом этапе важно установить доверительный контакт со всеми участниками проблемной ситуации, помочь им вербализировать проблему, совместно оценить возможности ее решения.

Поисковый этап. Цель — сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации).

**Консультативно-проективный (или договорной) этап.** На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы. Важно проявить внимание к любым способам решения проблемы, которые называет сам ребенок, не высказывая оценочных и критических суждений. Стимулирование такого рода активности — одна из важнейших задач правильно организованного процесса сопровождения.

После того как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов. В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы как у ребенка, так и у педагога.

**Деятельностный этап.** Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи по реализации плана как педагогу, так и ребенку. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних специалистов — психологов, медицинских работников, юристов и т. д. Функции координатора на этом этапе принимает на себя специалист сопровождения.

**Рефлексивный этап** — период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении индивидуальной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющих в образовательном учреждении.

## **КАЧЕСТВЕННАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ФУНДАМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Диагностика выступает неотъемлемой составляющей сопровождения, и от ее качества во многом зависит успешность деятельности всей системы. Тем не менее, констатация значимости не гарантирует

решения многочисленных проблем, остро проявивших себя в деятельности центров сопровождения.

Наиболее ясно проявила себя тенденция к обособлению диагностики от других составляющих сопровождения, к ее отрыву от главного - помощи в решении проблемы. Конкретность и привлекательность задачи постановки правильного диагноза в глазах многих, особенно начинающих специалистов-психологов, затмевает назначение диагноза как стартовой площадки сопровождения, с которой начинается, а не завершается процесс помощи в преодолении проблем развития.

Большинство специалистов центров и служб сопровождения более ориентировано на проведение диагностических исследований, чем на проектирование по полученным данным программ коррекции проблемы. Мера информированности специалистов о методах диагностики также оказалась значительно выше, чем о методах коррекции, при этом в ряду методов коррекции преобладающими оказались программы, опирающиеся на достаточно выраженные формы воздействия, а не взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого.

Сложным аспектом является методологическая рассогласованность диагностических исследований, проводимых специалистами различного профиля: педагогами, психологами, медицинскими работниками. Комплексность, «командный стиль» работы сталкиваются с неготовностью специалистов к конструктивному диалогу на базе имеющихся диагностических результатов.

Не менее важным аспектом в развитии системы сопровождения выступает методическая необеспеченность диагностики. Мы с достаточной степенью полноты научились исследовать проблему в развитии ребенка со стороны «недоразвитая», «негативных факторов», «отсутствия» и т. д., но сама по себе констатация того или иного недостатка несет лишь узкую часть информации о возможных путях решения проблемы. гораздо более важным вопросом является позитивная диагностика тех конструктивных факторов, которые позволят субъекту найти решение проблемы. К сожалению, диагностический

инструментарий, используемый специалистами, показывает выраженность ориентации на констатацию негативного фона проблемы, а не на поиск путей выхода из нее.

Следующим аспектом является необходимость согласования методов сопровождения с содержанием и методами построения образовательного процесса, являющегося базовой средой для сопровождения. Ранее уже были обозначены 5 основных сфер деятельности службы сопровождения:

1. решение проблем сохранения и восстановления здоровья;
2. решение социальных и социально-эмоциональных проблем;
3. карьерный (образование, профессиональная ориентация и образование, трудоустройство) выбор;
4. помощь в ситуациях с затруднениями в обучении;
5. выбор досуговой сферы самореализации.

Во всех этих сферах активной средой формирования и разрешения проблемы выступают образовательная и воспитательная среда. Тем не менее, при выборе диагностических методик специалисты тяготеют к специально сконструированным методам, в меньшей степени используя включенное наблюдение или содержание и продукты деятельности детей. Это кажется странным в ситуации, когда речь идет о массовой диагностике для предупреждения возникновения проблемы или о ситуациях, когда сама диагностика направлена на определение правильности педагогической стратегии.

Наблюдается стремление специалистов системы сопровождения к определенному обособлению в противовес декларируемой открытости системы. Можно согласиться с необходимостью стопроцентной гарантии сохранения информации о ребенке, распространение которой может нанести вред или оказать негативное влияние на оценку или самооценку ребенка. Но нельзя согласиться со стремлением монополизировать информацию о возможных путях решения проблемы ребенка. Это противоречие проявляет себя в ограничении усилий специалистов системы сопровождения по обеспечению педагогов и родителей простыми и действенными средствами диагностики наиболее часто встречающихся проблем. Развитие системы сопровождения не может идти за счет бесконечного расширения круга специалистов, вовлеченных в нее, специалисты сопровождения лишь отрабатывают и передают в руки педагогов эффективные программы решения наиболее часто встречающихся проблем, сосредоточивая свое внимание на все более сложных и комплексных противоречиях развития ребенка.

Смысловое назначение системы сопровождения связано с обучением ребенка методам самостоятельного поиска и решения собственных проблем развития. Отсюда возникает задача диагностической оценки результативности сопровождения. В этой области наиболее перспективным является подход, ориентирующий диагноста не

столько на исследование внутреннего мира ребенка, сколько на анализ способа и внешних характеристик его взаимодействия со средой.

В практикоориентированном обучении такими критериями выступают увлеченность ребенка деятельностью и позитивное отношение к действительности (ощущение комфорта).

## ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

- Концепция сопровождения в ДОО
- Организация деятельности службы сопровождения
- Организация диагностики в системе сопровождения
- Организация психолого-медикопедагогических консилиумов
- Организация учета катамнеза



## КОНЦЕПЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОО

В Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении (1995) сформулированы основные задачи ДОО:

- охрана жизни и укрепление здоровья детей;
- обеспечение интеллектуального, личностного и физического развития ребенка;
- осуществление необходимой коррекции отклонений в развитии ребенка;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

Решение современных задач дошкольного воспитания является сложной многогранной проблемой, подходы к которой не могут быть исчерпаны даже проверенными многолетней практикой методами и приемами. Это связано с рядом объективных обстоятельств, прежде всего с тенденцией к широкому внедрению разных вариантов интеграции детей с проблемами в развитии и усовершенствованием диагностики, лечения, коррекции, обучения, воспитания. В этой связи все большую значимость приобретает технология психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития ребенка.

Изложенная выше концепция сопровождения является основополагающей для построения такой системы в ДОО, однако контекст рассмотрения этой технологии в ракурсе дошкольного воспитания детей «групп риска» требует некоторого уточнения имеющегося определения, в котором сопровождение трактуется как система профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности и успешного обучения в ситуациях школьного взаимодействия (Е. И. Казакова, 1998). Система профессиональной деятельности различных специалистов в ДОО преследует прежде всего цель всестороннего развития и коррекции

ребенка с учетом его актуальных и потенциальных возможностей. Поэтому комплексное сопровождение в ДОУ мы определяем как систему профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей жизненного опыта, в конкретной социальной среде.

Основные характеристики этой системы:

- законодательно закреплённый приоритет интересов ребенка ' при соблюдении гарантированных прав родителей (законных представителей);
- мультидисциплинарность (комплексность), т.е. осуществление сопровождения с участием разных специалистов (учителей, логопедов, психологов, социальных педагогов, врачей и др.);
- ограничение во времени с учетом перспектив дальнейшего обучения в школе;
- независимость и автономность каждого специалиста при соблюдении принципа последовательности и преемственности в работе с ребенком.

Специфический контингент детей, имеющих как психоневрологические, так и соматические проблемы (а зачастую и тенденцию к девиантному поведению) при снижении коммуникативных возможностей и способности к взаимодействию со взрослыми и в условиях детского коллектива, требует акцента на некоторых значимых факторах:

- необходимости максимально тщательных усилий специалистов на этапе диагностики (дифференцирование проблем ребенка, непосредственно связанных с заболеванием (нарушением развития), от проблем педагогической запущенности, социальной депривации и дезадаптации);
- дополнительных усилий по адаптации детей в непривычных условиях;
- кропотливой работы врачей, зачастую с привлечением высококвалифицированных специалистов извне и организацией дорогостоящих диагностических исследований;
- четкого взаимодействия всех специалистов учреждения на всех этапах сопровождения с особым учетом рекомендаций врачей и психологов;
- необходимости сочетания образовательной, коррекционной и лечебной деятельности;
- отработанной динамической системы гибкого перевода с одного варианта обучения на другой в зависимости от динамики и

возможностей ребенка;

- включения родителей в деятельность учреждения как участников реабилитационного процесса.

Исходя из сформулированных выше положений, рассмотрим особенности организации сопровождения в условиях ДООУ

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Разные цели, задачи и возможности дошкольных образовательных учреждений требуют раскрытия вариантов организации службы ППМС - сопровождения.

Представляется целесообразным выделить три основные формы этой организации, возможные в ДООУ:

1. Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК) - наиболее распространенная форма индивидуального сопровождения развития ребенка, закреплённая нормативно (приложение 2). Обычно создается сроком на один учебный год и начинает функционировать с момента издания приказа заведующей ДООУ
2. Служба сопровождения в структуре типового штатного расписания также вводится приказом заведующей ДООУ на текущий учебный год. Не требует привлечения дополнительных материальных средств и заключается в перераспределении обязанностей с учетом целей и задач создаваемой службы.
3. При определенных финансовых и кадровых возможностях в ДООУ может быть создана служба сопровождения на основе индивидуального штатного расписания (ППМС - центр). Вводится распоряжением главы администрации по согласованию с органами управления образованием.

Независимо от организационной формы (консилиум, служба, центр), основные направления организационно-методического обеспечения образовательного и коррекционного процесса в ДООУ службой ППМС - сопровождения следующие:

- Разработка уточнение индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка (включает в себя определение образовательных программ и организацию их по темам во временных интервалах, доступных ребенку с учетом его актуальных возможностей);
- Разработка уточнение с учетом данных динамического обследования и реализация схем и программ сопровождения;
- гигиеническое нормирование нагрузок;
- обеспечение преемственности и последовательности в работе с

ребенком;

- организация и проведение медико-психолого-педагогических консилиумов.

Специфика сопровождения ребенка в ДООУ такова, что весь коллектив сотрудников (не только педагогический) участвует в создании условий для благоприятного развития дошкольников. Работая в идеологии «команды», каждый ее специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности.

Основные **области деятельности** специалистов ППМС-сопровождения:

1. **Учитель** (учитель-дефектолог): педагогическая диагностика, разработка и уточнение индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечение индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий с детьми в соответствии с избранными программами.
2. **Педагог-психолог**: психологическая диагностика, психологическое консультирование, психотренинг, психокоррекция, психотерапия, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам по организации работы с ребенком с учетом данных психодиагностики.
3. **Учитель-логопед**: логопедическая диагностика, коррекция и развитие речи, разработка рекомендаций другим специалистам по использованию рациональных логопедических приемов в работе с ребенком.
4. **Социальный педагог**: объективное изучение условий жизни и семейного воспитания ребенка, социально-психологического

Мы дали очень полный перечень специалистов, которых может и не быть в ДООУ, но которые в случае необходимости привлекаются (на договорных условиях) к работе в службе сопровождения, участвуют в консилиумах климата и стиля воспитания в семье, обеспечение законодательно закрепленных льгот детям с нарушениями в развитии и их семьям, решение конфликтных социальных проблем в пределах компетенции.

5. **Воспитатель**: определение уровня развития разных видов деятельности ребёнка, особенностей коммуникативной активности и культуры, уровня сформированности целенаправленной деятельности (прежде всего, поданным оценки изобразительной и трудовой деятельности), навыков самообслуживания согласно возрастному этапу; реализация рекомендаций учителя, психолога, логопеда, врача (организация режима, развивающих и коррекционных игр и т. д.).
6. **Врач**: организация медицинской диагностики и проведение ее отдельных элементов в соответствии с уровнем квалификации и специализацией, организация и контроль антропометрии,

уточнение схем медикаментозного, физио- и фитотерапевтического лечения, лечебной физкультуры и массажа с динамическим контролем, контроль за организацией питания детей, разработка медицинских рекомендаций другим специалистам.

7. **Старшая медицинская сестра:** обеспечение повседневного санитарно-гигиенического режима, ежедневный контроль за психическими соматическим состоянием воспитанников, проведение фито- и физиотерапевтических процедур (при наличии дополнительных штатных единиц эти обязанности могут исполнять медицинские сестры по фито- и физиотерапии).
8. **Инструктор ЛФК:** проведение занятий по согласованным с врачом учреждения или курирующей организации (ППМС - центра, детской поликлиники и Т. п.) схемам.
9. **Массажист:** проведение массажа по согласованным с врачом учреждения ИЛИ курирующей организации (ППМС - центра, детской поликлиники и Т. п.) схемам.
10. **Музыкальный руководитель** (педагог дополнительного образования): реализация используемых программ музыкального воспитания, программ дополнительного образования с элементами музейной, музыкальной, танцевальной, креативной, театральной терапии с учетом рекомендаций педагога-психолога и обязательным представлением для психологического анализа продуктов детского творчества как проективного материала.
11. **Представитель администрации** — руководитель службы сопровождения: перспективное планирование деятельности службы, координация деятельности и взаимодействия специалистов, контроль за организацией работы, анализ эффективности.

Деятельность специалистов при такой автономности и независимости каждого подчиняется логике сопровождения, определенной цикличности, которая может быть представлена следующим алгоритмом, изображенным на рис. 3.

Цикл организации индивидуального сопровождения ребенка достаточно наглядно и полно раскрыт М. Р. БИТАНОВОЙ (1997). Он может быть принят и в ДООУ с некоторой адаптацией и представлен в следующем виде.

Представляется целесообразным определить в качестве приоритетных следующие области деятельности службы сопровождения:

- базовая и динамическая диагностика;
- организационно-методическое обеспечение образовательного и коррекционного процесса;
- организация взаимодействия с родителями и их обучения.

Остановимся более подробно на каждой из этих областей.

БАЗОВАЯ ДИАГНОСТИКА



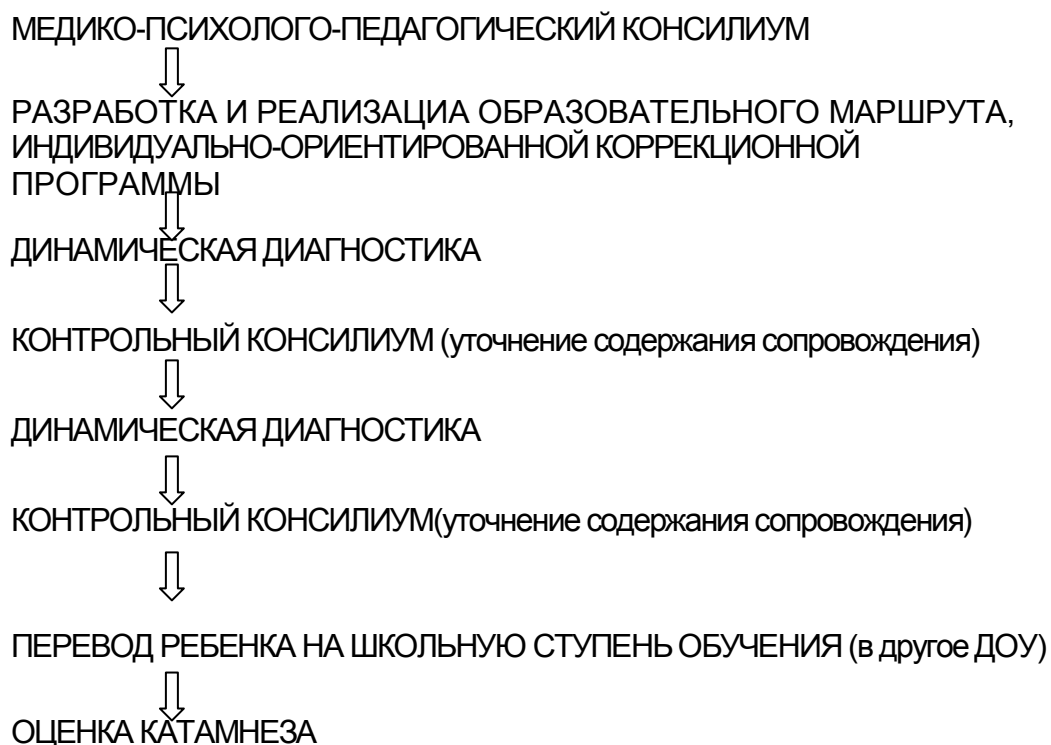


Рис. 3. Алгоритм деятельности ППМС -сопровождения развития ребенка

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКИ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Основной задачей диагностики является вычленение проблем ребенка и его потенциальных возможностей в ее решении. Как обнаружить проблему? Что и кто является источником формулировки проблем ребенка? Возможны два источника:

- запрос (жалоба) со стороны педагогов, родителей и детей;
- запланированная диагностика определенного контингента детей ДОО (например, вновь поступивших).

И в том, и в другом случае необходима диагностика, изучение особенностей ребенка. В первом случае - чтобы проверить обоснованность поступившей жалобы от взрослых или детей. Во втором - для своевременного выявления проблем ребенка.

Приступая к диагностике, нельзя не вспомнить слова К. Роджерса о том, что ребенка нужно принимать таким, какой он есть, с его и только его «данностью».

Принять ребенка как «данность» означает признать его индивидуальное своеобразие и право проявлять свое «Я» на том уровне развития, которого он достиг в процессе всей предыдущей жизни и, следовательно, не казнить его за организованное обществом и родителями воспитание.

Можно по-разному относиться к ребенку, но нужно, прежде всего, отказаться от взгляда на ребенка как на собрание достоинств и

недостатков. Любой ребенок – весь достоинство, хотя бы потому, что сочетание его черты качеств уникально (Н. Е. Щуркова).

Эта позиция требует от нас, взрослых, не столько направленности диагностики на «отрицательные» характеристики ребенка, сколько на положительное, позитивное изучение его возможностей в продолжение проблем развития.

Качество и своевременность диагностики во многом определяют возможности и результативность коррекционной работы с ребенком. Поэтому целесообразно как обязательные требования к ее организации выделить следующее:

- диагностика должна быть ранней (т. е. начинаться с первого дня пребывания ребенка в учреждении);
- комплексной что включает в себя участие специалистов разного профиля и использование разных методов;
- динамической (направленной не на скорейшее установление окончательного диагноза, а на его планомерное уточнение с учетом особенностей онтогенетического развития ребенка, степени адаптации и коррекционной работы).

Указанное требует этапного разделения диагностического обследования (предлагаемая схема может варьироваться в зависимости от профиля, целей, задач и особенностей конкретного учреждения).

Задачами *первого* этапа являются **ориентирование в актуальных проблемах ребенка, формулирование гипотезы о причинах их возникновения, определение средств дальнейшей диагностики и подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции.** Методы:

- 1) изучение представленной родителями или полученной по запросу из компетентных учреждений медицинского или психолого-педагогического профиля (поликлиники, стационара, ППМС - центра, другого дошкольного образовательного учреждения, которое посещал ребенок ранее и Т. д.) документации (медицинских сведений, заключений психоневрологических учреждений, психолого-педагогических характеристик и Т. п.);
- 2) наблюдение (реализуется в разных ситуациях деятельности ребенка - в период непосредственного обследования тем или иным специалистом, в игре, на прогулке и Т. д.);
- 3) беседа с ребенком и с родителями.

Результатом реализации этого этапа является систематизация первичных сведений о соматическом и нервно-психическом статусе ребёнка, условиях семейного воспитания, степени адаптированности в

детском коллективе, особенностях эмоционально-волевых проявлений, уровне работоспособности, утомляемости, специфике взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

*Второй* этап предусматривает собой углубленную диагностику и определение зоны ближайшего развития ребенка. Особое внимание целесообразно уделить изучению состояния восприятия памяти, внимания, мышления речи эмоционально-волевой сферы, моторики. Очень важно определить особенности личностного развития ребенка, его потребностей, без значимых переживаний.

Не умаляя значимости медицинского, психологического, педагогического изучения ребенка, необходимо отметить актуальность использования нейропсихологических исследований. Это позволяет сблизить психологический и клинический аспекты обследования, не

только выявляя тонкие отклонения высших психических функций, но и достаточно точно локализуя их в определенных отделах левого или правого полушария. Для оценки высших психических функций в схему обследования могут быть включены тесты на определение доминантности полушарий, особенностей произвольных движений и действий (выполнение двигательных программ, простая двигательная реакция выбора), особенностей зрительного и слухового гнозиса и пр. Параллельно с исследованием психических функций отмечаются такие особенности, как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, а также характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение пользоваться помощью, реакция на результат.

Оценивается объем и характер знаний, умений и навыков соотносительно с возрастом и особенностями ребенка.

Большую роль в комплексной диагностике играет социальный педагог в плане объективного уточнения условий семейного воспитания (характера жилищно-бытовых условий, наличия специально выделенного уголка для занятий и игр ребенка, игрушек, детской литературы) и социально-психологического климата семьи, в том числе и стиля взаимоотношений между родителями и другими членами семьи.

Углубленное обследование затрагивает область не только психолого-педагогической, но и медицинской диагностики: проводится антропометрия, по показаниям производятся дополнительные лабораторно-инструментальные исследования (например, аллергологический анализ, электроэнцефалография, компьютерная томография и др.), уточняется схема медицинского сопровождения (осуществляется перспективное планирование гигиенического нормирования нагрузок, уточняется схема медикаментозного и фитотерапевтического лечения, определяются показания и противопоказания к тем или иным приемам закаливания, лечебной физкультуре, аппаратной физиотерапии).

Анализ и обобщение полученных результатов позволяет



оформить психологическое, педагогическое, логопедическое и медицинское заключения, представляемые на медико-психолого-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребенком и ее согласования с родителями (законными представителями).

Продуктом второго этапа диагностической деятельности службы сопровождения является разработка коррекционных программ, схем сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов.

*Третий* этап предусматривает динамическую диагностику среди основных задач которой следующие:

- уточнение диагноза;
- уточнение индивидуального образовательного маршрута;
- уточнение коррекционно-развивающей программы.

Базовая и динамическая диагностика, как подчеркивалось выше, представляет собой комплексное обследование ребенка разными специалистами. Методические рекомендации по обследованию ребенка представлены в максимально возможном варианте в пособии «психолого-медико-педагогическая консультация» под ред. Л. М. Шипицыной (1999). Использование представленного варианта обследования ребенка должно адаптироваться к реальным условиям проведения диагностики. Но в любом случае, не должна нарушаться логика и объективность изучения ребенка.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНСИЛИУМОВ**

Одной из важнейших, базовых составляющих сопровождения является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК), организация которого позволяет решать ряд задач:

- 1) всестороннее обсуждение проблем ребенка в ракурсах информации специалистов разного профиля и специализаций с целью выделения ядерных составляющих, которые требуют коррекционного внимания в первую очередь (определение стратегии обучения и коррекции);
- 2) утверждение индивидуального образовательного маршрута с учетом рекомендаций всех специалистов;
- 3) утверждение схем и программ сопровождения и коррекции, ознакомление и согласование их с родителями (законными представителями);
- 4) укрепление тенденции к коллегиальному преемственному и последовательному решению задач работы с ребенком;
- 5) рассмотрение конфликтных аспектов (в том числе потенциальных);

- 6) включение родителей в деятельность службы сопровождения;
- 7) повышение компетентности специалистов в смежных с основной профессиональной деятельностью направлениях.

Эффективность работы консилиума во многом зависит от точности, четкости изложения представляемого материала. Приводим примерные схемы докладов широкого круга специалистов, которые могут варьироваться в зависимости от целей и задач консилиума, проблем ребенка. При этом необходимо отметить, что мы даем схемы докладов всех специалистов, в консилиуме же могут принимать участие лишь некоторые из них, что связано с проблемами ребенка, стратегия развития которого разрабатывается на консилиуме, а также от организационной формы сопровождения, существующей в конкретном ДОУ

**Учитель (учитель-дефектолог):**

- реализуемая образовательная программа обучения ребенка;
- трудности в усвоении программы;
- поведенческие особенности ребенка;
- рекомендуемая учебная программа и предложения по оптимизации образовательного процесса в отношении рассматриваемого ребенка (индивидуальный образовательный маршрут).

**Педагог-психолог:**

- результаты исследования интеллекта (с использованием шкалы Стэнфорд-Бине при обследовании ребенка в возрасте 35 лет, по Векслеру (WISC) - при обследовании ребенка в возрасте старше 5 лет);
- характеристика памяти: преобладающий механизм запоминания по модальности (зрительный, слуховой, моторный, комбинированный), соотношение произвольной и произвольной памяти, состояние кратковременной и долговременной памяти;
- характеристика внимания (концентрация, переключаемость, устойчивость);
- готовность к школьному обучению (дифференцированно);
- личностные особенности ребенка;
- особенности межличностных отношений ребенка.

**Учитель-логопед:**

- особенности речевого развития ребенка;
- возможности коррекции и прогноз.

**Воспитатель:**

- навыки самообслуживания;
- характер и взаимоотношения в коллективе детей и взрослых;
- особенности игровой, конструктивной, изобразительной деятельности детей.

**Музыкальный руководитель (педагог дополнительного образования):**

- способности к творческой деятельности;
- возможности использования эстетопсихотерапевтических приемов в коррекции проблем ребенка.

#### **Социальный педагог:**

- характеристика семьи ребенка, особенностей взаимоотношений и стиля воспитания;
- жилищно-бытовые условия, наличие оборудованного уголка для занятий и игры, детской литературы, игр и игрушек;
- конфликтные аспекты в работе с семьей.

#### **Медицинская сестра по массажу:**

- показания к проведению и дозированию массажа (по согласованию с врачом);
- вид и количество сеансов проведенного массажа;
- особенности принятия процедур ребенком.

#### **Инструктор ЛФК:**

- ортопедический диагноз;
- активность на занятиях;
- предпочтения в упражнениях;
- понимание команд;
- координация движений. Врач:
- психоневрологический диагноз и прогноз;
- группа здоровья;
- соматическая патология;
- рекомендации специалистам.

На основе информации о ребенке составляется индивидуальная карта сопровождения ребенка, где определены задачи каждого специалиста в системе сопровождения (приложение 3).

ПМПК целесообразно проводить систематически, 1 раз в неделю, выбрав для этого определенный день. На каждом консилиуме целесообразно провести анализ и обсуждение проблем 2-3 детей. В нем должны участвовать все необходимые специалисты, могут быть приглашены и родители.

В ДООУ работа консилиума планируется не менее, чем на месяц. Председатель консилиума должен заранее определить списочный состав детей, проблемы которых планируется обсуждать на конкретном консилиуме, известить об этом специалистов, которые будут в нем задействованы и должны подготовить материалы для обсуждения.

Осенний цикл консилиумов (сентябрь-октябрь) может быть ограничен обсуждением вновь поступивших детей и воспитанников, у которых по окончании периода летнего отдыха отмечено вызывающее беспокойство ухудшение психического (соматического) состояния.

Весенний цикл (апрель-июнь) требует охвата всего контингента

детей с целью анализа годовой динамики развития и уточнения программ работы с каждым ребенком. Особого внимания требуют выпускники детского сада, анализ их готовности к школьному обучению.

Кроме этого, в течение года могут организовываться внеплановые консилиумы для рассмотрения каких-либо проблем поведения, обучения, коррекции детей, которые требуют коллегиального рассмотрения с участием администрации и родителей.

Конспект докладов заносится назначаемым секретарем консилиума в «Журнал ПМПК». Перечень и образцы документации сопровождения регламентируются Письмом Министерства образования РФ от 27.03.2000 N4 2227/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения» (приложение 2).

По результатам докладов и обсуждения выносится заключение ПМПК (о необходимости изменения образовательной программы, перевода в группу другого профиля, в другое образовательное учреждение и т. п.), контроль за реализацией которого возлагается на администрацию учреждения.

Таким образом, консилиум способствует адекватному решению основных приоритетных задач сопровождения:

- базовой и динамической диагностики;
- разработки стратегии организационно-методического обеспечения образовательного и коррекционного процесса.

На что же ориентироваться в диагностике и разработке коррекционных и развивающих программ сопровождения? Таким ориентиром могут быть

основные характеристики развития детей дошкольного возраста (приложение 4), которые можно определить как совокупность особенностей ребенка, уровня его знаний и умений, которые существенно влияют на его развитие.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕТА КАТАМНЕЗА**

Эффективность сопровождения представляется целесообразным определять не только по частным данным психологической, педагогической, медицинской диагностики, но и по некоторым более общим показателям:

- удовлетворенность учащегося и родителей пребыванием в учреждении;
- уверенность ребенка (тенденция к формированию позитивной, адекватной Я-концепции);
- способность ребенка к сотрудничеству с другими детьми и со

взрослыми;

- успешность в овладении адекватными возрастному этапу и особенностям ребенка видами деятельности.

Необходимость анализа эффективности ППМС-сопровождения требует использования метода катамнеза (оценки актуальных характеристик ребенка и его успеваемости при переходе его в другое образовательное учреждение).

Представляется целесообразным сбор катамнеза организовывать через полгода после перевода ребенка (с целью оценки характера его краткосрочной адаптации), а затем раз в год (с целью оценки долгосрочной адаптации и дальнейшей динамики развития).

**Задачи изучения катамнеза:**

1. Оценка характера и времени адаптации ребенка к новым условиям обучения с выводом о степени его социальной адаптированности.
2. Оценка успеваемости в динамике для уточнения характера базовых знаний, данных ребенку в учреждении.
3. Оценка психического и соматического статуса ребенка с выводом о результатах учебно-воспитательной, коррекционной и лечебной работы, проведенной с ним в учреждении, об эффективности той или иной тактики сопровождения.
4. Обеспечение преемственности и последовательности работы с ребенком (что ни в коем случае не умаляет важности подробного оформления психолого-педагогических характеристик и медицинских документов), т.к. происходит обмен дополнительной информацией между специалистами разных учреждений.

**Примерная схема сбора катамнеза:**

1. Фамилия, имя ребенка.
2. Возраст на момент сбора катамнеза.
3. Соматический статус.
4. Психический статус.
5. Средний балл (при переводе в школу), приоритетные интересы в отношении к разным видам деятельности.
6. Характер адаптации ребенка по мнению специалистов учреждения, в которое он поступил.
7. Характер адаптации ребенка по мнению родителей.
8. Увлечения

Несомненно, что основная информация поступает от специалистов, работающих с ребенком, прежде всего, педагога. Функция сбора катамнеза может быть возложена на любого специалиста

службы сопровождения педагогического профиля. При необходимости уточнения информации возможно привлечение представителя администрации.

Очень важным этапом является беседа с родителями. Не следует забывать об этичном отношении к ним в процессе общения. Конечно, нельзя напрямую спрашивать их, обостряется ли у ребенка основное заболевание. Необходимо использовать дипломатичные вопросы:

«Как себя чувствует ребенок?»

«Чем болел за последнее время?»

«Наблюдается ли у врачей и что они говорят?»

Анализ катамнеза выпускников учреждения целесообразно проводить с участием всех специалистов службы сопровождения, например, в ходе педагогического совета. Система сопровождения ребенка-дошкольника, опираясь на общую концепцию в практике работы каждого ДОУ, адаптируется и конкретизируется в соответствии с особенностями контингента детей и условий их воспитания.

## СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»

- Общие сведения

- Соматически ослабленные дети и их сопровождение
- Сопровождение агрессивного ребенка
- Сопровождение гиперактивного ребенка
- Сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи

## ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

В современной психолого-педагогической и медицинской литературе мы встретимся с разным определением и классификацией детей, которых можно отнести к «группе риска». Но во всех определениях очень четко выделяется одна принципиальная позиция: «дети риска» -это дети, у которых наблюдаются отклонения от нормы в физическом, психическом и социальном развитии.

По данным обследования детей возраста от 5 мес. до 3-х лет в период с 1994 по 2000 г PMS-центром Калининского района Санкт - Петербурга (О. Ю. Кравец) выявлено, что 83% обследованных детей относятся к «группе риска». Среди них дети, имеющие:

- проблемы речевого развития - 28%;
- проблемы психического развития - 22,3%;
- проблемы поведения - 11,2%;
- отставание в сфере моторного развития - 8%;
- проблемы внутрисемейных отношений - 7%;
- дети-инвалиды - 6,5%.

Работа с каждой из этих групп может быть представлена не в одной КНИГЕ. В данном пособии из большой категории детей «группы риска»



мы выделили:

- соматически ослабленных детей, т. К. проблема здоровья дошкольников в настоящее время актуальна во всех регионах России;
- детей с проблемами в эмоционально-волевой сфере и поведении;
- детей с общими нарушениями речи (ОНР).

Для нас было важно выстроить и раскрыть систему сопровождения этих групп детей в единстве диагностики и коррекции, комплексности, мультидисциплинарности, направленности на положительную позицию по отношению к ребенку.

Раскроем общие направления работы в логике этой системы.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что только совместными усилиями семьи и специалистов ДООУ можно добиться существенных результатов в коррекционной работе с ребенком. Совместная работа должна быть направлена, прежде всего, на создание благоприятных условий для развития позитивных качеств ребенка. Одним из важных аспектов работы, как в семье, так и в ДООУ, является охрана физического и психического здоровья ребенка; решение его медицине- них проблем, организация охранительного режима.

Родители - это «профессия» педагогическая, но очень часто родителям не хватает элементарных психолого-педагогических знаний, они не знают, как себя вести в той или иной ситуации. На помощь родителям должны прийти ДООУ. Установив доверительные отношения с родителями, они наладить конструктивное взаимодействие с ними, помочь им освоить родительскую «профессию»:

- просветить по психолого-педагогическим проблемам воспитания, организовав лекторий, школу или университет для родителей, рекомендовать для чтения специально подобранную литературу;
- научить приемам и методам конструктивного взаимодействия с ребенком;
- консультировать по проблемам, возникающим у родителей в процессе внутрисемейных отношений, и проблемам ребенка;
- составить коррекционную программу совместных действий родителей и специалистов по коррекции проблем ребенка;
- поддержать родителей в кризисных ситуациях.

Система этой работы поможет родителям понять свои воспитательные успехи и неудачи и, возможно, пересмотреть систему взаимодействия со своим «трудным» ребенком. Не менее важная роль в сопровождении развития ребенка принадлежит ДООУ, в котором ребенок проводит большую часть своего дошкольного детства, где у него появляются первые друзья, где он учится жить в коллективе.

В ДООУ работают специалисты, но наука и практика психологии и

педагогики дошкольного воспитания бурно развиваются, предлагают новые коррекционные технологии работы с «трудными» детьми, которых становится все больше, а характер их «трудностей» все разнообразнее. Педагог не может стоять на месте в своем профессиональном совершенстве.

Имеющиеся у педагогов-профессионалов знания особенностей и закономерностей детского развития необходимо пополнять знаниями по тем проблемам, с которыми воспитатель сталкивается в работе с разными группами детей. Опираясь на эти знания, педагог сможет грамотно выстроить свою работу, улучшить взаимоотношения с ребенком и, в свою очередь, оказать ему помощь в кризисных ситуациях. А поэтому одно из направлений работы ДООУ - повышение научно-методического уровня педагогов.

Самым главным в сопровождении развития ребенка является составление и реализация индивидуальной коррекционной программы. На основе комплексной диагностики и анализа его проблем целенаправленного воздействия специалистов ДООУ и родителей, т.е. определение индивидуального маршрута его воспитания и обучения.

Важной целью ППМС-сопровождения детей «группы риска» является, в первую очередь осуществление воздействия на стиль взаимоотношений взрослых с ребенком. Это позволяет:

1. Изменить состояние ребенка, создав поддерживающую среду, в которой осуществляется коррекция и развитие недооформленных функций.
2. Изменить отношение взрослых к ребенку, информируя их о его реальном состоянии и возможностях, и создать позитивные ожидания взрослых относительно положительных изменений ребенка.

В 3-й главе данного пособия представлены основные направления работы (системное сопровождение) с детьми различных «групп риска» в следующей последовательности:

- описание феномена проявлений проблем ребенка;
- комплексная диагностика;
- методические рекомендации к работе ДООУ;
- рекомендации родителям в работе с «трудным» ребенком;
- примеры методических материалов для работы с определенной категорией детей.

В системном сопровождении каждой Из групп риска реализуется личностно-ориентированный подход к ребенку. Но чаще всего про-

блема ребенка - это комплекс трудностей, имеющих разную природу и прогнозы для коррекции. Поэтому на фоне общеразвивающей направленной работы со всей группой для некоторых детей необходимо разработать программу индивидуального сопровождения (индивидуальный маршрут) с учетом личностных и потенциальных возможностей каждого.

Рассмотрим алгоритм последовательных действий при проектировании (составлении) целевых программ.

1. Работа начинается с выделения актуальных (приоритетных) проблем и целей, для предупреждения и/или коррекции которых и проектируется программа. Обычно ряд актуальных проблем в системной работе ДОХ выносятся на педагогический совет, который и определяет, сведи них приоритетную.

Кратко, четко и понятно сформулированная проблема дает название программе. Например, программу сопровождения гиперактивных детей можно назвать «Непоседы»; коррекционная программа «Раз - словечко, два - словечко...» проектируется для детей с общим недоразвитием речи; программа сопровождения ослабленных детей «Малышок - здоровячок» направлена на оздоровительную работу с детьми и др.

2. В любой программе должна быть четко сформулирована ее конечная цель и ожидаемый результат, который соотносится с:

- возрастными и психологическими особенностями сопровождаемой группы детей;
- возможностями исполнителей программы - коллектива ДОУ;
- условиями работы каждого конкретного ДОУ

3. Очень важным этапом проектирования программы является формулировка гипотетического положения на основе теоретического анализа проблемы, обобщения имеющегося опыта работы. Гипотеза несет основную смысловую нагрузку программы; В НСИ заложены основы построения концепции решения п р о б л е м ы .

4. В программе необходимо проанализировать и определить возможные способы реализации проекта и выбрать наиболее оптимальный вариант, который:

- дает максимальный эффект при минимальных затратах;
- не будет противоречить общей системе работы и принципам жизнедеятельности ОУ;
- не явится причиной появления более сложных проблем, чем те, которые решаются данной программой;
- носит комплексный характер и оказывает коррекционное воздействие на группу проблем.

5. При составлении программ целесообразно ее реализацию разбить на «шаги» («ступеньки»), определив, какова цель каждого шага, промежуточный результат и функции каждой службы и исполнителя. Разработать программу индивидуального сопровождения поможет «целевая матрица» Дж. ван Гига.

Таблица 1

**Матрица проектирования целее 1х программ сопровождения детей  
в системе дошкольных образовательных учреждений  
(адаптированный вариант Дж. ван Гига)**

Что делает	Теоретическое изучение	Диагностика	Сбор информации	Выработка плана .,
Учитель (учитель-дефектолог)				
Педагог-психолог				
Учитель-логопед				
Социальный педагог				
Воспитатель				
Врач				
Старшая медсестра				
Инструктор ЛФК				
Массажист				
Музыкальный руководитель				
Представитель администрации				

По горизонтали отражены ведущие цели каждого этапа в реализации программ, а по вертикали - ее исполнители (сопровождающие).

Целевой подход к планированию и реализации программы системного сопровождения даст возможность:

- четко вычленить проблему и конкретную задачу, над которой работает служба по данной программе;
- включить весь педагогический коллектив и родителей в процесс

сопровождения в режиме поступательного развития;

- целенаправленно подбирать кадры и обеспечивать рост их профессиональной компетентности в решении детских проблем;
- создавать в ОУ новые структурные подразделения, укрепляя и расширяя тем самым базу образовательного учреждения службы сопровождения в целом и базу проектирования и реализации целевых программ.

При матричном планировании **индивидуального** сопровождения программа комплексной психолого-педагогической медико-социальной помощи заключается в коррекции проблемы конкретного ребенка «командой» необходимых специалистов. Алгоритм составления программы тот же, но ориентирована она только на одного ребенка со всеми его радостями и бедами.

6. Целевая программа **системного сопровождения** группы детей составляется рабочей группой службы сопровождения и утверждается на педагогическом совете ОУ. Анализ результатов ее реализации может быть проведен на методических советах и вынесен на обсуждение всего педагогического коллектива.

Программа **индивидуального** сопровождения вырабатывается на консилиуме, после большой предварительной работы по теоретическому осмыслению проблем ребенка, диагностики его развития, коллегиального обсуждения возможных причин проблем и путей их коррекции.

Анализ и обобщение опыта работы ОУ по целевым программам системного и индивидуального сопровождения показал, что это действенное средство обеспечения достижения планируемого результата и прочного успеха.

## **СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫЕ ДЕТИ И ИХ СОПРОВОЖДЕНИЕ**

Соматически ослабленные дети - одна из распространенных «групп риска» в дошкольных образовательных учреждениях, что, очевидно, связано с интенсивным воздействием ряда неблагоприятных факторов, прежде всего экологических и социально-экономических.

Группа эта разнородна, Т. К. различны причины, вызывающие ослабленность ребенка. Среди этих причин - вредности, действующие в период внутриутробного развития и в родах, частые психотравмирующие ситуации, гиповитаминозы и др. Однако есть ряд достаточно характерных признаков (симптомов), объединяющих таких

детей.

Прежде всего, это повышенная утомляемость и истощаемость, на фоне которых отмечается раздражительность, эмоциональная неустойчивость. Настроение чаще пониженное. Ребенок чувствителен к яркому свету, громким звукам. Эти особенности приводят к трудностям концентрации внимания, неспособности к длительному физическому и умственному напряжению.

Часто отмечаются более или менее выраженные нарушения вегетативных функций: головные боли (спонтанные или при переутомлении и эмоциональном напряжении), повышенная потливость (гипергидроз), колебания артериального давления и др. Характерны снижение аппетита и беспокойный сон. Распространена метеочувствительность.

Отмечаемые в разных сочетаниях, описанные признаки представляют собой так называемый астенический синдром. Проявления астенического синдрома наряду с невротическими переживаниями ребенка, чаще вызываемыми психотравмирующими ситуациями и режимом запретов и ограничений, в условиях которого ребенок чувствует себя «не таким, как все», накладывают отпечаток на его адаптационные возможности.

Трудности в адаптации - нарушения функций приспособления, возникающие в ответ на изменение привычного уклада жизни (переезд на другое место жительства, переход в другие условия со сменой социальных ролей - например, в другой детский сад, изменение типа или структуры внутрисемейных отношений - развод родителей, утрата родных и близких). Такие и им подобные события требуют от ребенка психологического напряжения и без необходимой подготовки к возможным переменам превращаются в психогенные факторы, приводящие к развитию ответных реакций дезадаптации. И эти реакции наиболее тесно связаны по времени возникновения и по содержанию переживаний с психотравмирующими ситуациями именно у детей раннего и дошкольного возраста.

Картина дезадаптационных нарушений охватывает соматовегетативный уровень (нарушения аппетита, сна, расстройства функций

отдельных органов и систем) и эмоционально-волевою сферу (снижение настроения, капризность, страхи и др.). Возможны нарушения поведения (агрессивные и асоциальные поступки), состояния тревожности и беспокойства и ряд других патологических проявлений. Все это затрудняет и общение ребенка в коллективе сверстников и педагогов, закономерно накладывая негативный отпечаток на его развитие.

Дети по-разному переносят трудности, связанные с состоянием эмоционального напряжения при адаптации к условиям ДОУ. Неблагоприятные проявления могут варьировать от форм кратковременного

отрицательного эмоционального состояния с ухудшением сна, аппетита, способности к контактам с другими детьми до тяжелых, протекающих со стойкими нарушениями поведения, граничащими с преневротическими состояниями и/или соматическими (в Т. Ч. психосоматическими) заболеваниями. Степень выраженности патологических проявлений при этом во многом зависит ОТ двух групп факторов.

*Первая группа* состоит из факторов, которые требуют учета со стороны службы сопровождения, но не могут быть полностью устранены или в значительной степени скорректированы. Среди них:

- 1) состояние здоровья и уровень развития ребенка;
- 2) возраст ребенка;
- 3) факторы анамнеза: биологические (например, токсикозы и заболевания матери во время беременности, осложнения в родах, заболевания ребенка в постнатальном периоде развития) и социальные (отсутствие соответствующего возрасту режима сна, бодрствования, активности, питания, неблагоприятный социально-психологический климат в семье, имеющийся у ребенка опыт посещения дошкольных образовательных учреждений и др.).

*Вторая группа* факторов подконтрольна службе сопровождения и характер их воздействия напрямую зависит от ее деятельности. В их числе социально-психологический климат в учреждении, степень квалификации сотрудников ДООУ, уровень тренированности адапционных возможностей ребенка (наличие или отсутствие закаливания, характер питания, уровень сформированности качеств социальной зрелости - коммуникативной культуры, характера поведения и многое другое).

Однако, поведенческие нарушения в период адаптации (а по окончании его и на протяжении дальнейшего обучения и воспитания) требуют дифференциации. Нельзя требовать от ребенка, чтобы его поведение было всегда оптимальным. Незрелость мозга и несовершенство функций приводят к определенной неустойчивости поведения, естественной для ребенка дошкольного возраста. Так, будучи увлеченным игрой, ребенок может не сразу ответить на предложение идти есть или спать. Он может заплакать, если у него забирают игрушку или уводят от детей, с которыми он играл. Когда ребенок утомлен, он может расстроиться от незначительного порицания или неудачи в каком-либо занятии. Но такие реакции кратковременны, непостоянны, и причину их возникновения всегда легко объяснить.

Поведение ребенка можно считать неадекватным в том случае, когда он часто и необоснованно находится в отрицательном эмоциональном состоянии и его реакции препятствуют оптимальному удовлетворению его собственных биологических и психологических потребностей либо мешают нормальной жизни окружающих детей и взрослых.

К неадекватным реакциям относятся (Р. В. Тонкова-Ямпольская и соавт., 1981):

- упрямство как отказ подчиниться обоснованным требованиям взрослых (например, ребенок отказывается идти есть или спать, хотя он голоден и хочет спать, мыть руки, которые испачкал, надеть пальто, хотя ему холодно и т. п.);
- капризы, проявляющиеся в том, что ребенок выражает какое-либо желание, а при попытке его удовлетворить от него отказывается (например, просит куклу, а когда получает ее говорит: «Не хочу куклу»);
- немотивированный плач, возникающий у ребенка при самой незначительной причине (например, воспитатель не сразу завязал ему шнурки);
- отказ от контактов с педагогами, когда никакие попытки вовлечь ребенка в разговор, вызвать к себе положительное отношение не имеют успеха;
- отказ от контакта с другими детьми, когда ребенок стремится быть отдельно от детей, играет только один; в стороне от них, плачет, когда к нему подходят дети, отворачивается от них, не разговаривает, не хочет участвовать в групповых играх и занятиях;
- двигательная расторможенность - ребенок очень подвижен, не удерживается на месте и не может сосредоточиться на какой-либо деятельности, быстро переходит от одного предмета к другому, не способен к устойчивому вниманию, мешает играть другим детям, агрессивен, кричит, отнимает игрушки, затем ломает или бросает их.

Необходимо уточнение причин таких проявлений. Ребенок может иметь некоторые врожденные предпосылки к ним. Например, наследственную предрасположенность к слабому или возбудимому типу нервной деятельности или другие врожденные варианты, связанные с неблагоприятными условиями внутриутробного развития (заболевания, стрессы у матери во время беременности, употребление



ею спиртных напитков, неадекватное питание, поздние токсикозы и пр.). В период раннего детства на первый план выступают уже социальные причины - неблагоприятный социально-психологический климат в семье, разные виды депривации и др.

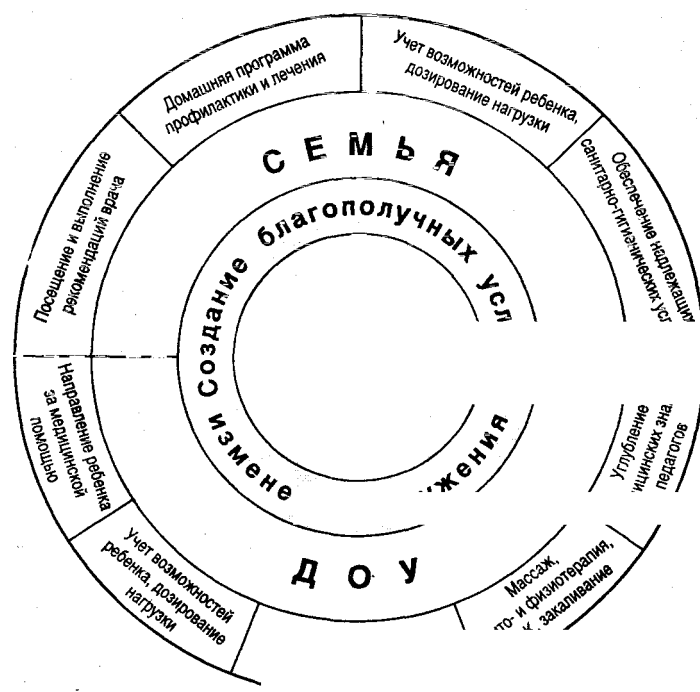
Возможны варианты, связанные с неадекватным формированием психической конституции или наличием каких-либо дизонтогенетических проявлений, например, задержанного психического развития или проявлений состояний аутистического спектра.

В дифференциальной диагностике на первый план выступает тщательное медицинское обследование, включающее как анализ анамнестических сведений, так и комплекс соответствующих клинических и лабораторно-инструментальных исследований.

Сопровождение таких детей варьирует в зависимости от возможностей учреждения, обусловливаемых его профилем и штатным расписанием. Однако, вне прямой зависимости от этого, организация сопровождения будет включать уже ставшие традиционными основные направления (с рядом уточнений), которые представлены на рис. 5.

Раскроем содержание работы. В этой организации можно условно выделить *общие* (системные) и *частные* (индивидуальные) аспекты. В общих (системных) аспектах сопровождения соматически ослабленных детей большую роль играет организация режима дня, структура которого остается традиционной для дошкольного возраста - дневной сон 2-2,5 часа, ночной сон 10-11 часов, время активного бодрствования 6-6,5 часов, 4 кормления. Период бодрствования заполняется программными занятиями, играми, прогулками, обеспечивающими решение задач всестороннего воспитания и развития. Однако необходимо помнить, что функциональные возможности детей 3-7 лет ограничены возрастом, состоянием

Рис. 5.  
по  
соматически  
ребенка



Направления работы  
сопровождению  
ослабленного

здоровья и, как следствие, уровнем работоспособности, что целесообразно учесть для рационализации режима дня. Особое внимание при работе с соматически ослабленными детьми важно уделить следующим моментам (перечень которых, безусловно, может быть расширен в зависимости от особенностей учреждения и конкретных характеристик групп детей).

1. Индивидуально-ориентированный подход к обеспечению режима (отсутствие принуждения в выполнении отдельных его составляющих, учет степени адаптации, динамики работоспособности, изменение выраженности нагрузок или освобождение от отдельных занятий при проявлениях метеочувствительности, строгое дозирование физической нагрузки, специальный выбор закаливающих воздействий и т. п.).
2. Формирование и повышение нервно-психической устойчивости к обязательным занятиям (что одновременно является и подготовкой к школьному обучению) - по ознакомлению с окружающим, развитию речи, элементарных математических представлений; музыкальным, физкультурным и др. целесообразно сочетать занятия со статическим напряжением (рисование, аппликация, конструирование, лепка) и динамическим (музыкальным, физкультурным). С целью снижения уровня напряжения возможно перераспределение уплотненности нагрузок в течение дня, например за счет переноса одного из четырех занятий на вторую половину дня.

3. Создание оптимальных гигиенических условий жизни детей (температурный и воздушный режим, достаточная освещенность, мебель в соответствии с результатами антропометрии, одежда по возрасту и по сезону и т. д.).
4. Организация питания в соответствии с возрастной группой, типом учреждения.

Большую роль играет поддержание санитарного режима ДОО как комплекса мероприятий, направленных на предупреждение возникновения острых инфекционных заболеваний и профилактику их дальнейшего распространения среди детей и персонала. Это приобретает особую актуальность в связи с перечисленными выше особенностями соматически ослабленных детей, приводящими (в том числе в связи с высоким уровнем выраженности дистресса) к снижению неспецифической и специфической резистентности (сопротивляемости). Особого внимания требуют следующие элементы: соблюдение правил приема детей в учреждение (как первичного, так и после заболевания, длительного (более 3-х дней) отсутствия), формирование у детей гигиенических навыков, правильная организация уборки помещений, мытья посуды, обработки оборудования и инвентаря, хранения белья и т. п., поддержание постоянного санитарно-дезинфекционного режима.

Частные (индивидуальные) аспекты организации сопровождения соматически ослабленных детей целесообразно рассматривать в контексте деятельности специалистов разного профиля.

**Медицинское сопровождение.** В сопровождении соматически ослабленных детей медицинские аспекты выступают на первый план, прежде всего, санитарно-гигиенические: адекватное освещение, строгое соблюдение режима проветривания и т. п. Важно, чтобы медицинский и педагогический персонал работали во взаимодействии.

Особенности деятельности таких детей требуют распределения времени на различные задания с учетом возможностей ребенка. Это актуально даже для игровой деятельности, т. к. астенические проявления препятствуют длительной концентрации его внимания. Это не значит, что нужно отстранять ребенка от деятельности группы. Необходимо формировать у него чувство принадлежности к детскому коллективу и развивать уверенность в своих силах.

Огромное значение придается закаливающим мероприятиям, которым в обязательном порядке должна предшествовать беседа с родителями для объяснения им необходимости тех или иных процедур, а также согласование с врачом.

Большую роль в медицинском сопровождении играют массаж, поддерживающая фито- и аппаратная физиотерапия. Эти мероприятия также должны проводиться с учетом показаний и противопоказаний, а следовательно, невозможны без консультации с врачом.

Хороший эффект могут дать витаминные препараты и адаптогены, особенно в весенний период. Необходимо предостеречь от само-

вольного «назначения» этих и других лекарственных средств, Т. К. необходима тщательная оценка показаний и противопоказаний, а также риска, связанного с возможными побочными эффектами.

Целесообразно обратить внимание на реализацию прививочного графика ребенка. Ослабленность организма позволяет предполагать более выраженные, чем у здоровых сверстников, реакции, что может стать причиной отказа родителей от прививок. Деликатная работа с ними педагогов и врачей позволит им адекватно соотнести риск проведения той или иной прививки и отказа от нее. Безусловно, это не понадобится при медицинских противопоказаниях.

**Психологическое сопровождение.** Психологическое сопровождение должно быть ориентировано, прежде всего, на коррекцию невротических проявлений и на повышение самооценки и уверенности в себе. Положительный эффект могут иметь игровые тренинги, направленные на моделирование житейских ситуаций, в которых ребенок может проявить уверенное поведение от лица персонажа (что закономерно облегчает такую задачу), методы эмоционально-образного воздействия (например, театральные инсценировки) и др. Психокоррекционной работе способствует также создание и поддержание благоприятного психологического климата в коллективе образовательного учреждения, уважительное отношение к воспитанникам.

**Педагогическое сопровождение.** Важное место в развитии ребенка занимают дозированные физические нагрузки. Дети в возрасте 3-4 лет (а соматически ослабленные дети и дольше) неспособны к сильному и длительному физическому напряжению, свойственному, например, таким играм, как футбол, баскетбол и др. Это во многом связано с тем, что у них невелика по отношению к весу мышечная масса, слаб связочный аппарат, недоразвиты тормозные процессы и др. В связи с этим отмечается быстрая утомляемость, дети нуждаются в частой смене форм движений. Наиболее предпочтительны лечебная физкультура, подвижные игры, умеренные двигательные упражнения и музыкально-ритмические занятия.

**Социальное сопровождение.** Деятельность социального педагога начинается с ознакомления с условиями проживания ребенка (тщательной оценки жилищно-бытовых условий, наличия у ребенка условий для занятий и игры в домашних условиях), родительского отношения, что позволит правильно построить работу с родителями. Особое внимание целесообразно уделить деликатной коррекции патологических стилей воспитания, постепенно формируя у родителей представления о последствиях гипер- или гипоопеки.

Указанные аспекты представляется целесообразным выделить в качестве основных. Однако необходимо учитывать, что речь идет о системном сопровождении, ориентированном на наиболее характерные

общие проявления соматической ослабленности у детей. Это ни в коем случае не исключает возможности Их уточнения в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ АГРЕССИВНОГО РЕБЕНКА**

В современной литературе дается немало определений понятия «агрессивность», тем не менее, практически все авторы приходят к выводу, что агрессия -это *склонность к причинению другим морального и физического ущерба*.

Агрессивные действия у ребенка наблюдаются уже с первых дней жизни. Впервые годы агрессия может проявляться в приступах детского упрямства, с которыми трудно совладать взрослому. У малыша время от времени появляются вспышки злости или гнева, сопровождающиеся импульсивными движениями, кусанием, драчливостью. Следует отметить, что полное отсутствие агрессивности может быть следствием некоторых нарушений развития (О. Хухлаева).

Те или иные проявления агрессии встречаются у многих детей дошкольного возраста. Причиной такого поведения является введение взрослым воспитательных мер, применение запретов и ограничений, которые не позволяют ребенку осуществить задуманное действие или реализовать свое желание. Очень часто подобное поведение ребенка-дошкольника наблюдается вследствие недостаточной произвольности и осознанности поведения, несформированности моральных норм. В процессе развития личностно-смысловой сферы дошкольника, развития произвольности поведения проблема «детской агрессивности» разрешается.

Но вместе с тем, существует ряд факторов, которые объективно могут повлиять на закрепление агрессивной модели поведения. Например, у детей с нарушениями психического развития в силу различных присущих им особенностей (отсутствие самоконтроля, раздражительность, отклонения со стороны центральной нервной системы и пр.), особенностей их семей (семьи с агрессивной моделью поведения, так называемые неблагополучные семьи и пр.) такая форма поведения может закрепиться и впоследствии перерасти в устойчивую черту поведения.

в современной литературе предлагаются самые разнообразные классификации агрессии и агрессивного поведения.

Одна из наиболее распространенных классификаций предложена такими авторами, как А. Басс и А. Дарки. Они выделили пять видов агрессии:

- *физическая* (физические действия против кого-либо);
- *вербальная* (угрозы, крики, ругань и пр.);
- *косвенная*:

1. направленная (сплетни, злобные шутки);
  2. ненаправленная (крики в толпе, толкание и т. д.)
- *раздражение* (вспыльчивость, грубость);
  - *негативизм* (оппозиционная манера поведения).

Э. Фромм выделяет «доброкачественную» и «злокачественную» агрессивность. Доброкачественная агрессия имеет инстинктивную природу - появляется в момент опасности как реакция на угрозу злокачественная агрессия проявляется в деструктивности, жестокости; целью ее является получение удовольствия.

О. Хухлаева, беря за основу стиль поведения в конфликте, выделяет следующие виды агрессивности:

1. *Защитная*. Возникает тогда, когда при наличии у ребенка активной позиции закрепляется страх перед окружающим миром. Основная функция агрессии в этом случае - защита от внешнего мира, который представляется ребенку небезопасным.
2. *Деструктивная*. Если у ребенка в раннем возрасте отсутствует автономность, способность к самостоятельным выборам, суждениям, оценкам, то в активном варианте у него появляется деструктивная агрессивность.
3. *Демонстративная*. Возникает не как защита от внешнего мира и не причинение вреда кому-либо, а как желание ребенка обратить на себя внимание.

А. А. Романов перечисляет следующие основные признаки для классификации агрессии:

- направленность агрессии на предметный или животный мир, на другого, на себя;
- наблюдаемость - ненаблюдаемость как скрытое или открытое проявление агрессии;
- временные признаки, т. е. мера выраженности агрессии по частоте проявлений во времени и длительности состояний агрессии;
- пространственные признаки - в семье, детском саду, на улице и пр.;
- по особенностям психических действий - физическая, вербальная. В агрессивных мыслях, чувствах и пр.;
- по социальной опасности агрессивных действий:
  - 1) девиантные формы агрессии, нарушающие права других людей без юридической ответственности ребенка за собственное поведение;

- 2) делинквентные формы агрессивного поведения, нарушающие права других, социальные нормы с юридической ответственностью за агрессивное поведение.

Следует отметить, что в жизни чаще всего встречается сочетание некоторых или даже всех видов агрессии. Кроме того, разнообразие проявлений агрессии у детей и взрослых можно группировать на виды как негативные свойства личности, проявляющиеся в отношениях с другими, в расстройствах поведения и эмоций, таких как деструктивность, жестокость, притеснение, конфликтность, враждебность, вспыльчивость и гневливость, мстительность и другие.

В имеющихся публикациях по проблеме агрессивности выделяются **причины и факторы**, влияющие на появление агрессии у детей:

- наследственно-характерологические (наследственно-конституциональная предрасположенность к агрессивному поведению; психопатоподобное, эпилептоидное, аффективно-возбудимое конституциональное обусловленное поведение родителей или родственников);
- биологические факторы (агрессивное поведение связывают с установлением биохимических, гормональных механизмов, влияющих на развитие);
- некоторые соматические заболевания, заболевания головного мозга, резидуально-органические поражения (минимальная мозговая дисфункция, травма головного мозга и т. п.);
- влияние социального окружения.

Остановимся более подробно на таком факторе проявления агрессии у детей, как влияние социального окружения.

Каким образом, социальное окружение влияет на становление агрессивной модели поведения? Для дошкольника значимыми являются три фактора:

1. Семья.
2. Окружающие дети.
3. Средства массовой информации, которые в настоящее время приобретают все большую значимость в формировании агрессивности не только у детей, но и у всего населения в целом.

В дошкольном возрасте на появление агрессии самое большое влияние оказывает семейное воспитание ребенка, взаимоотношения между родителями, стиль отношений родителей и детей. На поведение детей, вне всякого сомнения, влияют те модели поведения, которые представляют им родители.

- Родители систематически проявляют физическую или вербальную агрессию по отношению к ребенку вероятность проявления у ребенка защитной агрессивности или подражания модели поведения родителей ребенок часто конфликтует, дерется,

на занятиях и уроках выкрикивает и т. п.; применяет агрессивную модель поведения в жизни.

- Родители применяют слишком суровые, несоотнесимые с проступком наказания уровень агрессивности у ребенка повышается, возрастает готовность к агрессивным действиям вероятность реактивной (ответной) агрессивности в более старшем возрасте; проявления защитной агрессивности.
- Родители не обращают внимания на агрессивное поведение, вспыльчивость ребенка, не контролируют его поведение вседозволенность проявление агрессивности в дальнейшем как
- типичной поведенческой черты.
- Родители не дают возможности ребенку проявить способность к самостоятельному выбору, не позволяют ребенку заявить о себе, запрещают любые формы проявления детского гнева ребенок избегает открытого проявления гнева, систематически подавляет свои эмоции деструктивная агрессивность насмешки над окружающими, побуждение к агрессивным действиям других, воровство, внезапные вспышки гнева.
- Родители проявляют агрессию по отношению к окружающим в присутствии ребенка (например, отрицательно высказываются по поводу соседей по коммунальной квартире или по поводу педагогического стиля в детском саду и т. д.) у ребенка закрепляется уверенность, что окружающие люди являются виновниками всех их бед вероятно, что дошкольник возьмет эту модель за основу своего дальнейшего поведения проявления агрессии.
- Конфликты между родителями, развод демонстративная агрессивность (привлечение внимания к своей персоне); формирование агрессивной модели «выяснения отношений».

«Дети, выбирая методы выяснения в отношениях с братьями и сестрами, бездумно копируют их с методов разрешения семейных конфликтов, используемых их родителями... Более того, когда дети вырастают и вступают в брак, они начинают использовать эти методы, ставшие неотъемлемой частью их поведенческого репертуара, для решения своих семейных проблем и, замыкая цикл, передают их своим детям посредством создания характерного стиля дисциплины» (цит. по: Р Бэрн, Д. Ричардсон, с. 107).

Научаются агрессивному поведению дети и в ходе взаимодействия с другими детьми. Один из способов научения агрессивным действиям у сверстников — игра. К этим играм можно отнести те, в которых дети толкаются, догоняют друг друга, дразнятся и пр. Различные авторы подчеркивают, что многим детям нравятся шумные игры и они хорошо относятся к партнерам по шумным играм.

Кроме того, в дошкольном возрасте наиболее характерна реактивность или так называемая ответная агрессивность на действия сверстников



Часто агрессия может возникать как ответная реакция на неприемлемое повеление окружающих, то есть как акт возмездия за что-либо.

Как уже было отмечено, на становление агрессивного поведения дошкольника оказывает влияние семейное окружение и особенности взаимодействия с другими детьми; но нельзя оставить без внимания и еще один фактор, который особенно в последние годы вызывает серьезную озабоченность и у родителей, и у педагогов, и у психологов. Это влияние средств массовой информации.

Американские социологи подсчитали, что в наиболее популярных телевизионных передачах на каждый час вещания приходится в среднем около 9 актов физической и 8 актов вербальной агрессии. Секс и насилие так или иначе фигурирует более чем в 60% анонсов телепрограмм (по данным, представленным Р. Бэрн, Д. Ричардсон). Пока нет подобных социологических данных по России, но очень вероятно, что эта цифра не меньше.

В настоящее время появляется все больше научных исследований, подтверждающих тот факт, что сцены насилия, демонстрируемые в кино или на экранах телевизоров, способствуют повышению уровня агрессивности зрителей. Представляют интерес и данные, говорящие о том, что в результате проводимого эксперимента (Singer and Singer, 1981) исследователи обнаружили значительную связь между частотой просмотра телепередач и агрессивностью детей.

При воздействии социально-бытового фактора агрессивное поведение может появиться как реакция на фрустрацию. При чрезмерной интенсивности или длительности эмоционально-негативных состояний возникает потеря эмоционального контроля и снижается порог агрессивных поведенческих реакций.

Существуют также ситуационные, провоцирующие агрессивное поведение условия и факторы:

О реактивность или ответная агрессивность;

- введение жестких ограничений в поведение ребенка;
- новые незнакомые условия, увеличивающие тревогу ребенка;
- нарастание утомления и пресыщения у ребенка и др.

## **Диагностика агрессивного ребенка**

Выявляя агрессивных детей в группе, следует помнить, что главная задача – не постановка диагностики, не навешивание ярлыка и не подтверждение своих предположений, а, прежде всего, оказание сильной своевременной помощи нуждающемуся в ней ребенку.

Для выявления агрессии у детей дошкольного возраста, выяснения ее причин можно использовать следующие методы диагностики:

- наблюдение;
- беседа и анкетирование родителей и воспитателей;
- проективные методики: «Кинетический рисунок семьи», «Тест руки», рисунок «Несуществующее животное» и др.

Следует отметить, что не обязательно применять все диагностические методики к одному ребенку. Методы диагностики следует подбирать в соответствии с условиями, возможностями, особенностями самого дошкольника.

### **Наблюдение**

В зависимости оттого, какой степени точности необходимо получить информацию, используются два вида наблюдения: неструктурированное и структурированное (И. А. Фурманов, 1996):

а) Для неструктурированного наблюдения характерно то, что:

- заранее не определяется, какие именно элементы поведения будут подвергнуты наблюдению;
- не имеется строгого плана.

Результаты наблюдения фиксируются в специальном протоколе (образец подобного протокола представлен в приложении 5).

б) Структурированное наблюдение:

- заранее определяется круг изучаемых элементов или ситуаций;
- составляется специальный план записи или фиксации результатов.

Примером такого наблюдения может служить примерная схема наблюдения за поведением ребенка, предложенная А. А. Романовым (приложение 6).

Основным требованием к фиксации результатов наблюдения является объективность. В протокол наблюдения следует записывать только то, что могла бы заснять видеочкамера; собственные же выводы необходимо указывать в графе «Комментарии» или «Примечания».

Наблюдение позволяет выявить, какой вид агрессивного поведения свойственен данному ребенку, какие ситуации провоцируют появление агрессии; помогает установить частоту и легкость возникновения агрессивных проявлений, степень неадекватности агрессии той ситуации, в которой она возникает, степень Напряженности в агрессивных реакциях. Конечно, нужно стремиться наблюдать за ребенком в различных ситуациях, однако необходимо отметить, что наблюдение за игровой деятельностью дошкольника является наиболее информативным, т.к. игра — это ведущий вид деятельности дошкольника. В игре наиболее ярко проявляются особенности взаимоотношений детей, их коммуникативные навыки.

### **Беседа и анкетирование**

Беседа и анкетирование могут быть как самостоятельным, так и дополнительным диагностическим методом, применяемым с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении.

Особенно информативной может быть беседа с родителями, в ре-

зультате которой можно получить информацию о той стороне жизни ребенка, которую не наблюдает ни воспитатель, ни психолог

Беседа с родителями ребенка, проявляющего агрессию, строится по обычной схеме (заранее намеченный план, установление эмоционального контакта и т. д.) и может включать в себя следующие блоки:

- корректное информирование о проблеме;
- анамнестические сведения;
- любимые занятия ребенка дома;
- предпочитаемые игры, книги; телепередачи, мультфильмы, игрушки и др.;
- отношения с родственниками;
- отношения с другими людьми и т. д.

Каждый блок включает в себя вопросы, направленные на выявление возможных причин подобного поведения ребенка, уточнение семейной ситуации. Необходимо узнать, наблюдает ли родитель дома вспышки и проявление агрессии у ребенка. Важно, чтобы беседа не превратилась в опрос, поэтому особое внимание следует уделять ответам на вопросы, возникающие у родителя в процессе совместного общения.

Кроме беседы можно использовать метод анкетирования. Преимущества этого метода заключаются в значительной экономии времени, которого и так зачастую не хватает у психолога ДООУ. Но использование анкетирования ни в коем случае не исключает беседу с родителем.

С одной стороны, для некоторых родителей гораздо легче заполнить анкету, нежели прийти на беседу со специалистом; с другой стороны, анкета или опросник могут послужить вспомогательным средством для установления контакта с родителями и ближайшим взрослым окружением ребенка. Варианты анкет «Агрессивность: ребенок глазами взрослого» (А. А. Романов, 2001) и «Агрессивность: виды, направленность, чувствительность к присутствию других» (А. А. Романов, 2000) представлены в приложениях 7 и 8. Перечень ситуационно-личностных вариантов агрессии, приведенный в первой анкете, можно дополнить новыми, полученными в процессе беседы и наблюдения за поведением ребенка в спонтанных и специально организованных игровых ситуациях. При этом необходимо помнить, что агрессивное поведение зачастую сочетается с другими расстройствами поведения и эмоций (гиперактивностью, эмоциональной неустойчивостью, страхами, эгоистичностью и др.).

*Проективные методики*, предлагаемые для исследования агрессивности у детей дошкольного возраста, достаточно полно представлены в предложенном списке литературы.

Использование детского рисунка в диагностике является очень интересным и информативным для специалиста, но вместе с тем, выводы будут объективнее, если наряду с проективными методиками специалист будет пользоваться и другими методами диагностики

агрессивности.

В настоящее время появляется новый для России психологический инструментарий, использующийся при диагностике нарушений поведения, в том числе и агрессивных проявлений. В этой связи можно, например, выделить шкалу детского поведения Т. Ахенбаха (Child Behavior Checklist, CBCL). Но на данном этапе использование подобных методик затруднено, Т. К. существует необходимость их адаптации к российским условиям..

### **Направления сопровождения агрессивного ребенка**

При проявлении агрессивности в поведении любой ребенок нуждается в поддержке, несмотря на то «доброкачественная» это агрессивность или «злокачественная», поэтому, говоря о сопровождении, мы подразумеваем работу с любыми проявлениями агрессивного поведения. Но пути, направления работы будут различными. В первом случае, вероятно, мы будем работать в русле так называемого системного

сопровождения. Основной задачей здесь будет профилактика конфликтного поведения, агрессии; большое внимание следует уделить самооценке ребенка, Я - концепции, проблеме адаптации в коллективе и пр. Во втором случае мы говорим об индивидуальном сопровождении и будем работать и с личностным потенциалом ребенка, и с его ближайшим окружением (семьей, близкими друзьями). Основная задача индивидуального сопровождения агрессивного ребенка — коррекция негативных (разрушительных) форм поведения.

Тактика психолого-педагогического воздействия должна строиться в зависимости от природы агрессивного поведения ребенка. В одном случае следует игнорировать агрессивную тенденцию и не фиксировать на ней внимание; в другом — включать агрессивное действие в контекст игры, придав ему новый, социально приемлемый смысл; в третьем — не принять агрессию и установить запрет на подобные действия; в четвертом — активно подключаться в игровой ситуации к разворачиванию или «растягиванию» агрессивных действий, в основе которых лежит страх, и добиваться эмоционально положительного разрешения психодрамы (Е. К. лютова, Г Б. Монина).

Итак, каким направлениям работы можно следовать в системном и индивидуальном сопровождении агрессивного ребенка?

### **1. Социализация агрессивности**

Социализацией агрессивности можно назвать процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений или выражение их в формах, приемлемых в определенном обществе.

Гнев — это чувство сильного негодования, которое сопровождается

потерей контроля над собой.

Чаще всего гнев у дошкольника не появляется внезапно, и наблюдательная мама или опытный специалист могут увидеть так называемые предвестники вспышки ярости (у разных детей это могут быть разные проявления, например, покусывание нижней губы). Проявление гнева имеет три стадии: зарождение, вспышка, угасание.

Если удастся распознать признаки зарождения гнева, — в этой ситуации еще есть вероятность избежать яркой вспышки ярости. На первой стадии можно переключить ребенка на другой вид деятельности, сместить его гнев на неопасные объекты. На стадии вспышки (которую уже заметят все и, скорее всего, будут пытаться применять меры) утешение и наказание не принесут пользы взрослому или утешения ребенку. В случае, если вспышка гнева уже произошла, дайте

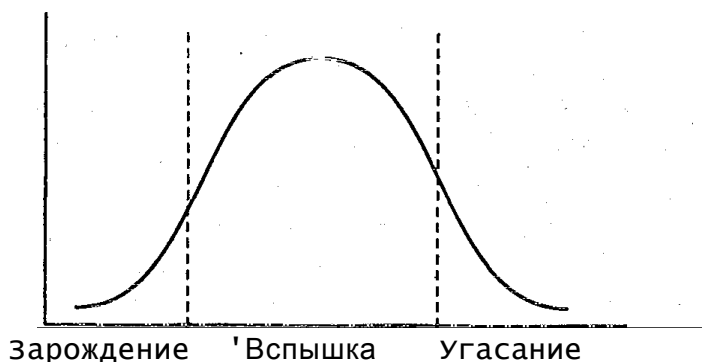


Рис. 6. Стадии проявления гнева

ребенку немного времени, затем мягко попытайтесь утешить его и предложить свою помощь. Не запугивайте, не читайте нотаций, не кричите - ребенок сейчас вас не слышит! Попробовать поговорить с ребенком можно и нужно тогда, когда закончится третья стадия - угасание; дошкольник успокоится и будет готов к конструктивному разговору. Необходимо проговорить, почему возникла проблема и можно ли было избежать случившегося. Попробуйте проанализировать ситуацию.

При обучении детей конструктивным способам выражения гнева следует использовать два направления: учить детей прямо заявлять о своих чувствах и выражать гнев в косвенной форме, с помощью игровых приемов.

В качестве технологий обучения ребенка выражению гнева вербально в вежливой форме можно порекомендовать «Лестницу гнева» Р. Кэмпбелла (Р. Кэмпбелл, 1997). На нижней ступеньке этой лестницы расположена одна из самых незрелых форм агрессивного поведения -

пассивная агрессия, которая представляет собой скрытый, утонченный способ манипулирования людьми с целью добиться своего. Первые агрессивные действия направляются на мать и близких людей (затем и на воспитателей), которые нередко из самых лучших побуждений не допускают их проявления. Если ребенок все время будет сталкиваться с неощущением проявлений своего гнева, он будет делать все, чтобы избежать проявления гнева открыто. В этом случае невыраженная эмоция остается внутри ребенка, мешая здоровому росту (В. Окландер). На этом этапе и зарождается пассивно-агрессивная форма поведения.

Пассивно-агрессивный ребенок не будет открыто выражать свое неудовольствие после неприятного разговора с мамой, он может про-

сто промолчать, а гораздо позже вдруг начнет капризничать в самый неподходящий момент (например, когда мама попросит его одеваться быстрее, т. к. они опаздывают в детский сад).

Восхождение по «лестнице гнева», технология ее прохождения от негативных способов выражения гнева (пассивно-агрессивное поведение и пр.) до позитивных способов выражения гнева (вежливость, стремление найти решение и пр.) представлена в книге. Росса Кэмпбелла. Но для того чтобы добиться результатов в продвижении по «лестнице гнева», взрослый должен сам подавать положительный пример и демонстрировать образцы зрелого поведения.

Другой способ выражения гнева - это перенос чувств на неопасные объекты (В. Н. Квинн, 2000). Этот способ может оказаться наиболее подходящим для детей с нарушениями интеллектуального развития, которые не всегда могут вербализовать свои мысли и тем более чувства. Для такой работы у взрослого должны иметься резиновые или мягкие игрушки, подушки, поролоновые мячи, мишень с дротиком, «стаканчик для крика», мягкие модули, спортивный инвентарь и т.д.

Все эти предметы нужны для того, чтобы ребенок не направлял гнев на людей, а переносил его на неодушевленные предметы, выплескивал его в игровой форме. Такая техника работы с гневом особенно будет полезной для работы с робкими, неуверенными в себе детьми, но в то же время может быть недопустимой при коррекции поведения чрезмерно открытого ребенка (И. Раншбург, П. Поппер, 1983).

## **2. Обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях (Е. К. Лютова и Г. Б. Моница)**

Агрессивным детям зачастую свойственны мышечные зажимы, особенно в области лица и кистей рук. Поэтому для данной категории

детей будут полезны любые релаксационные и некоторые психогимнастические упражнения. Например, этюд «Штанга». Ребенок поднимает «тяжелую штангу», потом бросает ее, отдыхает.

Для того чтобы научить дошкольником распознавать мышечные состояния, можно поиграть в игру «Камень - веревка». Дети, сидя в кругу, передают друг другу камень (или любой другой очень твердый предмет). Они смотрят, какой камень крепкий, он не мнется, не гнется. После этого педагог просит ребят так сильно сжать кулачки, чтобы они стали крепкими, как камушек. Затем дети расслабляют руки, и по кругу пускается веревка. Дети сравнивают ее с камнем: веревка мягкая, гибкая и пр. Каждый ребенок делает свои руки мягкими, как веревочка. Когда дети хорошо освоили игру, она применяется без камня и веревки. Дошкольников просят поочередно выполнять команды: «камень», «веревка».

Кроме того, интересные и эффективные упражнения можно найти в книге К. Фопеля «Как научить детей сотрудничать» (1998).

Очень важно, чтобы ребенок, проявляющий агрессивные тенденции, конфликтность, беспокойность, научился помогать самому себе, т. е. познакомился с методами саморегуляции. С этой целью можно использовать упражнение «Возьми себя в руки» (Н. Л. Кряжева). Ребенку говорят: «Как только ты почувствуешь, что забеспокоился, хочется кого-то стукнуть, что-то кинуть, есть очень простой способ доказать себе свою силу: обхвати ладонями локти и сильно прижми руки к груди - это поза выдержанного человека».

М. Мак-Кей, П. Роджерс и Ю. Мак-Кей рекомендуют несколько приемов обретения самоконтроля. Например, в карман одежды можно наложить нарисованный от руки дорожный знак «Стоп». Как только агрессивного ребенка начнут одолевать незванные мысли и желания, он может достать из кармана картинку и мысленно или шепотом произнести: «Стоп». Для того чтобы данный прием начал работать, необходима многодневная тренировка. Через некоторое время или при работе с детьми старшего возраста вместо использования наглядного знака можно использовать условный знак (например, щелчок пальцами).

*Также подобные игры и упражнения, направленные на обучение детей приемам саморегуляции, самообладания, можно найти и в других, приведенных в литературном обзоре книгах.*

### **3. Отработка коммуникативных навыков**

Агрессивные дети иногда проявляют агрессию лишь потому, что не знают других способов выражения своих чувств. Задача взрослого -

научить их выходить из конфликтных ситуаций приемлемыми способами. С этой целью могут применяться: обсуждение конфликтных ситуаций в кругу (например, как поступить, если ребенку нужна игрушка, в которую кто-то уже играет), ролевая игра (разыгрывание ситуаций).

Следует отметить, что одной из задач воспитателя является обучение агрессивных детей приемлемым формам общения. В норме к шести годам ребенок уже осваивает ситуации, связанные с проявлением различных коммуникативных умений. Среди последних И. Н. Агафонова (2001) выделяет базовые коммуникативные умения:

- приветствие и прощание;
- обращение;
- просьба о поддержке, помощи, услуге;
- оказание поддержки, помощи, услуги;
- благодарность;
- отказ.

Также выделяются процессуальные коммуникативные умения:

- говорить перед другими;
- слушать других;
- сотрудничать;
- управлять (командовать);
- подчиняться.

У дошкольников с агрессивным поведением наблюдаются некоторые особенности, связанные с проявлением различных коммуникативных умений: одни из них могут быть не развиты, не применяются ребенком (например, просьба о поддержке, помощи, услуге), а другие, наоборот, превалируют (например, умение командовать), хотя последнее часто не проявляется как коммуникативное умение, а скорее является желаемым и привычным для ребенка стилем поведения. Все перечисленное говорит о необходимости специальной работы, направленной на развитие компетентности в общении детей с проявлениями агрессии. В этом существенную помощь могут оказать модули, представленные в программе социально-психологического обучения детей И. Н. Агафоновой.

#### **4. формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к людям и т.д.**



**Эмпатия** - это нерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствоование)... Сопереживая, человек испытывает чувства, идентичные наблюдаемым» (Психологический словарь, 1997, с. 429).

Известный отечественный психолог А. В. Запорожец выделяет следующую динамику эмпатийного процесса: от сопереживания к сочувствию, к реальному содействию.

На ранних стадиях психического развития ребенка закладывается *сопереживание*, проявляющееся на основе таких механизмов, как эмоциональное заражение и идентификация. (В качестве примера можно привести знакомую всем картину: стоит одному полутора-трехлетнему малышу расплакаться, как его «поддержат» своим дружным ревом все окружающие его сверстники, будь то в раздевалке детского сада или на детской площадке.) По мере становления *сочувствия* доминирующую роль начинают играть познавательные компоненты - моральные знания и социальные ориентации ребенка. Подлинная эмпатия предполагает не только высокую эмоциональную чувствительность, но и высокий уровень понимания. На основе первых двух компонентов возникает импульс к содействию другому, который побуждает ребенка к конкретным поступкам.

Таким образом, развитие эмпатии включает в себя три компонента (Е. Р. Калинина, 1997):

- когнитивный (я знаю, что может чувствовать другой в этой ситуации);
- эмоциональный (я сочувствую ему);
- поведенческий (я делаю что-то, что может отразиться на чувствах другого, улучшит его состояние).

В повседневной жизни все три компонента слиты. Например, мы видим плачущего ребенка. Мы знаем, что он испытывает отрицательную эмоцию (обиду, страх, боль и т. д.), нам его жалко (сочувствие), мы его успокаиваем (выясняем причину и устраняем ее, т. е. что-то делаем). Да и при организации нравственного развития личности ребенка эти компоненты не всегда можно разделить.

Считается, что развивать эмпатию и формировать другие качества личности можно во время совместного чтения взрослого и ребенка. Обсуждая прочитанное, взрослый поощряет выражение ребенком своих чувств.

## **Методы сопровождения агрессивного ребенка**

### **1. Игровая коррекция агрессивного поведения (игротерапия)**

Наиболее эффективной для дошкольника является игровая коррекция агрессивного поведения игра является универсальным средством коррекции и профилактики отклонений и трудностей в развитии ребенка дошкольного возраста. Именно через игру, работая в вышеперечисленных направлениях, можно пытаться решить некоторые проблемы агрессивного поведения.

В целях коррекции агрессивности следует использовать и индивидуальную и групповую формы игровой коррекции. Несмотря на очевидные различия, групповая и индивидуальная игротерапия едины в том, что фокусом психологического воздействия в том и другом случае является каждый ребенок, а не группа и целом. По мнению подавляющего большинства специалистов в области игровой терапии, групповая игротерапия, безусловно, обладает большей эффективностью, однако само наличие широкой практики индивидуальной игротерапии свидетельствует о том, что в ряде случаев именно индивидуальной работе с ребенком отдается предпочтение (О. А. Карабанова).

Варианты возможных игр, направленных на коррекцию и профилактику агрессивности, представлены в приложении 9.

## **2. Тематическая беседа**

Агрессивных детей необходимо обучать понимать свои чувства. Это можно делать как при помощи игр, так и в процессе беседы с небольшой группой детей. В процессе беседы на чувстве гнева можно заострить особое внимание, поговорив с детьми о физических ощущениях, связанных с ним.

Взрослому, проводящему беседу, следует направлять детей и задавать им вопросы типа: «Что чувствует твое лицо, когда ты злишься?», «Какое оно в этот момент?», «Что делают и чувствуют твои руки, спина?..», «Какого цвета твоя злость?».

Чаще всего дети описывают свое агрессивное состояние так: «У меня горячие щеки, колет в животе и т. д.». В результате такой работы дети научаются понимать свои чувства, эмоциональные состояния. Подобную работу следует практиковать в понимании, ощущении ребенком и других своих чувств, как позитивных, так и негативных.

## **3. проигрывание ситуаций с последующим их анализом**

Полезной формой работы с агрессивными детьми является проигрывание различных ситуаций. После каждого проигрывания ролей следует задавать четкие вопросы для анализа ситуаций. Ситуация может быть, например, такая:

- Ты вышел во двор и увидел, что там дерутся два незнакомых мальчика. Разними их.

Вопросы для анализа:

- Какие лица были у дерущихся мальчиков?
- Из-за чего они могли драться?
- Могли ли они разобраться по-другому? Как?
- Тебе было страшно, когда ты их разнимал? Что ты чувствовал? и др.

Такая форма работы помогает научиться понимать не только свои чувства, но и чувства других, хотя поначалу она бывает очень сложна, т. к. дети должны приобрести умение проигрывать ситуацию.

#### **4. Метод рисунка**

В работе с агрессивными детьми дошкольного возраста очень хорошо использовать терапию посредством рисунка. Она направлена на снижение эмоционального напряжения, развитие способности понимать и адекватно выражать свое эмоциональное состояние.

Для снижения эмоционального напряжения возможно рисование пальцами, ладошками, локтями и даже пятками. Подобная деятельность расслабляет детей, дает им положительный эмоциональный заряд. Важным моментом в воплощении данного метода работы является готовность взрослого. Необходимо создать такие условия, чтобы ребенок мог творить свободно, несмотря на то, что он запачкается. Все необходимые ограничения, а их должно быть минимум, следует ввести заранее.

Для обучения детей понимать собственные чувства, а также эмоциональные состояния другого человека ребенку предлагают нарисовать себя счастливым, гневным и др. Можно заранее подготовить листы с фигурками детей с непрорисованными деталями лица. Взрослый может попросить ребенка изобразить на листе этой фигурки то чувство, которое он испытывает в этот момент. Причем следует не только нарисовать чувство, но и назвать его.

#### **5. Песочная терапия**

Игры на песке - одна из форм естественной деятельности ребенка. Песок обладает свойством пропускать воду. В связи с этим специалисты-парапсихологи утверждают, что он поглощает «негативную» психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует его эмоциональное состояние. Наблюдения и опыт показывают, что играв песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей, и это делает его прекрасным средством для профилактики и коррекции агрессивных проявлений ребенка.

## **6. Сказкотерапия или психотерапевтические истории для детей**

Дети очень любят слушать сказки, и в этом смысле дети, проявляющие агрессию, ничем не отличаются от своих сверстников. Поэтому сказка или предлагаемая ребенку история - это замечательный материал для работы с эмоционально-волевыми нарушениями. Сказка помогает сформировать адекватную Я - концепцию ребенка с проблемами, систематизировать хаос, который находится внутри ребенка. Сказкотерапия может проводиться индивидуально и в группе с использованием разнообразных форм сказкотерапии (песочницы, куклы, волшебные краски, костюмы и пр.).

Для работы с агрессивными детьми можно использовать программу «Волшебная страна внутри нас» (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов), а также психотерапевтические истории для детей Дорис Брегг «Жила-была девочка, похожая на тебя».

## **7. Работа с мягким материалом**

Снятию агрессивных состояний способствует и работа с мягкими, податливыми материалами: тестом, пластилином, глиной. Как правило, ребенок знает сам, что ему делать: лепить или мять, стучать по глине кулачком, рвать только что вылепленные фигурки. Все это пойдет ему на пользу и поможет избавиться от излишнего напряжения. Работа с пластилином бывает для детей привычной и обыденной, поэтому желательно почаще давать детям для работы и другой материал. А работа с тестом доставит удовольствие не только от процесса, но и от результата, который может оказаться довольно вкусным.

## **8. Использование воды**

В целях снятия агрессивности и излишнего напряжения у детей можно использовать воду, о психотерапевтических свойствах которой написано много книг.

Вот несколько игр, которые придумали сами дети (предложены Е. К. Лютовой и Г. Б. Мониной):

- 1) Одним каучуковым шариком сбивать другие шарики, плавающие в воде.
- 2) Сдуть из дудочки кораблик.
- 3) Сначала топить, а затем наблюдать, как «выпрыгивает» из воды легкая пластмассовая фигурка.
- 4) Струей воды сбивать легкие игрушки, находящиеся в воде (для этого можно использовать бутылочки из-под шампуня, наполненные водой).

Используя воду как успокоительное средство, надо помнить, что не на всех вода действует успокаивающе. Один ребенок, купаясь в ванне перед сном, действительно успокаивается и снимает напряжение, накопившееся за день, а вот другого вода вполне может возбуждать. В таком случае вместо ожидаемой спокойной ночи можно получить ночь бессонную. Для того чтобы не случалось подобных ситуаций, важно понаблюдать и выяснить, как же вода действует на малыша.

## **Работа с родителями агрессивного ребенка в логике индивидуального сопровождения**

Работая с агрессивными детьми, специалисты ДООУ, прежде всего, должны наладить контакт с семьей. Известно, что любая коррекционная работа с детьми будет малоуспешной без поддержки родителей, которых необходимо учить понимать ребенка.

Работу с родителями агрессивных дошкольников целесообразно проводить в двух направлениях:

- информирование о проблеме (что такое агрессивность, каковы причины ее появления, чем она опасна для ребенка и окружающих);
- обучение эффективным способам общения с ребенком.

Информирование родителей может проходить:

- в индивидуальных беседах;
- в виде лекций;
- в виде сообщений на родительских собраниях
- на встречах в «Семейном клубе» и т. п.;
- в виде наглядной информации.

Обучение родителей эффективным способам взаимодействия с детьми может проходить через тренинги детско-родительских отношений. Здесь можно порекомендовать «Тренинг эффективного взаимодействия родителей с детьми» (И. М. Марковская), «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми» (Е. К. Лютова, Г. Б. Мониная) и др.

В процессе этой работы решаются следующие задачи:

- переосмысление роли и позиции родителя;
- развитие взаимопонимания и взаимоуважения прав и потребностей друг друга;
- снижение тревожности и приобретение уверенности в себе;
- формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и

конфликтные ситуации в семье;

- выработка стиля эффективного взаимодействия с детьми.

После того как родитель агрессивного ребенка получает информацию о проблеме, он может стать полноправным участником коррекционного процесса. На этом этапе задачей педагогов и психолога становится ознакомление родителей с доступными для них техниками и приемами работы над агрессивным поведением их ребенка. Родители дома могут играть, рисовать, лепить со своим ребенком и пр. Для домашнего чтения родителей с детьми можно порекомендовать книги Элизабет Крейри из серии «Учимся владеть чувствами». Эти книги помогут детям разобраться в своих чувствах и решить, как правильно на них реагировать.

### **Рекомендации родителям:**

- будьте последовательны в воспитании ребенка;
- старайтесь быть внимательными к нуждам ребенка;
- старайтесь вводить меньше запретов и не повышать голоса на ребенка, помните, что это самые неэффективные способы преодоления агрессивности;
- все вводимые вами запреты должны высказываться в тактичной форме;
- давайте возможность ребенку выплескивать свой гнев, смещайте его на другие объекты;
- показывайте ребенку личный пример эффективного поведения;
- старайтесь не допускать при ребенке вспышек вашего собственного гнева;
- если вы все же в гневе - старайтесь не прикасаться к ребенку, лучше уйдите в другую комнату;
- наказывайте ребенка только за конкретные проступки, наказания не должны унижать ребенка;
- не стесняйтесь лишний раз пожалеть, приласкать ребенка, он должен чувствовать, что вы любите и принимаете его.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ГИПЕРАКТИВНОГО РЕБЕНКА**

### **Характеристика гиперактивности**

В последнее время специалисты пришли к выводу, что гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нару-

шений. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания с гиперактивностью» -- СДВГ (в зарубежной литературе АВН1)). СДВГ является самой распространенной формой хронических нарушений поведения в ДЕТСКОМ возрасте. Поданным, полученным входе различных исследований, его частота среди детей дошкольного и школьного возраста составляет от 4,0 до 9,5%.

Каковы же проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью?

*Гиперактивность* детей с синдромом дефицита внимания характеризуется тем, что они чрезмерно подвижны, бегают, крутятся и т. п. избыточная моторная активность бывает бесцельной, не соответствующей требованиям конкретной обстановки.

*Импульсивность* у детей с СДВГ выражается в том, что ребенок часто действует не подумав; на занятиях и в играх он с трудом дожидается своей очереди; перебивает других, не выслушивает до конца обращенные к нему вопросы.

*Нарушения внимания* проявляются у детей с СДВГ в слабости концентрации, неспособности сохранить внимание более нескольких минут, отвлекаемость. Хуже всего гиперактивные дети выполняют неоднократно повторяющиеся задания, кажущиеся им скучными, трудными, не приносящими удовлетворения и не подкрепляемые поощрениями.

В целом возникновение симптомов заболевания относят к началу посещения детского сада (3 года), а первое ухудшение -- к началу обучения в школе, хотя тяжелую форму можно распознать уже в раннем детстве. Подобная закономерность объясняется неспособностью центральной нервной системы ребенка, страдающего этим заболеванием, справляться с новыми требованиями, которые предъявляются ему в условиях увеличения психических и физических нагрузок.

Кроме трех основных перечисленных выше проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, многие авторы ( Н. Н. Заваденко, П. Уэндер, Р. Шейдер и др.) обращают внимание на так называемые дополнительные признаки. К ним относят:

1. *Нарушения координации.* Это могут быть нарушения тонких движений (мелкой моторной координации), Нарушение равновесия и зрительно-пространственной координации.
2. *Эмоциональные нарушения.* Может наблюдаться запаздывание эмоционального развития, неуравновешенность, вспыльчивость, нетерпимость к неудачам.
3. *Нарушение межличностных отношений.* У детей с СДВГ часто осложнены взаимоотношения со сверстниками и со взрослыми. Они стремятся руководить другими, поэтому у них бывает мало

друзей. Дети с гиперактивностью все время ищут товарищей, напарников для игр и занятий, но быстро их теряют из-за своих особенностей: невнимательности во время игр, отвлекаемости, импульсивности, частого желания заняться чем-то другим и пр.

Во взаимоотношениях со взрослыми дети с СДВГ отличаются своей «невоспитуемостью»: на них не действуют обычные наказания и поощрения, и часто ни ласка, ни похвала не стимулируют хорошее поведение. Такие дети становятся очень «трудными» практически для всех окружающих взрослых. Они часто оказываются эпицентром домашних ссор и конфликтов. Также синдром дефицита внимания с ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ<sup>10</sup> - частая причина исключения из школы или перевода ребенка и школу для детей с интеллектуальной недостаточностью (несмотря на нормальный уровень развития интеллекта).

4. *Поведенческие расстройства.* У детей с СДВГ возможно сочетание чрезмерной двигательной активности и деструктивного поведения. Так, например, они могут мешать педагогам, отвлекать других детей и провоцировать их неправильное поведение во время занятий. Поведенческие расстройства при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью наблюдаются часто, но не всегда.
5. *Другие особенности.* У детей с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью чаще встречается энурез, они хуже засыпают, а утром часто бывают сонливы.

Американский психолог В. Окландер характеризует гиперактивных детей так: «Гиперактивному ребенку трудно сидеть, он суетлив, много двигается, вертится на месте, иногда чрезмерно говорлив; может раздражать манерой своего поведения. Часто у него плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Он неуклюж, роняет или ломает вещи, проливает молоко. Такому ребенку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается, часто задает множество вопросов, но редко дожидается ответов».

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей встречается довольно часто, но все исследователи подчеркивают более высокую распространенность заболевания среди мальчиков по сравнению с девочками, которая колеблется от 3:1 до 9:1, в зависимости от критериев диагноза, методов исследования и групп исследования (дети, которых направили к врачу; население в целом). Высокая частота симптомов заболевания у мальчиков обусловлена влиянием наследственных факторов, а также более высокой уязвимостью плода мужского пола к патогенетическим воздействиям во время беременности и родов. У девочек большие полушария головного мозга менее



специализированны, поэтому они имеют большой резерв компенсаторных функций по сравнению с мальчиками при поражении центральной нервной системы (А. Н. Корнев, 1986):

Кроме того, отмечаются половые различия в структуре и динамике поведенческих нарушений. Среди девочек гиперактивность встречается реже, заболевание у них чаще проявляется в виде нарушения внимания. У девочек поведенческие отклонения проявляются более скрытно, и потому не выявляются при одно-двукратном наблюдении, и имеют более неблагоприятный прогноз.

Д. Добсон вводит понятие так называемой «нормальной» гиперактивности, придавая ему следующее значение: «Далеко не каждый ребенок, который не сидит на месте, крутится волчком и бежит вприпрыжку, страдает гиперактивностью в медицинском смысле этого слова. Большинство малышей с восхода солнца до наступления темноты находятся в постоянном движении».

Наблюдения и различные исследования показали, что гиперактивность к подростковому возрасту значительно уменьшается или исчезает. Однако нарушения внимания и импульсивность в большинстве случаев продолжают сохраняться вплоть до взрослого возраста. У людей, страдавших в детстве тяжелыми формами синдрома дефицита внимания с гиперактивностью; в подростковом и зрелом возрасте велик риск социальной дезадаптации. СДВГ (обычно в сочетании с поведенческими расстройствами) может быть предвестником целого ряда нарушений личности (например, психопатии). Синдром дефицита внимания с гиперактивностью способствует развитию алкоголизма и наркомании (П. Уэндер, Е шейдер).

Несмотря на то, что проблемой гиперактивности детей занимаются многие специалисты (педагоги, логопеды, психологи, психиатры), в настоящее время среди родителей и педагогов все еще существует мнение, что гиперактивность -это всего лишь поведенческая проблема, а иногда и просто «распущенность» ребенка или результат неумелого воспитания. Причем чуть ли не каждого ребенка, проявляющего в группе детского сада или в классе излишнюю подвижность, неусидчивость, взрослые причисляют к разряду гиперактивных детей. Такая поспешность в выводах далеко не всегда оправдана, т. К. синдром гиперактивности -это медицинский диагноз, право на постановку которого имеет только специалист. При этом диагноз ставится только после проведения специальной диагностики, а никак не на основе фиксации излишней двигательной активности ребенка.

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению *причин* наблюдаемых нарушений поведения, окончательной ясности в этом вопросе пока не достигнуто. Предполагается, что на развитие

синдрома влияет множество факторов, в числе которых называются:

- органические поражения головного мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекции и пр.);
- пренатальная патология (инфекционные заболевания матери во время беременности, обострения хронических заболеваний, угроза выкидыша и пр.);
- генетический фактор (семейная предрасположенность, особенно по линии отца);
- психосоциальные факторы, действующие на ребенка до его рождения (стрессы и психотравмы, испытываемые матерью во время беременности, нежелание иметь данного ребенка, возраст родителей);
- заболевания, нарушающие деятельность мозга (астма, частые пневмонии, сердечная недостаточность и др.);
- особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активизирующих систем ЦНС);
- влияние неблагоприятных факторов внешней среды (предполагается, что поступление свинца в организм детей даже в незначительном количестве может вызывать подобные нарушения);
- социальные факторы (непоследовательность, отсутствие системы воспитательных воздействий и пр.).

Существует теория, согласно которой факторами риска для формирования синдрома дефицита внимания с гиперактивностью являются воздействия пищевых токсинов или аллергенов. Однако в ходе тщательных исследований эта теория не подтвердилась.

### Диагностика гиперактивного ребенка

Для определения диагноза должна быть проведена обязательная комплексная диагностика, которая включает в себя медицинское и психолого-педагогическое обследования.

Врач проводит оценку состояния ребенка, наличия отклонений в развитии, нарушений восприятия и речи, а также слуха и зрения. В сложных случаях проводится специальное неврологическое обследование (И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова, 2001).

В международной классификации болезней 10-го пересмотра выделяются клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей, на которые опирается специалист в процессе диагностики:

*Невнимательность.* По меньшей мере 6 симптомов невниматель-

ности из числа следующих сохраняются на протяжении минимум 6 месяцев в такой степени выраженности, которая свидетельствует о плохой адаптивности и не согласуется с уровнем развития ребенка:

- 1) часто проявляющаяся неспособность внимательно следить за деталями или совершение беспечных ошибок в школьной программе, работе или другой деятельности;
- 2) часто не удается поддерживать внимание на заданиях или игровой деятельности;
- 3) часто заметно, что ребенок не слушает того, что ему говорится;
- 4) ребенок часто неспособен следовать инструкциям или завершать школьную работу, повседневные дела и обязанности на рабочем месте *(не из-за оппозиционного поведения или неспособности понять инструкции)*;
- 5) часто нарушена организация заданий и деятельности;
- 6) часто избегает или очень не любит заданий, таких как домашняя работа, требующая постоянных умственных усилий;
- 7) часто теряет вещи, необходимые для выполнения определенных заданий или деятельности, таких как школьные вещи, карандаши, книги, игрушки или инструменты;
- 8) часто легко отвлекается на внешние стимулы;
- 9) часто забывчив в ходе повседневной деятельности.

**Гиперактивность.** По меньшей мере три симптома гиперактивности из числа нижеперечисленных сохраняются на протяжении минимум 6 месяцев в такой степени выраженности, которая свидетельствует о плохой адаптивности и не согласуется с уровнем развития ребенка:

- 1) часто беспокойно двигает руками или ногами или ерзает на месте;
- 2) покидает свое место в классной комнате или в другой ситуации, когда требуется оставаться сидеть;
- 3) часто начинает бегать или куда-то карабкаться, когда это является неуместным *(в подростковом возрасте Может присутствовать лишь чувство беспокойства)*;
- 4) часто неадекватно шумен в играх или испытывает затруднения в тихом проведении досуга;
- 5) обнаруживается стойкий характер чрезмерной моторной активности, на которую существенно не влияют социальные ситуация и требования.

*Импульсивность.* На протяжении минимум 6 месяцев сохранялся по меньшей мере один из следующих симптомов импульсивности в такой степени выраженности, которая свидетельствует о плохой адаптивности и не согласуется с уровнем развития ребенка:

- 1) часто выпаливает ответы до того, как завершены вопросы;
- 2) часто неспособен ждать в очередях, дожидаться своей очереди в играх или групповых ситуациях;
- 3) часто прерывает других или вмешивается (например, *в разговоры или игры других людей*);
- 4) часто слишком много разговаривает без адекватной реакции на социальные ограничения.

Начало расстройства не позднее 7-летнего возраста.

Общий характер расстройства. Приведенные критерии должны выявляться не в единственной ситуации, например, сочетание невнимательности и гиперактивности должны отмечаться как дома, так в школе или в школе и другом учреждении, в котором наблюдается ребенок, в частности в клинике. *(Для выявления кросс-ситуационного характера расстройства обычно требуется информация не только из одного источника; сообщения родителей о поведении в классе, например, вряд ли будут достаточны).*

Для постановки диагноза необходимы: подробный анамнез жизни и данные о поведении в настоящее время. В контексте сбора анамнеза полезно составить хронологическую таблицу, в которой была бы отражена последовательность возникновения симптомов. Информацию надо стараться получить от всех, кто знает ребенка (родители, опекуны, учителя). Также для диагностики СДВГ разработаны опросники для родителей и педагогов (приложения 10 и 11).

В контексте сопровождения ребенка в ДОО обязательным является психолого-педагогическое обследование, которое включает в себя беседу, анкетирование родителей и других членов семьи, наблюдение за ребенком, исследование его психических функций (память, внимание, мышление). В ходе такого обследования выявляется:

- уровень развития когнитивных функций (внимания, памяти, мышления);
- эмоциональные особенности;
- уровень сформированности двигательной сферы;
- личностные особенности;
- социальные условия жизни;
- особенности поведения дома и в детском саду

Наиболее эффективным в диагностике гиперактивного ребенка является структуризированное наблюдение. В качестве примера можно предложить план наблюдения, предложенный американскими психологами (приложение 12).

В обследовании кроме стандартных психологических методик оценки внимания памяти и мышления могут использоваться нейропсихологические методики: экспресс-диагностика памяти «Лурия90», разработанная Э. Г. Симсрницкой (1991), пробы на уровень развития произвольных движений А. Р. Лурии и Н. И. Озерецкого в, обработке Л. С. Цветковой (1998).

Неврологическое исследование является обязательным в диагностировании синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Хотя при исследовании неврологического статуса у детей с данным синдромом не определяется выраженной очаговой неврологической симптоматики, его картина имеет ряд особенностей: расстройства функций глазодвигательных нервов, изменения мышечного тонуса преимущественно по типу гипотонии, нарушения в координационной сфере (Н. Н. Заваденко).

### **Сопровождение гиперактивного ребенка в условиях ДООУ и семьи**

Как уже отмечалось, работа по сопровождению дошкольника с гиперактивностью должна проводиться комплексно. На первый план здесь выступает скоординированность всех участников процесса сопровождения, выработка единого подхода, одинаковое понимание сути проблемы. В ходе сопровождения необходимо объединять и правильно сочетать различные подходы (медицинский, психолого-педагогический, «родительский»). Необходимыми условиями успешности сопровождения ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью являются своевременность, последовательность и достаточная продолжительность оказываемой помощи. Взрослый должен быть готов к длительной работе, а не к быстрому результату, хотя при уравновешенном подходе первые результаты могут стать заметными достаточно скоро.

Необходимым моментом коррекции гиперактивности служит изменение окружения ребенка в детском саду и дома с целью создания благоприятных условий для преодоления отставания в развитии психических функций.

*При работе с гиперактивными детьми воспитателю следует пользоваться следующими рекомендациями:*

1. Не следует заставлять гиперактивного ребенка заниматься больше, чем он может. Например, если все дети могут продуктивно заниматься определенной деятельностью в течение 20 минут, а гиперактивный ребенок утомляется через 10 минут, то лучше включить его в другой вид деятельности (попросить полить цветы, сложить карандаши и т. д.). Если после этого он почувствует силы продолжить прерванную работу, то это вполне возможно.
2. Во время занятий ограничивать до минимума отвлекающие факторы.
3. Быть экспрессивным, театральным воспитателем: необычность в поведении педагога может помочь ребенку сконцентрировать внимание.
4. Не требовать от ребенка большой аккуратности при выполнении заданий *в начале* коррекционного пути. Таким образом способствовать формированию чувства успеха. Дети должны получать удовольствие от выполненного задания, у них должна повышаться самооценка.
5. Ребенка лучше посадить рядом с воспитателем: время от времени можно положить руку на плечо ребенка, так как любые тактильные ощущения помогают гиперактивным детям сконцентрировать внимание.
6. Гиперактивным детям сложно быстро переключиться по требованию взрослого с одного вида деятельности на другой. Помогите ему, выработав, например, конкретные правила поведения и работы. Эти правила обозначаются символами, пиктограммами и по мере необходимости предъявляются дошкольнику. С ребенком заранее обговаривается их содержание и область применения. Однако следует объяснить ребенку: если он нарушит правило - не все потеряно.
7. Для более эффективной работы можно заранее обсудить с ребенком, что он сам себе хочет посоветовать при выполнении задания.
8. Инструкции, которые воспитатель дает ребенку, должны быть очень конкретными и содержать не более 10 слов. Говорить недолго, четко дать задание, установить правила и последствия их выполнения и невыполнения.
9. Гиперактивного ребенка необходимо чаще поощрять. Например, достаточно часто выдавать ему жетоны, которые в течение дня он может менять на награды

(лучше не материальные): право идти на прогулку в первой паре, раздавать детям игрушки, альбомы, карандаши и т. д.

10. По возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка. Прежде чем реагировать на неприятный поступок, остановитесь на несколько секунд (например, сосчитайте до десяти).
11. Старайтесь быть рядом с ребенком, когда он выполняет какое-либо задание.

### **Программа коррекции в ДОУ может включать:**

#### *1. Создание положительной мотивации, ситуаций успеха.*

Положительную мотивацию целесообразно создавать, организуя игровую деятельность ребенка. Для решения этой задачи также может применяться «программа вознаграждения и поощрения» (И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова, 2001), включающая следующие моменты:

- каждый день перед ребенком ставится определенная цель, которую он должен достичь;
- усилия ребенка при достижении этой цели всячески поощряются;
- в конце дня поведение ребенка оценивается в соответствии с достигнутыми результатами;
- при достижении значительного улучшения в поведении ребенок получает давно обещанное вознаграждение.

*2. Обучение ребенка релаксации.* Когда мы, проводя релаксацию, просим любого ребенка закрыть глаза, то у него возникает физическая граница между собой и внешним миром. У детей с СДВГ граница между собственным восприятием и внешним миром нечеткая. Необходимо учить таких детей понимать структуру своего тела. Процесс релаксации оказывается для них очень сложным.

В реальности нас окружает очень большое количество различных предметов и стимулов - раздражителей. При этом если обычный человек умеет выбирать для себя один - главный раздражитель, а на остальные не обращать внимания (например, если мы читаем книгу, то не замечаем, как тикают часы и не обращаем внимания на машины, проезжающие под окнами), то проблема ребенка с СДВГ заключается в том, что он не может выбрать один раздражитель и сфокусировать на нем свое внимание. Для детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью все, что нас окружает, является раздражителем. Таким образом, у гиперактивного ребенка идет постоянная борьба за несколько раздражителей, а это, в свою очередь, приводит к частому

«перескакиванию» с одного вида деятельности на другой, к крайней невнимательности.

Задача этого направления коррекции - научить гиперактивного ребенка расслабляться, понимать структуру собственного тела. И расслабление, и молчание для такого ребенка - тяжелая работа. До сих пор, чтобы успокоиться, он всегда старался приложить максимум усилий, потому что взрослые говорили: «Работай спокойно!», «Сядь и успокойся!», «Постарайся лежать спокойно!» и т. д. Таким образом, все, что требовало расслабления, вызывалось у ребенка большим усилием воли, которого из-за объективных особенностей надолго не хватало. Дети с СДВГ знают (не без помощи взрослых), что успокоение и расслабление - это тяжелый труд.

Во время релаксации мы пытаемся как можно дольше концентрировать внимание ребенка только на отдыхе. На этой стадии необходимо донести до ребенка, что расслабление - это не работа. В этот момент не надо ничего делать и не надо себя контролировать. Задача ребенка - научиться быть спокойным не за счет контроля, а за счет его отсутствия.

Релаксационная терапия для детей с гиперактивностью очень сложна, и, следовательно, этот этап может оказаться длительным по времени, но, несмотря на все трудности, именно с этого этапа дети с СДВГ начинают чувствовать себя более уютно и спокойно.

В качестве конкретной технологии можно предложить *Мышечную релаксацию Ж. Джекобсона*. Данная методика, по крайней мере для начала, рекомендуется всем, кто испытывает трудности с расслаблением мышц. Общее расслабление (особенно переживаемое в психическом плане) возможно лишь при релаксации всех скелетных мышц.

Тренаж следует проводить в положении лежа; желательно, чтобы в процессе занятий нас не беспокоили, поэтому следует повесить на кабинет табличку с просьбой не беспокоить или предпринять какие-либо другие шаги. Звуки, которые не несут информации и представляют собой более или менее одноплановый звуковой фон (ход часов, шум холодильника, гул проезжающих мимо трамваев и т. п.), как правило, не причиняют беспокойства. Однако, если ребенок все же реагирует на эти звуки, следует задуматься о том, что их, вероятно, слишком много.

«Лежачее место» для занятий должно быть достаточно широким, таким, чтобы можно было свободно положить руки рядом с телом.

При наличии проблем с позвоночником необходимо подкладывать под голову подушечку, а в случае необходимости - и под поясницу. Словом, следует помочь ребенку расположиться таким образом, чтобы, лежа на



спине с вытянутыми вдоль тела руками, он мог чувствовать себя удобно. Ничто не должно давить на него. Не должны неметь руки или ноги. Одежда - свободная, не стесняющая движений. Важна и температура: не должно быть ни жарко, ни холодно. В последнем случае следовало бы накрыть ребенка легким покрывалом.

Перед началом каждого упражнения предложите ему расположиться поудобнее в позиции лежа на спине. Руки неподвижно лежат вдоль тела ладонями вниз, ноги слегка раздвинуты. При спокойном положении ребенок медленно закрывает глаза. Чем медленнее он будет закрывать их, тем быстрее достигнет успокоения. Все должно происходить без насилия над собой, естественно, так чтобы ему было приятно. Важно не забывать и о выходе из состояния расслабления: глубоко вдохнуть, почувствовать мышцы и пр.

Согласно специальному определению самого создателя метода, он подходит людям, мышцы которых напряжены в такой степени, когда ничто иное не в состоянии ликвидировать их перенапряжение.

Можно применять и другие подходящие для данного возраста релаксационные техники. При работе с дошкольниками очень хорошо применять так называемые «сказочные» техники релаксации, когда мы учим ребенка расслабляться, погружаясь в сказку

Перед разучиванием какой-либо релаксации следовало бы, конечно, «прочувствовать» разницу между мышечным напряжением и расслаблением.

3. *Коррекция негативных форм поведения*, в частности немотивированной агрессии. Рекомендации по работе с агрессией предложены ранее («Сопровождение агрессивного ребенка»).

4. *Развитие дефицитарных функций* (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница, 2000).

Коррекционную работу следует проводить поэтапно, начиная с развития одной отдельной функции, т. к. гиперактивному ребенку трудно одновременно быть и внимательным, и спокойным, и импульсивным.

Когда в процессе занятий будут достигнуты устойчивые положительные результаты, можно переходить к тренировке одновременно двух функций, например, дефицита внимания и контроля двигательной активности или дефицита внимания и контроля поведения. И лишь затем можно использовать упражнения, которые развивали бы все три дефицитарные функции одновременно.

В приложении 4 представлены игры, направленные на развитие дефицитарных функций.

### *5. Развитие навыков межличностного взаимодействия.*

У детей с СДВГ постоянно возникают проблемы во взаимоотношениях с окружающими, в том числе со сверстниками, педагогами, родителями, братьями и сестрами. В действиях таких детей прослеживается избыточное реагирование, не соответствующее содержанию ситуации, невосприимчивость к оттенкам межличностных взаимоотношений.

Задача этого направления работы — обучить детей эффективным навыкам социального взаимодействия с окружающими, коммуникативной культуре, научить уважать права окружающих. Также на этом этапе дети учатся контролировать собственные эмоции и поступки.

В работе могут быть использованы следующие методы: чтение литературных произведений с последующим их анализом; проигрывание и разбор конкретных ситуаций взаимодействия; игры, обучающие сотрудничеству, и пр. Следует обратить внимание на то, что на начальном этапе коррекции лучше работать с ребенком индивидуально и только после выработки определенных умений переходить к групповым методам работы (желательно, чтобы группа была не более четырех человек).

В отработке конкретных навыков общения можно использовать те же методы и приемы, которые уже были описаны в главе «Сопровождение агрессивного ребенка».

### *6. Работа с родителями гиперактивного ребенка.*

Р. Кэмпбелл (1997) считает, что родители гиперактивного ребенка часто допускают три основные ошибки в воспитании:

- недостаток эмоционального внимания, часто подменяемого медицинским уходом;
- недостаток твердости в воспитании и отсутствие надлежащего контроля за поведением ребенка;
- неумение воспитывать в детях навыки управления гневом.

Эти ошибки четко проявляются в *моделях поведения* родителей гиперактивного ребенка:

1. Родители не понимают проблемы ребенка, стремятся жесткими мерами бороться с «непослушанием» сына или дочери, усиливают дисциплинарные способы воздействия, вводят непреклонную систему запретов, появление негативных форм поведения, ухудшение психосоматического состояния ребенка.
2. Родители стараются не обращать внимания на поведение ребенка

или, «опустив руки», предоставляют ребенку полную свободу действий гиперактивный ребенок лишается необходимой для него поддержки взрослых, быстро начинает манипулировать взрослыми поведение усугубляется.

3. Некоторые родители, слыша в детском саду и других общественных местах непрекращающиеся упреки и замечания в адрес своего ребенка, начинают винить только себя в том, что он такой, приходят в отчаяние и впадают в состояние депрессии отсутствие адекватных воспитательных воздействий также приводит к усугублению поведения.

Работу с родителями следует проводить по обычной схеме (см. «Сопровождение агрессивного ребенка»):

- информирование о проблеме;
- обучение эффективным способам общения с ребенком.

Прежде всего, необходимо разъяснить родителям, что же такое гиперактивность. Самое главное на этом этапе — донести до родителей простую мысль: необычность поведения их детей — не результат дурного характера или неподходящего темперамента и не упрямство, которое непременно нужно сломить, а, вполне вероятно, специфическая особенность психики, обусловленная определенными нарушениями деятельности нервной системы ребенка, возможными травмами, о которых взрослые не знают или не помнят. Мамы и папы, бабушки и дедушки должны понять; что ребенок нив коей мере не виноват, что он такой, и что дисциплинарные меры воздействия в виде постоянных наказаний, замечаний, окриков, нотаций не приведут к улучшению поведения ребенка, а в большинстве случаев даже ухудшат его. Если врач назначил такому ребенку лечение, то следует объяснить родителям, что улучшение его состояния «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой - постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых детей» (Н. Н. Заваденко, Т. Ю. Успенская, 1994).

Педагог может посоветовать родителям вести постоянные и целе-

направленные наблюдения за ребенком. Это необходимо, чтобы взрослый смог лучше понять, какие трудности испытывает ребенок в течение дня, с чем ему удастся справиться, а с чем нет.

Чтобы родители смогли проанализировать тактику общения с ребенком, можно порекомендовать им заполнить анкету, предложенную М. М. Безруких (приложение 13). Ответы на вопросы помогут родителям увидеть, какие вопросы у них вызывают разногласия, выработать совместную тактику воспитания. Специалист может предложить родителям отделить то, с чем они не могут смириться (это и будут их первоочередные задачи), от того, с чем они какое-то время смириться готовы. После этого родитель формулирует то, что он хочет изменить, и совместно со специалистом пытается выработать тактику дальнейших действий.

Конкретные рекомендации для родителей гиперактивного ребенка:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.
2. Когда вы отдаете распоряжения, вы можете формулировать их следующим образом: «Мне нужна твоя помощь. Пожалуйста; убери обувь от двери». Ключевым моментом в данной ситуации является просьба о помощи.
3. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».
4. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.
5. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он не был перегружен слишком большим количеством распоряжений.
6. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.
7. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, работа с кубиками, раскрашивание, чтение).
8. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку. Дети чувствуют себя в большей безопасности, если имеют дело с многократно повторяющимися действиями, они более восприимчивы и лучше реагируют, когда регулярно едят, спят и играют.
9. Избегайте по возможности скопления людей. Пребывание в

крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т. п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие.

10. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.
11. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.
12. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.
13. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребенка.

Кроме *игротерапии*, которая является основой коррекционной работы (варианты игр представлены в приложении 14), гиперактивным детям окажет помощь и *изотерапия* (рисование пальцами, ладошками и т. д.); *работа с песком, водой, мягкими материалами* (глина, пластилин и др.) способствует снятию напряжения.

## **Сопровождение замкнутого ребенка**

### **Характеристика замкнутости**

Основным признаком замкнутости является нарушение коммуникации. Этот же признак отмечается и у застенчивых детей. В отличие от застенчивого ребенка, который знает, как общаться с другими, но не может использовать эти знания, замкнутый ребенок *не знает, как это делать, и не хочет общаться* (Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина, 1996). Замкнутость проявляется в поведении детей достаточно рано. В раннем возрасте она обычно имеет такие предпосылки, как беспокойство, эмоциональная неустойчивость, плаксивость, общий сниженный фон настроения, ухудшение аппетита и нарушение сна в связи с какими—либо изменениями в жизни ребенка (поход в зоопарк, поездка в гости т. п.).

Для замкнутых детей характерен также страх перед другими людьми, долго не проходящее беспокойство и скованность при попадании в новую ситуацию. Как правило, такие дети очень привязаны к своей матери (или лицу, ее заменяющему). Они очень тяжело переносят расставание с ней (например, приходя в детский сад) и болезненно реагируют даже на непродолжительное ее отсутствие.

Замкнутый ребенок чувствует себя неуютно и в группе сверстников: как правило, ритм жизни окружающих детей (частая смена видом деятельности, шумные коллективные игры и др.) не соответствуют его собственному ритму. На первый взгляд, такой ребенок очень самодостаточен и не нуждается в общении с окружающими.

Следует отличать замкнутых детей от детей с ранним детским аутизмом (РДА). Некоторые схожие и отличные черты этих двух проблем отражены в табл. 2.

Таблица 2  
Сходство и различие аутичных и замкнутых детей

АУТИЗМ	ЗАМКНУТОСТЬ
Нет желания и стремления общаться	
Отсутствуют коммуникативные умения и навыки	
Отказ от коллективной игры, характерность индивидуальной игры	
Нежелание общаться проявляется по отношению практически ко всем окружающим	Нежелание общаться может проявляться в каких-либо определенных ситуациях
Нарушение зрительного контакта (отсутствие фиксации взгляда на лице человека, избегание взгляда в глаза)	иногда может проявляться стремление избегать прямого взгляда
Годами может наблюдаться одержимость играть в одну и ту же игру, рисовать одни и те же рисунки	Содержание игр и рисунков разнообразно, изменчиво
Свойственность стереотипности механических движений и действий (например, многократное включение и выключение света)	Подобная форма поведения . не свойственна
Часто имеются сопутствующие заболевания: эпилепсия, нарушения зрения, слуха, соматические заболевания, повреждения мозга и др.	В основном сопутствующих заболеваний нет
Дети говорят о себе во 2-м или 3-м лице, имеются нарушения речи	Сопутствующие нарушения речи отсутствуют

Основные факторы, влияющие на поведение ребенка, характеризующееся как замкнутое:

- 1) природные особенности (например, тип темперамента);
- 2) социальные факторы:
  - влияние окружающих (сверстников, воспитателя);
  - влияние семьи

Важным фактором, влияющим на нарушения поведения ребенка, на возникновение у него проблем в эмоционально—волевом развитии, является семья и типы воспитания ребенка.

В научной литературе выделяются различные типы *неправильного воспитания* (В. И. Гарбузов, 1990; А. И. Захаров, 1986; А. С.

Спиваковская, 1988; и др.). Остановимся на четырех наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. **Неприятие.** Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, в тех случаях, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или если планировалась девочка, а родился мальчик, т. е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности, например, у матери, для нее ребенок -- препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными, либо чересчур *забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми*. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. **Гиперсоциальное воспитание.** Причина его в неправильной ориентации родителей. Это СЛИШКОМ <правильные> люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произведено в абсолют. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнителен. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации или наоборот - *замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность*.

3. Тревожно-мнительное воспитание наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребёнком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Он *несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе*.

Чаще всего родители, имеющие замкнутых детей, не понимают проблем своего ребенка и не стараются ему помочь. В некоторых се-

мьях родители ВИДЯТ проблему ребенка, понимают ее, но не хотят или не знают, как это сделать. На основе имеющихся психолого-педагогических исследований можно выявить четыре модели поведения родителей, имеющих замкнутых детей:

Родители не понимают проблем ребенка, относя все к его «природному упрямству», не стараются помочь ему наказании, угрозы ребенок замыкается еще больше, приобретает дополнительные страхи и опасения.

Родители не понимают проблем ребенка, но хотят, чтобы он общался, как другие дети и как они сами. Такие родители сами обычно обладают обширным кругом знакомств, легко вступают в контакт («Не пойму, в кого он у нас?!») предпочитают «помочь» ребенку в общении: все время отвечают за ребенка, не давая ему даже шанса вступить в контакт. Например, это может происходить так: «Сережа, а ты знаешь какие-нибудь стихи?» «Да, он знает много стихов, но здесь полно народу и ОН стесняется!» у ребенка не возникает надобности вступления в контакт, коммуникация не развивается.

Родители понимают проблему своего ребенка, но не стараются помочь ему, считая, ЧТО «с возрастом все станет на свои места» («Я тоже был малоразговорчивым в детстве») проблемное поведение ребенка закрепляется, замкнутость приобретает вид «крепости». Взрослея, ребёнок не научается различным способам общения, не научается разрешать конфликтные ситуации адекватными способами.

Родители понимают проблему, активно стараются помочь ему, не имея достаточных знаний о том, как это сделать. Такие родители могут очень сильно страдать от того, что их ребенок не такой, как все, они хотели его видеть «душой компании», в этой ситуации возможности ребенка не совпадают с ожиданиями родителей в такой семье всячески стараются «втянуть» ребенка в процесс общения. Дошкольника постоянно возят по гостям, по различным детским праздникам и т. п., стремясь постоянно сделать его участником какой-либо коммуникации усиление замкнутости и появление новых фобий, отказ от посещения шумных, людных мест.

## **Коррекционная работа**

Целесообразно проводить коррекционную работу с замкнутыми детьми в следующих направлениях.

1. Формирование желания общаться.



2. Формирование коммуникативных умений.

3. Формирование мотивации достижения успеха.

В начале коррекционной работы для замкнутого ребенка следует создавать ситуации «вынужденного» общения. Этого можно достичь, давая ребенку различные задания и поручения, например, можно попросить его передать что-либо помощнику воспитателя или позвать другого ребенка. Кроме того, в этом же контексте будет эффективен такой прием, как «прикрепление шефа»: замкнутому ребенку дается задание, вместе с этим дается установка на то, что если у него что-то не получится, можно попросить помощи у другого ребенка («шефа» ). После выполнения задания хорошо обсудить с ребенком, оказалась ли ему полезной помощь товарища и в каком случае можно достичь лучшего результата: когда работаешь один или вместе. Работав парам (например, совместное разучивание стихотворения) также способствует преодолению замкнутости и формированию мотивации общения. Ограничение такой работы состоит в том, что не надо стараться привлекать ребенка к совместной деятельности постоянно (при сильном давлении на ребенка можно наблюдать обратный эффект - отказ от общения), работу следует вести планомерно, все время ориентируясь на тот ритм жизни и те ценности, которые уже сформировались у ребенка.

Основой коррекционной работы по преодолению замкнутости у дошкольников является игротерапия. Игра - самый привычный, любимый вид деятельности дошкольника и хорошая опора для специалиста.

Начинать коррекционную работу хорошо с таких игр, в которых ребенку не придется сразу вступать в активное общение, игр без слов. Хорошо использовать игры, где ребенок является одним из многих, он выполняет то, что просит ведущий, но это же делают и все остальные - это снимает страх перед вступлением в общение. Цель этих игр заключается в том, чтобы создать замкнутому ребенку возможность для самовыражения, преодолеть барьеры в общении. При помощи подобных игр и упражнений дошкольник учится регулировать свое поведение в коллективе; происходит снятие психического напряжения. (Игры 1-3, приложение 15.)

Очень результативным в формировании коммуникативных умений является такой прием, как разыгрывание различных ситуаций. Разыгрывание ситуаций помогает ребенку отработать определенные навыки поведения, это своеобразная «репетиция поведения», которая снимает некоторые трудности, возникающие у ребенка в процессе

общения с детьми и взрослыми.

В проигрывании ситуаций сначала надо дать возможность замкнутому ребенку побыть в «пассивной» роли, в роли того, кого утешают, веселят и т. д. (пример подобного упражнения предлагается в приложении 15, упражнение 4). После каждого проигрывания следует спросить у ребенка, не хочет ли он теперь поменяться ролями с товарищем. Если дошкольник ответит утвердительно - проиграть ситуацию со сменой ролей, но в любом случае нельзя заставлять ребенка это делать.

В коррекционной работе обязательно надо использовать игры, направленные на снятие телесных барьеров, на развитие умения добиваться своей цели приемлемыми способами общения (игра 5, приложение 15).

Замкнутым детям также рекомендуются и подвижные игры (на пример, игры 6 и 7, приложение 15). Подвижные игры соревновательного характера побуждают активность, организуют и сплачивают играющих. Игры вызывают здоровое эмоциональное возбуждение, отвлекают от болезненных мыслей и фантазий.

Замкнутые дети не всегда уверены в своих силах, зачастую считают, что у них просто не получится общаться так, как это делает, например, мама или папа. Поэтому в коррекционную программу надо обязательно включать игры и упражнения, способствующие повышению уверенности в себе, в своих силах.

Для работы с замкнутыми детьми с успехом можно использовать различные настольные игры, которые есть дома. Однако есть особенность проведения этих игр - в них обязательно должно играть одновременно несколько детей.

О формировании коммуникативных умений подробнее уже говорилось в главе «Сопровождение агрессивного ребенка». Следует отметить, что сейчас существует целый ряд программ для дошкольников, одной из задач которых является формирование коммуникативных умений, развития компетентности в общении (И. Н. Агафонова, 2001; Р. Р. Калинина, 1997; С. В. Крюкова, 2000; Л. М. Шипицына и др., 1996).

В формировании коммуникативных умений могут быть использованы следующие методы и приемы:

- игры в группе детей;
- игры в парах;
- обсуждение работы пар в кругу;
- проигрывание и анализ ситуаций;

чтение литературного произведения и его анализ и др.

работе с замкнутыми детьми очень эффективны такие формы работы, как детский театр, лепка, рисование и др., этюды на выражение различных эмоциональных состояний и прочие.

*Рекомендации родителям, имеющим замкнутых детей:*

- не принуждайте ребенка к общению;
- старайтесь не делать за ребенка то, что он может делать сам, и не пытайтесь общаться «за ребенка»;
- введите максимально щадящий режим в сферах неуспеха ребенка. Не раздражайтесь на то, что ваш ребенок отказывается от общения;
- не сравнивайте ребенка с другими детьми. Лучше сравните его с самим собой (например, «сегодня у тебя получилось это гораздо лучше, чем вчера»);
- старайтесь быть примером эффективно общающегося человека;
- привлекайте ребенка к «вынужденному» общению: попросите его сделать какую-либо покупку, узнать который час и т. д.;
- если ребенок захотел пообщаться с нами, постарайтесь отложить все свои дела и поддержать это желание.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **Характеристика детей с общим недоразвитием речи**

Дети с общим недоразвитием (ОНР) составляют основной контингент речевых групп детских садов.

Под общим недоразвитием речи принято понимать различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Логопедия. Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой).

Общее недоразвитие речи в чистом виде встречается крайне редко. Чаще всего - это сочетанный дефект: ОНР, обусловленное нарушением произносительной стороны речи вследствие недостаточной иннервации речевого аппарата (дизартрия), нарушением структурно-семантического оформления высказывания (алалия - отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития), нарушением тембра голоса и звукопроизношения, обусловленных анатомо-

физиологическими дефектами речевого аппарата (ринолалия); ОНР при задержке психического развития (ЗПР); сочетание ОНР с неврологическими и психопатическими синдромами.

При общем недоразвитии речи у детей позднее появляется речь, страдает в целом вся речевая функциональная система.

В 1969 году группой ученых АПН под руководством Р. Е. ЛЕВИНОЙ была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи. Многообразие речевого недоразвития сведены к трем уровням речевого развития. «Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих развитие зависящих от них речевых компонентов» (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина).

### **Первый уровень речевого развития**

Словесные средства общения отсутствуют или почти отсутствуют в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Активный словарь детей состоит из звукоподражаний, звуковых комплексов. Обиходные слова и их заменители используются в различных значениях, часто заменяются паралингвистическими средствами общения - жестами, мимикой. Речь понятна лишь близким людям в конкретной ситуации общения.

### **Второй уровень речевого общения**

Возрастает речевая активность детей. Появляется искаженная в фонетическом и грамматическом оформлении фразовая речь. Активный словарь расширяется за счет использования различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия); появляются попытки использовать отдельные навыки словоизменения и словообразования. Ярко проявляется нарушение звукопроизношения. Дети не могут произнести ряд слогов, слов, близких по звучанию (па-та-па, кот-ток-кот), часто искажают слоговую структуру и звуконаполняемость слов (асипед-велосипед, ёт-самолёт, телемптуя-температура, апапед-логопед). Ребята не готовы к овладению языковым анализом и синтезом.

### **Третий уровень речевого развития**

*Фонетика-фонематические нарушения.* Нарушение звукопроизношения чаще всего носит полиморфный характер. Патология охватывает

4-6 групп звуков (шипящие, свистящие, сонорные, аффрикаты, мягкие и твердые, звонкие и глухие). Многие дети с ОНР не дифференцируют акустически или артикуляторно сходные звуки. Это говорит о несформированности фонематического слуха, неподготовленности артикуляционного аппарата к произнесению звуков речи. Искажается звуковая и слоговая структура слова.

*Лексика.* В норме словарь ребенка 5 лет составляет 2200 слов (А. Штерн). У детей с ОНР отмечается ограниченный словарный запас (Б. Н. Гриншпун, В. А. Ковшикови др.), значительное расхождение в объеме активного и пассивного словаря. Пассивный словарь детей с ОНР близок к норме: они понимают значения многих слов, указывают на названные взрослым картинки, предметы, но употребление слов в экспрессивной речи, их актуализация затруднена. Бедность словаря проявляется в незнании, казалось бы, простых слов

(ромашка, названия предметов мебели, виды транспорта, названия продуктов и т. д.). Особенно страдает предикативный словарь, словарь прилагательных. У детей с третьим уровнем речевого развития прилагательные в активной лексике присутствуют, но чаще всего это качественные прилагательные, обозначающие цвет, форму, величину (большой, маленький), некоторые свойства предметов (горький, сладкий, горячий). В предикативном словаре дошкольников преобладают глаголы обиходно-бытовой тематики (идет, взял, положил, играть, поет, смеется, кушает...). Такие глаголы, как ползет, двигается, приставочные: перешел, отъехал и т. д. в речи не используют; почти не употребляют существительные, обозначающие профессии (парикмахер, фотограф, художник), притяжательные прилагательные (лисий, медвежий).

У детей с общим недоразвитием речи частой ошибкой является смешение слов, как по звуковым признакам, так и по смысловым (соль-моль, трясет (дерево) - бьет и т. д.). Дети неправильно употребляют многие слова в речи (клубника растет на рынке, водитель ремонтирует машины).

*Грамматические категории.* Наиболее распространенными ошибками являются:

- бедность словаря обуславливает неумение различить и выделить общность смысловых корней, отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении (зеркалы, нет мебели...), употреблении падежных окончаний, смешение временных и видовых форм глагола;
- нарушается синтаксическая связь в предложении;
- неправильное согласование частей речи (красный машина,

Миша пошла, семь конев, пять рыбок и Т. д.);

- почти не употребляют в речи предлоги, особенно сложные: из-за, из-под, или употребляют неверно. (Мальчик достал карандаш из (из-под) стола. Ручка лежит в (под) книге и Т. д.)

**Связная речь.** В активной речи дети чаще всего пользуются простыми предложениями или отдельными словами. Неумение обозначить словами причинно-следственные связи приводит к тому, что дети не могут составить логичный рассказ, полно и развернуто ответить на вопрос, отсутствует четкость и последовательность изложения.

Дети испытывают затруднения в заучивании стихов, пересказе даже знакомых текстов.

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, исследуя детей с ОНР, выявили клинические разнообразия проявлений общего недоразвития речи и схематично разделили их на три группы.

**Первая группа** детей -несложный вариант общего недоразвитая речи. Наблюдаются лишь признаки ОНР без нарушений нервно-психической деятельности.

**Вторая группа** детей -осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза. ОНР сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Среди неврологических синдромов авторы Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева выделяют следующие.

Таблица 3

**Неврологические синдромы ОНР церебрально-органического генеза**

(составлена по фактическим материалам книги Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой)

гипертензионно-гидроцефальный синдром (повышенное внутричерепное давление)	церебрастенический синдром	Синдромы двигательных расстройств
Изменения: увеличение размеров головы, выступающие лобные бугры, расширение	Повышенная нервно-психическая истощаемость, эмоциональная неустойчивость, нарушение	Изменения мышечного тонуса, легкие гемипарезы, нерезко выраженные нарушения

венозной сети в области висков.	функций активного	координации движений, раено-
Проявления: нарушения	памяти. Синдром	весия, недифференцированность
умственной работоспособности, произвольной деятельности, поведения, быстрая истощаемость и пресыщаемость любым видом деятельности, плохо	таты с проявлениями гипер-возбудимости или, ности, вялости, пассивности	моторики пальцев рук. Несформированность общего и орального праксиса; часты нарушения артикуляционной моторики, неврозоподобные синдромы
переносят жару, езду в транспорте, жалобы на головокружение, головные боли		(тики, энурез), вязкость и инертность эмоциональных реакций и поведения

**Третья группа** - стойкое специфическое речевое недоразвитие, которое клинически называется *моторная алалия*. Имеют место сложные дизонтогенетические - энцефалопатические нарушения. При моторной алалии выраженное недоразвитие всех сторон речи. Страдает фонематическая, лексическая, синтаксическая, морфологическая стороны речи, все виды речевой деятельности и все формы устной и письменной речи.

У дошкольников с общим недоразвитием речи страдают высшие психические функции, тесно связанные с речью: память, внимание, мышление. Значительно снижен объем внимания, неустойчивость,

ограниченные возможности его распределения, У детей снижена вербальная память, низкая продуктивность запоминания. Они забывают последовательность заданий, сложные инструкции. Дошкольники с ОНР с трудом овладевают анализом, синтезом без специального обучения, отстают в развитии словесно-логического мышления.

Если общее недоразвитие речи сочетается с такими нарушениями, как дизартрия, алалия, то могут наблюдаться общедвигательные нарушения (плохая координация движений, моторная неловкость, выполнение движений по словесной инструкции), недоразвитие мелкой моторики; снижен интерес к игровой деятельности.

Часто страдает эмоционально-волевая сфера: дети осознают свой дефект, и поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свое пожелание; повышенная обидчивость и ранимость.

Таким образом, учитывая вышеперечисленные особенности детей с ОНР, для более успешной коррекции речевых нарушений необходимо:

- согласование путей коррекционно-логопедического воздействия со службой сопровождения ДОО;
- речевое, познавательное, деятельностно - практическое, эмоционально-ценностное развитие ребенка осуществлять с опорой на наиболее сохранные анализаторы, учет компенсаторных возможностей, создание комфортных условий для обучения, воспитания и развития.

## **Комплексное обследование детей с ОНР**

Прежде чем планировать коррекционно-логопедическую работу, каждый ребенок должен пройти комплексное обследование.

Цель: установить степень нарушения речи, психологические особенности, состояние здоровья, компенсаторные возможности дошкольника, определить маршрут индивидуального развития.

Поскольку речь идет о детях с общим недоразвитием речи, остановимся подробнее на логопедическом обследовании. Для обследования детей предлагаются различные варианты диагностических карт. Мы предлагаем карту логопедического обследования' (приложение 16).

Т. А. Фотековой была разработана и апробирована стандартизированная методика обследования речи с балльно-уровневой системной оценки. Методика рекомендована для обследования устной речи младших школьников. Она включает в себя:

- исследование сенсомоторного уровня (50 проб);
- исследование навыков языкового анализа и синтеза (10 проб);
- исследование сформированности грамматического строя речи (50 проб);
- исследование словаря и словообразовательных функций (35 проб);
- исследование сложных логико-грамматических конструкций (10 проб);
- исследование сформированности связной речи (30 проб).

Учитывая специфику речевой патологии при ОНР, эту методику можно успешно использовать в ДОО. Речевой материал для диагностики рекомендуется подбирать с учетом возраста детей.

Углубленное изучение речевой патологии у детей с ОНР позволит точнее построить маршрут индивидуальной логопедической работы;



разделить детей на подгруппы, в зависимости от структуры и сложности речевого дефекта; проследить за ВИНВМИКОЙ речевого развития. Для простоты ведения протокола обследования мы составили таблицу, в которую заносятся результаты выполнения проб ребенком с речевыми нарушениями и оценки проб. После обработки результатов обследования составляется речевой профиль.

Со структурой полного варианта методики обследования речи, предложенной Т. А. Фотековой, можно ознакомиться в книге «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников».

Интересна, на наш взгляд, и методика изучения уровня речевого развития, предложенная М. А. Поваляевой.

## **Коррекционно-логопедическая работа с детьми с ОНР в логике сопровождения**

Работа по коррекции речевых нарушений проводится комплексно.

Со стороны медицинского персонала: детям делают массаж, осуществляют физиотерапевтическое лечение, ЛФК, оказывают психотерапевтическую помощь.

Психолог комментирует психологические особенности детей с общим недоразвитием речи и предлагает щадящие приемы коррекционно-воспитательного воздействия в условиях занятий, проводимых логопедом и воспитателями.'

Поскольку мы говорим о детях с нарушением речи, значит, ведущим будет логопедическое сопровождение (табл. 5). Коррекционно логопедическая работа в группе осуществляется под контролем логопеда.

Содержание логопедической работы строится с учетом программы обучения и воспитания, по которой работают в каждом конкретном ДОУ. Учитывая проблемы дошкольника с ОНР, можно с полной уверенностью сказать, что тот объем материала, который предлагается в ОЧСНЬ интересных, содержательных программах «Детство», «Развитие» и др., на первых этапах коррекционной работы будет сложен. Поэтому рекомендуется использовать:

- «Программу для детей с общим недоразвитием речи» - авторы Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина;

- «Систему коррекционной работы в логопедической группе с общим недоразвитием речи» - автор Н. В. Нищева;
- О программу «Аккорд» для детей с тяжелыми речевыми нарушениями, разработанную коллективом ДООУ № 19 Центрального района Санкт-Петербурга;
- парциальные программы; технологии.

Учитывая диагноз - ОНР разной степени, планирование составляется таким образом, чтобы логопедическая работа осуществлялась над

речевой системой в целом, то есть в каждое занятие включаются, в той или иной степени сложности, виды деятельности и на развитие фоне-

Таблица 5 Логопедическое сопровождение детей с ОНР

1. Работа по развитию понимания речи. 2. Создание мотивации для развития речевых 3. Формирование пространственных 4. Коррекция неправильного 5. Развитие фонематического восприятия 6. Уточнение и расширение словарного запаса 7. Усвоение грамматических категорий 8. Развитие психических функций 9. Воспитание эмоционально-волевой сферы 10. Подготовка к обучению в школе 11. При осложненных формах общего работа по коррекции конкретных речевых			
ОНР, осложнен	ОНР, осложнен	ОНР, осложненное	
		моторна я	сенсорна я
1 Система по функции 2 Развитие фонемати Речи • пиятия на вровне • пиятия устной речи на 4 Развитие Речи	1 речевого 2 тельного выплова или челузвуков 3 короткого ного вого мировани и сонорных звуков и	1 актив 2 импрессия прессивно Речи 3 ческих 4 катаными и (речью)	1 Развитие спуха азапиза 2 ческой 3 пексико- ческой 4 тивных Речи

(Лопатина Л. В., Сереб-			
-------------------------------	--	--	--

тико-фонематической стороны, и лексико-грамматического строя, и связной речи. Коррекционно-логопедическое воздействие осуществляется с максимальным включением анализаторов, привлечением яркой выразительной наглядности.

План работы логопеда и воспитателей составляется на основе диагностики. В зависимости от уровня речевого развития определяется приоритетное направление коррекционно-логопедической работы.

Мы не ставим перед собой цель описать в данном пособии поэтапную коррекционно-логопедическую работу по преодолению общего недоразвития речи. Методики обучения детей с различными уровнями речевого развития достаточно подробно описаны авторами Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, С. В. Чиркиной, Н. С. Жуговой, Е. М. Мастюковой, Л. С. Волковой, Т. А. Ткаченко, Н. В. Нищевой и др. (см. список литературы). Нам важно определить логику сопровождения детей с ОНР и в рамках сопровождения выделить **направления работы** по формированию у детей:

- фонетико-фонематических компонентов речи;
- лексико-грамматических категорий;
- связной речи.

## **Формирование фонетико-фонематических компонентов речи**

При обучении детей с общим недоразвитием речи важное место отводится развитию фонематической системы языка.

«Произношение речевых звуков и их сочетаний, составляющих артикуляторную структуру слова, формируется на основе фонематического

слуха; вместе с тем сами артикуляции звуков активно участвуют в формировании фонематического слуха» (А. Р. Лурия).

## ВНИМАНИЕ

Данное утверждение, сделанное в результате многочисленных исследований, позволяет сказать, что работу по формированию фонематического восприятия (специальные умственные действия по дифференциации фонем, составляющих звуковую оболочку слова), фонематического слуха (тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова) необходимо проводить параллельно с формированием правильного звукопроизношения.

Развитие фонематического восприятия осуществляется с первых этапов логопедической работы и проводится с детьми любого уровня речевого развития - от ЛСНСТНОЙ речи до почти полного отсутствия таковой (у детей со сложными речевыми нарушениями: алалией, дизартрией, ринолалией, ОНР первого и второго уровней речевого развития) до детей с незначительными фонетико-фонематическими, лексико-грамматическими нарушениями.

Работа над формированием восприятия звуков речи строится с учетом характера дефекта. При этом нужно учитывать следующее:

- развитие фонематического восприятия должна проводиться параллельно с развитием внимания, памяти, мышления, процессов, тесно связанных с речью;
- необходимо формировать навык осознанного усвоения звуков речи; учить дошкольника контролировать свое произношение;
- обязательно отрабатывать артикуляции звуков родного языка, в том числе правильно произносимых;
- первоначально ребенком усваиваются слова, т. к. они имеют семантическое значение, а звуки-фонемы существуют в его составе;
- операции звукового анализа и синтеза проводятся только на основе правильно произносимых звуков;
- использование наглядного материала, опора на символику позволяет включить в деятельность большее количество анализаторов;
- игра является основной формой деятельности, но необходимо учитывать итог факт, что игровые действия у ребенка с ОНР могут

быть не сформированы и требуется специальное обучение.

Всю систему логопедической работы по формированию фонетико-фонематической системы языка у детей с ОНР можно условно разделить на этапы.

### **Формирование фонематического восприятия**

- *Узнавание неречевых звуков, звукокомплексов по просодическим характеристикам (темп, ритм, интонация, высота голоса и др.).*

Такие неречевые звуки, как тиканье часов, шуршание бумаги, звук ложек, стук карандашей, а впоследствии звучание музыкальных ин-

струментов. ребенок должен соотнести с соответствующим предметом. Необходимо научить детей различать одинаковые звукокомплексы по высоте, силе, тембру, длительности звучания.

- *Различение слов, близких по звуковому составу (нос, сом, уточка-удочка и т. д.).*

- *Дифференциация слогов.* Первоначально детей учат неосознанному проговариванию слогов. Воспроизведение слогов сопровождается отхлопыванием, отстукиванием с соблюдением соответствующего ритма. Проговариваются прямые одинаковые слоги (па-па-па), слоги с разными согласными звуками (ма-па, па-ма), закрытые и обратные слоги (пап-ап). Затем вводятся слоги со стечением согласных.

- *Дифференциация фонем.* Детей учат выделять звук в звуковом потоке (сначала гласные, а потом согласные). Услышанный заданный звук ребенок выделяет заранее оговоренным сигналом. («Подними красный кружок, если услышишь звук а»). Воспитание слуховой дифференциации не различаемых ребенком фонем следует начинать с отождествления речевых звуков с неречевыми (с-вода из крана льется, ж-жук жужжит, ш-листья шуршат и т. д.). Необходимо с первых занятий обращать внимание на правильную артикуляцию звуков (посмотри, как я говорю, произношу), выполнять артикуляционную гимнастику, тем самым подготавливая органы речевого аппарата к правильному произношению звуков родного языка.

### **Развитие навыков фонематического анализа и синтеза**

Фонематический анализ и синтез -это умственные действия по анализу или синтезу звуковой структуры слова. (Логопедия /Под. ред. Л. С. Волковой, 1998).

Начинается эта работа с того, что дошкольников учат слышать и

определить количество гласных звуков в одно-, двух-, трехсложных словах и, соответственно выделять количество слогов. Детей учат выкладывать кружочки по количеству гласных звуков. Например, слово машина

Затем дети определяют количество слогов в слове, составляют схемы слогов, самостоятельно чертят эти схемы и изображают в каждом слоге гласные звуки. Например, машина

Затем детей учат:

- определять отдельные звуки в словах («подними кружок, если услышишь звук у»; «подними квадратик, если услышишь м»);
- различать звуки по качественным характеристикам (звонкость-глухость, твердость-мягкость).

Для того чтобы дети правильно дифференцировали звонкие и глухие согласные, у них необходимо сформировать правильное речевое дыхание, умение чувствовать работу голосовых связок.

При различении твердых и мягких согласных необходимо обратить внимание детей на положение органов артикуляции (спинку языка). Они должны не только услышать, но и почувствовать мягкий звук.

Ознакомившись со звуком, дети учатся устанавливать его наличие или отсутствие в словах, находят слова с заданным звуком в предложениях, в текстах. Тексты взрослый зачитывает вслух.

Далее детей учат определять позицию звука в слове (начало, середина, конец), подбирать слова с заданным звуком. Особое внимание нужно обратить на артикуляцию и место в слове гласных звуков. Дети зачастую довольно хорошо опознают в слове последний согласный звук, но не слышат последний гласный, что впоследствии влияет на правильность употребления в речи падежных окончаний существительных, прилагательных.

При работе над дифференциацией речевых звуков необходимо помнить, что полноценное формирование фонематического восприятия слуха может происходить только в том случае, если идет одновременная работа по уточнению ненарушенных звуков и воспитанию неправильно произносимых.

Дифференциация смешиваемых звуков осуществляется в следующей последовательности:

- отрабатывается артикуляция и восприятие отрабатываемого звука;
- звук вводится в слоги, короткие слова;
- звук вводится в слова различной слоговой структуры; в предложения;

В этой же последовательности отрабатывается другой смешиваемый звук.

- дифференциация фонем изолированно;
- фонемы вводятся в слоги, слова;
- в предложения, связную речь (используются картинки, игрушки, силуэты на фланелеграфе, сигналы и т. д.).

После того как дети усвоили простые формы звукового анализа начинается работа по формированию полноценного звукового анализа слов. Детей учат определять последовательность и количество звуков сначала в слогах (ау, ма, ам), затем в словах разной слоговой структуры (мак, рыба, окно, стол, крыша, лампа, фартук, машина и т. д.). Сложный фонематический анализ осуществляется по готовой условно-графической схеме, с опорой на цифровой ряд. Затем детям предлагается анализировать звуковой состав слов, используя различные схемы (схемы слов по Л. Н. Ефименконой; схемы звуков по методике С. Т. А. Аристовой).

Слова-действия обозначаются двумя линиями, слова-признаки — волнистой. По мере усвоения фонематического анализа слов, произносительной системы языка вводится и буквенное обозначение звуков.

Необходимо помнить, что процесс формирования фонетика-фонематического строя речи и подготовки детей с ОНР к школе носит специфичный характер:

- во-первых, изменяется порядок усвоения звуко - букв, т. к. особенности речевого развития дошкольников не дают возможности использовать общепринятую в большинстве методик последовательность изучения букв;
- во-вторых, речевой материал должен состоять только из автоматизированных (пройденных) звуков (приложение 20).

Поэтому распределение задач по годам обучения должно исходить из результатов диагностики.

Большое внимание в этот период уделяется развитию мелкой моторики пальцев. М. М. Кольцова в своей книге «Двигательная активность и развитие мозга ребенка» указывала на влияние кинестетических импульсов рук на совершенствование морфологического и функционального формирования речевых областей. Она особо подчеркивала, что «влияние проприоцептивной импульсации с мышц руки

так значительно только в детском возрасте, пока идет формирование речевой моторной области». Поэтому придается такое большое значение развитию мелких движений рук там, где речевое развитие отстает от возрастной нормы. Игры, упражнения по развитию мелкой моторики, рекомендуемые специалистами, указаны в списке литературы.

### **Формирование лексико-грамматического строя речи**

Планируя работу по развитию лексики и грамматики, необходимо учитывать закономерности формирования словаря в онтогенезе, его особенности у детей с речевой патологией.

*Основные направления обучения:*

- 1) Систематическая работа по расширению словарного запаса в процессе развития представлений о предметах, явлениях и событиях окружающей действительности.
- 2) Уточнение конкретных понятий.
- 3) Формирование предметной соотнесенности слов, выделение действия, признаков и Т. Д.
- 4) Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка.
- 5) Подготовка к овладению грамотой.

Работа по расширению словарного запаса и грамматических категории осуществляется и логопедом и воспитателем. В словарь детей помимо слов, обозначающих конкретные предметы, признаки, Действия, вводятся синонимы, омонимы, антонимы; детей знакомят с многозначностью слов. Обогащению словаря и развитию грамматического строя речи в огромной степени способствует обучение детей навыкам словообразования и словоизменения.

При лексическом подходе логопед и воспитатель решают задачи коррекционного воздействия в рамках одной лексической темы. При лексикограмматическом подходе' воспитатель знакомит на занятиях по развитию речи в др. видах деятельности со словарем по темам, определенным программой воспитания и обучения а логопед, используя разнообразный речевой материал, работает над формированием грамматических категорий.

Грамматические Темы логопед записывает в тетрадь связи для воспитателя. Воспитатель включает грамматические задания в занятия по развитию речи, в игры, осуществляет систематический контроль за правильным употреблением форм слова в потоке речи. Предлагаются следующие лексико-грамматические темы, над которыми работает воспитатель и логопед (табл. 6).



по предупреждению аграмматизмов

1

//

Детей учат понимать формы слова и их связи в предложении, отвечать на вопросы и составлять предложения по моделям. Мы предлагаем вариант планирования работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, составленный логопедами Санкт-Петербурга (приложения 17, 18); рекомендации к анализу занятий педагога (приложение 19).

## Развитие связной речи

Одной из важнейших задач коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР является обучение их связной речи. Дети должны научиться грамотно и последовательно излагать свои мысли, пользоваться и диалогической и монологической речью, т. е. они должны овладеть навыками речевого общения, речевой коммуникации.

Для того чтобы дети могли планировать развернутые высказывания, выделять смысловые звенья художественного текста, последовательно передавать в своем рассказе те или иные события, правильно пользоваться грамматическим оформлением речи, необходимо целенаправленно активизировать и развивать психические процессы (восприятие, память, воображение, мышление), тесно связанные с формированием связной речи.

В. П. Глухов выделяет основные задачи при обучении детей грамматически правильной связной речи.

- Коррекционное формирование и включение в «речевой арсенал» детей языковых (морфолого-синтаксических, лексических) средств построения связных высказываний.
- Усвоение норм смысловой и синтаксической связи между предложениями в составе текста и соответствующих языковых средств ее выражения.
- Обеспечение достаточной речевой практики как основы практического усвоения важных закономерностей языка, освоения языка как средства общения.

Подробно методики обучения связной речи детей с ОНР описаны авторами В. П. Глуховым, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Т. А. Ткаченко, Н. И. Кузьминой, В. И. Рождественской, В. И. Балаевой и др. Это и обучение детей составлению рассказов по наглядному восприятию, описательных рассказов, рассказов и сказок по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, творческих рассказов, пересказу художественного произведения, заучиванию стихов и т. д.

Помимо традиционных методов, приемов можно использовать кукольный театр (кукол дети могут сшить с родителями), пальчиковый театр, фланелеграф, приемы игровой сказкотерапии. Работа с куклами способствует развитию мелкой моторики пальцев, умению выразительно манипулировать персонажами, подражать их голосу, интонации, вести диалог. Восторг от общения со сказкой, от сознания того, что «у меня получилось», благотворно влияет на эмоциональный фон ребенка. С другой стороны - зависимость каждого члена действия друг от друга вырабатывает у детей дисциплинированность и

ответственность.

Очень интересной работой, способствующей развитию речи, является комментированное рисование. Детям предлагается:

*Представьте себе долину. Справа и слева возвышаются два холма. Между ними течет извилистая река. Над рекой склонилась плакучая ивушка. За рекой стоит дом. Из трубы струится дым. От реки к дому вьется тропинка. По тропинке идет девочка (дать ей имя). Она встречает папу. Они собака Шарик сидят в лодке. Лодка подплывает к берегу.*

Под диктовку взрослого ребенок рисует или изображает схематично текст. По ходу рисования он отвечает на вопросы: где течет речка? (речка течет между холмами). Что склонилось над рекой? (над рекой склонилась плакучая ивушка) и Т. Л. После того как ребенок изобразил все, что ему предложил педагог, он составляет последовательный рассказ. Такая работа способствует не только развитию умения составлять рассказ, Но и употреблению предложно-падежных конструкций.

### **Коррекционно-педагогическая работа воспитателя**

Если логопед осуществляет основную работу по коррекции речевого нарушения, то воспитатель, помимо развития речи, реализует задачи программы детского сада по другим разделам (математика, изобразительная деятельность, конструирование, игра и др.). Особое место отводится определению в режиме дня времени проведения индивидуальных занятий по заданию логопеда. Как правило, эта работа осуществляется во вторую половину дня после тихого часа в специально оборудованном речевом уголке. Помимо этого воспитатель логопедической группы организует игры, включает в занятия задания, способствующие развитию психических процессов, тесно связанных с развитием речи (мышление, память, внимание, восприятие), сенсомоторных навыков. Соблюдение речевого режима, контроль за правильностью речи детей, пополнение словарного запаса -это необходимые условия работы в дошкольном учреждении для детей с нарушением речи. Более подробно с особенностями работы воспитателя в логопедической группе вы можете ознакомиться в пособиях, предложенных в списке литературы.

### **Работа с родителями**

Вся коррекционная работа в речевой группе детского сада должна осуществляться в тесном взаимодействии с родителями. Воспитатель кроме обычных сведений выясняет анамнестические данные, поясняет

задания, записанные логопедом в рабочей тетради ребенка, убеждает родителей в необходимости соблюдения речевого режима, выполнения домашних заданий.

Родителей приглашают на открытые занятия, проводимые логопедом, воспитателями. Родительские собрания проводятся один раз в квартал. В содержание можно включать различные консультации на темы, интересующие родителей. Эти вопросы можно выяснить при проведении анкеты. Можно проводить с родителями совместные праздники (Дни рождения, День пап, День мам и Т. д.), вести «семейный» альбом, куда помещаются фотографии каждого ребенка группы и его семьи.

Родители должны осознать, что только совместными усилиями можно добиться положительных результатов в коррекции речевого нарушения.

Взаимодействие всех специалистов, педагогов, работающих с детьми с общим недоразвитием речи, и родителей способствует развитию коммуникативных навыков успешной адаптации и обучению детей в школе.

# СОПРОВОЖДЕНИЕ СОПРОВОЖДАЮЩИХ

- Управленческие аспекты службы сопровождения ДОУ
- Работа с педагогическим коллективом ДОУ в идеологии сопровождения
- Работа с родителями в логике сопровождения

## **УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОУ**

Эффективное функционирование любой системы, в том числе и педагогической, возможно только при рационально организованном управлении системой, руководстве ею.

Любое дошкольное образовательное учреждение возглавляет заведующий его лицо и душа. На нем лежит моральная и профессиональная ответственность за все, что делается в детском саду, как чувствуют себя в нем педагоги и воспитанники. Руководить коллективом педагогов - постоянно создавать такие условия, чтобы каждый член детско-педагогического коллектива хотел и мог самым наилучшим образом, с большим желанием выполнять свои обязанности в общей деятельности и чтобы его деятельность приносила ему эмоциональное удовлетворение (Л. М. Фридман, 2001).

Заведующий ДОУ не только руководитель, но и воспитатель педагогического коллектива. Педагогический коллектив - сложное социально-педагогическое явление. Его формирование имеет свои трудности - поскольку речь идет об объединении людей с уже сложившимися взглядами, оценками, стереотипами мышления; личностными качествами. Мастерство руководителя проявляется в сплочении коллектива на решение стоящих перед ДОУ задач, при этом не подавляя индивидуальности каждого, всячески поощряя самостоятельность и инициативу.

Каждый управленческий акт, проявляясь в своих специфических формах и методах, должен быть проникнут педагогической целесообразностью, прогрессивными идеями современной образовательной системы, пониманием роли и значения дошкольного образования в развитии и становлении современного общества.

В последние годы в теории и практике управления образовательными системами большое внимание уделяется созданию и работе с «командами» внутри педагогического коллектива. Одной из таких «команд» является служба сопровождения ребенка (ССР)

Многоаспектные исследования организации процесса сопровождения

показывают, что результативность сопровождения во многом зависит от «команды» специалистов, их профессионализма и компетентности, умения работать в коллективе, личных качеств.

По классификации А. К. Кольченко (2001) процесс сопровождения может быть:

- 1 непосредственным (прямым);
- 2 опосредованным (косвенным).

Под прямым сопровождением А. К. Кольченко понимает непосредственное взаимодействие сопровождающего с сопровождаемым. Под косвенным сопровождением автор понимает опосредованное влияние сопровождающих на сопровождаемых. Это влияние во многом зависит от того, какая «команда» сопровождающих работает, как они взаимодействуют друг с другом, как организован процесс управления этой «командой».

Эффективные команды не возникают сами по себе, они создаются целенаправленно, и управление ими должно строиться на смешанной основе. Системный подход предполагает сознательное и планомерное управление. Устанавливаются связи между сферами управления, выдвигается главная цель, затем в соответствии с ней формируются частные промежуточные цели, ставятся задачи, продумываются пути и сроки их решения, распределяются силы, выделяются средства, организуется работа, осуществляется контроль. Схематически системный подход можно представить в виде следующей цепочки:

цель ресурсы --> план -> решение - > реализация -> контроль.

Существует несколько теорий и моделей, рассматривающих процесс формирования и развития «команды». Во всех предлагаемых моделях управляет созданием «команды», сопровождает ее становление и развитие руководитель учреждения - заведующий ДООУ. В управленческом аспекте - это «ведущий сопровождающий». Одной из наиболее приемлемых и практически оправданной моделью является модель Такманна, которая представлена в табл. 7.

Кратко раскроем содержание управления (сопровождения) «командной» на каждом этапе.

### **I этап. Знакомство.**

Казалось бы, зачем этот этап в становлении «команды» - все хорошо знают друг друга, знают профессиональные и личностные качества

Таблица 7

## Этапы развития команды и стили руководства

этап развития	Основная	стиль руко-	Поведение руководителя	Поведение участников команды,
Знакомство	Осознание	Предписание	Основное внимание -	Неопытность и нерешитель-
Конфликт, «штормовой»	Конфликт	Убеждение	Много конфликтов.	Неопытность, но и своего места в
Вхождение в норму	Совместное	Сотрудничество	Основное взаимоотнош	Опытность, свобода и мнениями,
Результативная работа	Результативность	Делегирование	Руководитель поддерживает	Опытность и желание тап, чувство гордости
Расформирование	подведение итогов	Сотрудничество	Основное взаимоотнош	Опытность от работы в команде,

каждого члена создаваемой команды, т. к. работают в одном образовательном учреждении. Речь идет не о формальном знакомстве, а о постановке единой цели команды, принципах и правилах реализации этой цели; определении своего места в выполнении целей команды; статусных отношениях в команде и роли каждого специалиста.

Основная особенность этого этапа - «осознание». Осознание своего членства в команде, осознание общекомандных целей и задач.

В контексте идеологии сопровождения - это осознание необходимости работы в новой логике, в новой структуре. Переход от индивидуальной работы в области своих профессиональных знаний к командно-профессиональной работе в области мультидисциплинарных (комплексных) знаний.

### II этап. Конфликт.

Это «штормовой» этап развития команды и один из самых трудных. Обмен мнениями неизбежно приводит к поляризации различных точек зрения и сопротивлению отдельных членов команды установленным на первом этапе статусным отношениям и нормам. В «команде» сопровождающих этот этап часто выливается в «сопротивление» опытных педагогов малоопытным психологам, часто не имеющим достаточную теоретическую подготовку и опыт работы с проблемами ребенка и родителей. Между членами команды возникают затруднения коммуникативного характера, эмоции, которые первоначально скрывались, выплескиваются наружу.



Роль руководителя (сопровождающего) - помочь команде преодолеть этот кризис и в плане развития взаимоотношений в команде, распределения ролей, и в плане прояснения позиций каждого, уточнения командных задач.

### **III этап. Сотрудничество.**

Этот этап называют также нормативным. Его главная отличительная черта - развитие сотрудничества, а основная цель - создание благоприятного микроклимата в работе команды. Это наиболее результативный этап в работе команды. Члены команды начинают понимать, что ее успех становится возможным только при объединении индивидуальных возможностей каждого специалиста, его ресурсов. Команда сопровождающих говорит «на одном языке», определяя проблемы ребенка и пути их коррекции. Особенно заметны результаты сотрудничества при подготовке и проведении консилиумов.

Команда состоялась!

### **IV этап. Результативная работа.**

Уже само название этапа подчеркивает, что самый результативный этап работы команды - этап достижения реальных результатов. Сложной, трудной, но весьма важной задачей руководителя ДОО (сопровождающего команду) является развитие у членов команды (специалистов службы сопровождения) рефлексивной деятельности. Работа специалиста - это творческая деятельность; он не возможен без самоанализа проделанных шагов, без оценки получаемых результатов в сравнении с поставленными задачами, без соответствующей коррекции и задач, и путей их реализации.

### **V Этап. Расформирование.**

В контексте логики сопровождения этот этап правильнее назвать этапом перехода на более высокий уровень командной работы: подведение итогов; переосмысление целей и задач с позиций проделанной работы; отбор наиболее целесообразных и результативных техник и методик сопровождения детей с разными проблемами. Эффективность команды зависит от многих взаимосвязанных факторов. Это и четко сформулированные реальные цели, и хороший микроклимат в команде, психологическая совместимость ее членов, и создание возможностей для профессионального роста специалистов. Но прежде всего - это эффективное руководство командой, сопровождение каждого ее специалиста и «команды сопровождающих» как целостного коллектива единомышленников.

Основной задачей сопровождения «команды сопровождающих» является организация взаимодействия специалистов. Как показали

исследования Н. Н. Федоровой (2002), можно выделить объективные (окружающая ситуация) и субъективные (личностные качества субъектов взаимодействия) факторы успешного взаимодействия. В технологии организации взаимодействия специалистов службы сопровождения можно выделить следующие компоненты:

1. Создание службы сопровождения ребенка (ССР) как организационной структуры ДОУ:
  - определение целей и задач;
  - определение состава;
  - назначение руководителя;
  - утверждение основных направлений работы;
  - согласование и утверждение режима работы.
2. Формирование профессиональных организационных и субординационных отношений между субъектами службы сопровождения; организация динамических связей между специалистами в процессе работы.
3. Создание и поддержание в коллективе сопровождающих атмосферы всеобщей заинтересованности в результатах труда; взаимопонимания и взаимного уважения к профессиональным и личностным качествам коллег
4. Создание условий для результативного труда «команды», исходя из профессиональных требований к работе каждого специалиста.
5. Обучение специалистов в новой логике взаимодействия; в методологии комплексности и мультидисциплинарности в решении проблем ребенка и его семьи.
6. Внесение корректив в работу команды, необходимых для повышения результативности.

Руководитель ДОУ и службы сопровождения в нем должен обладать «административной» установкой (А. Файоль), быть компетентным не только в области управления, но и в области дошкольной педагогики, психологии, медицины для успешной организации взаимодействия специалистов друг с другом, специалистов и других участников воспитательного процесса (воспитателей, родителей).

## **РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ДОУ В ИДЕОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Комплексное сопровождение развития ребенка предполагает реализацию принципа мультидисциплинарности не только в диагностике

и коррекции развития ребенка, но и мультидисциплинарность «команды» специалистов службы сопровождения. Ведущие роли в этой «команде» принадлежат педагогу (в широком понимании этой профессии: педагог-дефектолог, воспитатель, социальный педагог, педагог дополнительного образования и др.) и психологу. А поэтому от грамотного профессионального взаимодействия практического психолога с педагогическим коллективом во многом зависит эффективность работы службы сопровождения.

В образовательном учреждении главным лицом всегда будет педагог. Его профессиональное мастерство, эрудиция, культура являются решающими факторами в результативности работы по развитию индивидуальности человека и субъективного начала в нем, наиболее полному раскрытию индивидуальности ребенка (И. В. Дубровина, 1991). В системе сопровождения педагог является одним из главных «сопровождающих»: он реализует рекомендации консилиума в повседневной работе с ребенком. Таким образом, педагог - один из субъектов сопровождения развития ребенка.

Однако очень часто педагог сталкивается с проблемами, которые не может решить самостоятельно. Проведенные исследования показали, что от 47 до 70% (Гонеев А. Д., 1999) педагогов испытывают трудности в воспитательной и коррекционной работе с различными категориями детей, имеющих отклонения в развитии и поведении. Педагоги часто не умеют установить контакт с ребенком, наладить доверительные отношения с ним. Им трудно управлять воспитательной ситуацией, у них замедленная реакция при принятии решений.

Они не умеют находить нестандартные приемы в решении воспитательных задач.

Педагогам нужна поддержка - «сопровождение» со стороны администрации, коллеги психологов. Следовательно, педагог является не только субъектом, но и объектом сопровождения.

Реально «сопровождение сопровождающего» заложено, прежде всего, в организации взаимодействия между управленцами, педагогами и психологами в совместно организованной деятельности по созданию благоприятных условий воспитания, коррекции и развития детей в системе ДОУ.

В системе этого взаимодействия очень четко определяются цели и методы работы каждого субъекта сопровождения, что представлено в табл. 8 (Н. В. Ключева, 2000).

Таблица 8

**Взаимодействие субъектов  
сопровождения сопровождающих**

Участник	ЦВЛИ	Методы работы
Администрация	Управленческое заинтересование профессионального педагога	1. Интервью с педагогом 2. Информирование о педагога в ЛОУ 3. Создание в коллективе
Методист	Профессиональная поддержка и помощь в разрешении профессиональных	1. Интервью с педагогом 2. Посещение и анализ 3. Анализ и оценка педагога 4. Информирование
Психолог	Повышение психологической педагога	1. Интервью с педагогом 2. Психологический анализ деятельности 3. Психологическое 4. Проведение рейтинга 5. Проведение
Педагог	Повышение профессионального и компетентности	1. Самоанализ 2. Анализ педагогической с администрацией 3. Обсуждение результатов рейтингов. 4. Участие в семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации, тренингах и в группах личностного роста

В имеющейся психолого-педагогической литературе отмечается, что наряду с организацией взаимодействия между всеми субъектами сопровождающих существенную роль в эффективности коррекционно-развивающей работы с ребенком играет психологическое обеспечение педагогического процесса. Основным «сопровождающим» педагога в этой ситуации является психолог. Очень часто, однако, взаимопонимание «сопровождаемого» и «сопровождающего» осложняется. Педагоги психолог иногда говорят на разных «языках», Т. К. сфера научно-психологического знания отчуждена от педагогической и психологической практики: часто педагоги в рекомендациях психологов не находят ответа на существенно важные для себя вопросы: как поступать в той или иной реальной проблемной ситуации, на что должна быть направлена коррекционно-развивающая деятельность педагога в работе с конкретной проблемой конкретного ребенка в конкретной ситуации его бытия.

Педагоги порой проявляют психологическую «безграмотность»: не знают возрастных и психологических особенностей детей, психологии

управления детским коллективом и группой и др.

Таким образом, «психологическая некомпетентность» педагогов и «педагогическая малограмотность» психологов часто служат причиной их разговора на «разных» языках, что не способствует эффективности совместной работы в логике сопровождения.

Следовательно, еще одним направлением работы по повышению эффективности сопровождения будет:

- повышение психологической компетентности педагога;
- расширение знаний основ педагогики у психологов.

В литературе (Р. В. Овчарова, 1999, Н. В. Дубровина, 1991) достаточно хорошо раскрыты направления такой работы через организацию семинаров, «круглых столов», дискуссий, курсов повышения квалификации и др. Нам же хочется особо подчеркнуть, что без взаимопонимания и «разговора» на понятном для всех языке не может состояться командная работа в идеологии сопровождения.

Психологи педагог существенно различаются по своим профессиональным позициям. Однако эти различия не должны препятствовать их конструктивному сотрудничеству. Психолог (в силу особенностей своей профессии) должен первым сделать шаг навстречу педагогу: помочь разобраться, проанализировать и найти пути решения проблем в сферах профессиональной деятельности педагога:

- «Педагог - ДОУ» (взаимодействие с администрацией и коллегами по работе);
- «Педагог - группа» (общение со всей группой детей, малой группой);
- «Педагог - ребенок» (диалоговое общение с ребенком и его родителями);
- «Я - педагог» (профессиональная саморегуляция и личная психотехника).

В каждой из этих областей, составляющих профессиональную деятельность педагога, психолог может помочь педагогу в решении его проблем:

- поддержать в раскрытии индивидуальности педагога, не дать ему «потерять свое лицо», «устать от профессии педагога», что чревато для педагога нервными срывами;
- раскрыть «секреты» общения с большой и малой группой детей дошкольников разного возраста; найти свой стиль общения с

детьми, соответствующий индивидуально-психологическим особенностям педагога, чтобы постоянный контроль над своим «правильным» поведением не привел к изматывающей усталости, частым головным болям и другим проблемам со здоровьем;

- помочь правильно выбирать коммуникативную позицию в общении с ребенком и его родителями; чувствовать ритмику разговора, владеть приемами «Я-сообщения», компромисса, индивидуализации педагогических воздействий и др.

Наиболее эффективными формами организации помощи педагогу являются *педагогические тренинги и индивидуальные консультации*.

Педагогический тренинг направлен на развитие личностных и профессионально значимых качеств педагогов и формирование у них навыков эффективного взаимодействия с учащимися, их родителями, администрацией и коллегами по работе. Проводить его имеет право только сертифицированный специалист-тренер.

Индивидуальные консультации проводятся по запросу (просьбе) педагога и фиксируются в специально разработанном протоколе после работы с педагогом - «клиентом». Содержание протокола конфиденциально и используется психологом только для психотерапевтической работы с данным «клиентом». На протоколе не должно быть фамилии, имени, отчества педагога, а проставляется код или гриф, понятный только консультирующему. Приведем пример протокола включенного наблюдения, разработанный Натальей Самоукиной (1997).

### **Протокол включенного наблюдения**

**Графа 1. «Время консультации»:** записывается время консультации, в течение которого психолог производит свои записи (например, 10 минут от начала консультации, 25 минут и т. п.).

**Графа 2. «Поведение клиента»:** фиксируются речевые и неречевые особенности в поведении клиента, внешне выраженные свойства его характера, данные о его внутреннем состоянии в начале консультации и на протяжении всего разговора.

**Графа 3. «Начало консультации»:** характеристика позиции клиента в начале консультации (активная, пассивная), были ли применены активизирующие средства со стороны психолога с целью «запуска» разговора, как клиент включился в беседу.

**Графа 4. «Жалоба клиента»:** особенности рассказа клиента о своей проблеме (на что и на кого он жалуется, какие аргументы приводит в защиту своего мнения, как описывает свою проблемную ситуацию).

**Графа 5. «Объяснения клиента»:** интерпретация и оценки клиента,

его объяснения, отношение к проблеме, его видение своего собственного места и участия в возникновении и разворачивании проблемной ситуации.

**Графа 6. «Позиция клиента»:** какова позиция клиента по отношению к его проблеме (пассивная, страдательная, позиции смирения, апатии, депрессии или активная, оптимистичная, с выраженным желанием что-то изменить к лучшему, приложить свои усилия).

**Графа 7. «Ожидания клиента»:** что клиент ждет от психолога и консультации (психологической поддержки, конкретной помощи, советов и рекомендаций, просто разговора по душам и Т. п.).

**Графа 8. «Готовность к разговору»:** степень доверия и открытости клиента по отношению к разговору, проявление психологических защит со стороны клиента.

**Графа 9. «Отношение к психологу»:** как клиент относится к психологу и каким образом это отношение меняется в ходе консультации.

**Графа 10. Отношение к советам психолога»:** особенности отношения клиента к советам рекомендациям, которые высказывает психолог в конце беседы (активно, с явно выраженным желанием реализовать советы психолога, или пассивное, при отсутствии желания приложить свои силы к изменению собственной проблемной ситуации).

**Графа 11. «Прогноз»:** психолог записывает свои впечатления по поводу предполагаемого поведения клиента и развития его проблемной ситуации.

В психологическом обеспечении педагогического процесса, в построении системы индивидуального сопровождения педагога необходимо учитывать его возраст, педагогический стаж и особенности профессионально – педагогической деятельности (Н. В. Ключева, 2000). Эта система (адаптированный вариант) представлена в табл. 9.

Таблица 9

Система  
индивидуального сопровождения педагога

Стаж	Характеристика	психологическое сопровождение
1-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптация учебного заведения</li> <li>• Знает достаточно</li> <li>• Сосредоточен на</li> <li>• Ориентация на «семью»</li> <li>• Использует воздействия</li> <li>• В общении с</li> </ul>	<p>Основные задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• предупредить в</li> <li>• уапования и</li> <li>• ооддержать</li> </ul> <p>Наиболее</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• бапПИНТОРСКИЕ</li> <li>• тивлений</li> <li>• чальной</li> <li>• ВИДЕОТренинги</li> </ul>

		• посещение уроков психологом с
6-10	Стабилизация личности педагога профессиональной <ul style="list-style-type: none"> <li>• Совершенствует приемов обучения коррекции</li> <li>• Уменьшается заиканий с в глазах коллег</li> <li>• Повышается</li> </ul>	Основные задачи: <ul style="list-style-type: none"> <li>• помочь педагогу в освоении/позитивных изменений</li> <li>• наметить методы профессионального</li> <li>Наиболее</li> <li>• тренинг личностного</li> <li>• индивидуального</li> </ul>
11-15	«Педагогический осознанием что-то общения с людьми и <ul style="list-style-type: none"> <li>• Проявляет больший</li> <li>• Умеет наладить</li> </ul> с учениками.	Основные задачи: <ul style="list-style-type: none"> <li>• УЧИТЬ педагога профессиональной</li> <li>• формировать нового</li> <li>• называть</li> </ul> педагога.

Окончание табл. 9

Стаж	Характеристика	психологическое сопровождение
	• меньше использует и наказания Стереотипизация деятельности	Наиболее <ul style="list-style-type: none"> <li>• неформальные</li> <li>• организация</li> </ul> работа в творческих
16-20	кризис («середина итогов жизни») <ul style="list-style-type: none"> <li>• Возникает «кризис» и «каким бы я</li> <li>• Возможно социализма или расцвет</li> </ul>	Основная задача: <ul style="list-style-type: none"> <li>• СМЯГЧИТЬ кризис</li> </ul> Наиболее <ul style="list-style-type: none"> <li>• коммуникативные</li> <li>• групповые формы интересам</li> </ul>
21-25	«Пик» педагог - мастер <ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень многих качеств</li> <li>• Возможность стабильности в плане</li> <li>• Нетототности к</li> </ul>	Основная задача: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ЗаРОВАТЬ работу</li> </ul> Наиболее <ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуального педагога-мастера по ребенку</li> <li>• Организация</li> </ul>
Свыше 25	«Синдром старения» профессиональное умение к новому партнерства с переоснащение	Основные задачи: <ul style="list-style-type: none"> <li>• СМЯГЧИТЬ</li> <li>• подготовка к «отдыху»</li> </ul> Наиболее <ul style="list-style-type: none"> <li>• поддержание</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• «озвучивание» уникальных моментов педагогической биографии мастера на общих собраниях</li> </ul>
--	--	---

Таким образом, психолог, сопровождая педагога, вместе с ним достигнет определенных результатов в работе: поможет улучшить самочувствие педагога и снять внутреннее напряжение, обсудить проблемные ситуации в работе и выработать эффективные способы их разрешения.

Профессионально-ориентированные, деловые взаимоотношения психолога и педагога могут быть углублены и окрашены эмоционально-личностными оттенками. Психолог должен стараться быть принятым в педагогическом коллективе, иметь со своими коллегами доброжелательные и достаточно доверительные отношения, видеть за «фасадом» профессионального поведения педагога «простого человека», с его личностными, семейными и социальными проблемами.

Личность педагога - это «инструмент» его педагогической профессии, и, как всякий рабочий инструмент, он должен быть в порядке – ухоженным, отлаженным, сбалансированным.

## **РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ В ЛОГИКЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Раскрывая концепцию, содержание и задачи сопровождения, мы акцентировали внимание на том, что одним из субъектов сопровождения развития ребенка являются его родители.

Достижение целей обучения, воспитания и коррекции воспитанников ДОУ предполагает самое активное участие их родителей, родственников, которые должны не только знать и понимать, что предпринимает медико-педагогический персонал учреждения, но и продолжать, дополнять его усилия в домашних условиях.

Важнейшим начальным этапом сотрудничества учреждения и семьи является полная информация о социально-экономической, психолого-

педагогической ситуации жизни ребенка.

Появление ребенка с проблемами в семье означает рост материальных, психологических, эмоциональных, физических нагрузок. Не случайно такую семью относят к особому типу -семья повышенного риска, где Возможны стрессы, депрессии, сложности во взаимоотношениях между партнерами по браку

Очень часто родители не могут самостоятельно справиться с этими проблемами. Им нужна помощь, сопровождение администрацией ДОУ, психологом, педагогом, врачами и другими специалистами.

Психологу и педагогам следует определить для себя, на каком этапе кризиса в связи с принятием факта инвалидности находится конкретная семья.

В западной коррекционной педагогике выделяют три стадии, или этапа, преодоления кризиса: когнитивную, или внешне управляемую, эмоционально - неисправляемую и действенную, или самоуправляемую.

Кризисный процесс начинается с сомнения в «нормальности» ребенка, организации его обследования и осознания медицинского диагноза, подтверждающего наличие патологии (первая стадия).

Вторая стадия имеет ярко выраженный характер фрустрации, агрессии, усматривании вины в партнере в действиях врачей.

Непонимание, любопытство окружающих, неожиданные, воспринимаемые как несправедливые психические и физические нагрузки по уходу за ребенком, потеря обычного круга друзей, социальная изоляция приводят к сильнейшим эмоциональным потрясениям, разрывам в семье.

Заключительный (третий) этап обработки факта проблем развития собственного ребенка предполагает установление контактов с родителями, находящимися в подобной жизненной ситуации.

Семья принимает ограниченность возможностей одного из ее членов, определяет стратегию действий по интеграции его и окружающий мир.

Процесс преодоления кризисного состояния протекает своеобразно в каждой семье. Одни родители полностью справляются с новой жизненной ситуацией, обеспечивая ребенку и себе возможности социальной интеграции, другие родители остаются в состоянии социальной изоляции, требуя постоянной поддержки со стороны специалистов.

Педагогам приходится иметь дело со взрослыми, находящимися на различных этапах адаптации к роли родителей ребенка с нарушением в развитии. Поэтому важно знать, насколько готовы родители говорить о своей ситуации с другими взрослыми, каковы их ожидания, установки,

готовы ли они вообще сотрудничать со специалистами учреждения.

Для предупреждения развития подобных установок педагоги используют информацию, получаемую из специальных анкет, заполняемых при поступлении ребенка в учреждение, а также посредством личного контакта с родителями. Немаловажна роль психолога и социального педагога, а также администрации, влияющей на социально - психологический климат в учреждении.

В стратегию деятельности педагогов на пути сотрудничества с семьей входит организация взаимодействия родителей, возможности контакта которых в обычной жизни ограничены. И традиционных полупормальных родительских собраний недостаточно. Действенной может оказаться форма так называемого университета для родителей, организация которого находится в прямой зависимости от творческого отношения педагогов и врачей, работающих с детьми и от взаимной готовности родителей и педагогов к конструктивному диалогу. Очевидно, на этапе адаптации родителей к коллективу сотрудников учреждений и родителям других детей следует большее внимание уделить лекционной форме работы университета, преследующей цель ознакомления родителей с универсальными принципами работы с детьми с отклонениями, в развитии в процессе упрочения отношений и установления взаимопонимания (в этом бесспорна роль психолога, которому отдается приоритет в проведении первых занятий) приобретает смысл постепенный переход к беседам, дискуссиям, семинарам и другим формам работы.

Кульминацией развития университета может считаться момент перехода родителей к личным контактам друг с другом, взаимной психологической поддержке и обмену опытом работы со своими детьми. На этом этапе психологу и педагогам отводится роль направляющей, регулирующей и консультирующей силы. Такое развитие отношения педагог-родитель-родитель позволяет перейти от формального отношения к проблемам детей к конструктивному их решению, реализуемому во взаимодействии.

В но сознательно способствовать снятию барьеров в общении взрослых, развитию инициативы, заинтересованности в совместных встречах, беседе, обмену опытом.

Как показывает практика, воспитатели предпочитают официальным собраниям, посещениям на дому детей неофициальные формы общения с родителями как равноправными партнерами. К ним относятся совместные чаепития, праздники, отдых. Однако, педагогу важно установить рациональный баланс между взаимодействием и дистанцированием.

Считается, что кратковременные беседы педагогов с родственниками вне плана, так называемые разговоры на ходу, по мере возникновения проблем, являются педагогически более целесообразными, чем

заранее подготовленные выступления и сообщения.

Интересно зарекомендовали себя беседы-консультации по поводу конкретной проблемы, «круглые столы» с участием приглашенных специалистов разных направлений или одних родителей.

Как уже было отмечено, установление факта проблем в развитии ребенка является для его родителей чрезвычайно сильным психотравмирующим фактором. Это особенно свойственно семьям с высоким образовательным и профессиональным статусом, в которых порой культивируются завышенные или даже гипертрофированные ожидания особой одаренности ребенка. В этом случае реакция родителей на этот факт не всегда может быть адекватной. Некоторые из них переживают комплекс собственной вины в случившемся, начинают выяснять, чья неблагоприятная наследственность могла стать причиной проблем развития ребенка. Поиски виновного не способствуют семейной гармонии, поэтому все специалисты, связанные с реабилитацией ребенка, должны быть в его интересах осторожны с соответствующей информацией. Чувство родительской вины может порождать гиперопеку в их отношениях с ребенком, которая не только не способствует процессу реабилитации, но и существенно вредит ему. Достаточно широко в таких семьях, особенно отличающихся существенным материальным достатком, распространено стремление организовать для ребенка дополнительные занятия с психологами, учителями, спортивными инструкторами и др. за пределами учреждения. Абсолютно очевидно, что для ребенка это чревато не только некачественным, но часто противоречивым, некомпетентными избыточно нагрузочным процессом реабилитации, что может привести к срыву и без того неустойчивых адаптационных процессов.

Существует и другая категория родителей. Чаще это люди с низким образовательным уровнем, ограниченным кругом интересов и невысокими интеллектуальными способностями, некоторые имеют и выраженную психоневрологическую патологию. В таких семьях проблемами ребенка могут пренебрегать, перепоручив их решение медицинским, педагогическими социальным работникам.

Обе упомянутые родительские реакции являются крайними (если не сказать патологическими) и нуждаются в психологической (психотерапевтической) коррекции.

С момента обнаружения нарушения развития ребенка родителей необходимо информировать обо всех результатах его обследований и обсуждать их с ними, не отклоняясь, конечно, от норм профессиональной этики и учитывая их индивидуальные особенности. Вне зависимости от социального статуса и интеллектуальных возможностей родителей они должны быть информированы о целях индивидуальной программы реабилитации ребенка - не только ближайших, но и отдаленных, об ожидаемых результатах, объемах и предполагаемых

сроках работы. Безусловно, те или иные утверждения сотрудников должны быть гибкими, продуманными и осторожными. Все это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу по реабилитации их ребенка и формированию у них адекватной оценки ситуации, реальных возможностей и перспектив ребенка.

Уже на начальном этапе работы с родителями необходимо прогнозировать возможную степень включенности их в работу, объем работы, на который способны родители с учетом различных факторов (профессиональной занятости, материального положения, уровня образования, жилищно-бытовых условий и т.д.); оценивать степень их готовности к сотрудничеству со специалистами разного профиля. В практике достаточно часто встречаются случаи, когда родители на начальном этапе работы выражают полную готовность к совместной работе, но, столкнувшись с необходимостью систематических и весьма трудоемких занятий с ребенком в течение длительного времени, быстро прекращают их. Поэтому родителей с первой встречи необходимо психологически готовить к сотрудничеству со специалистами, причем не к формальному, а к добросовестному и инициативному выполнению всех поручаемых этими специалистами задач. Однако и в этом случае специалистам иногда не избежать дополнительных дипломатических усилий по убеждению родителей в целесообразности тех или иных мероприятий, поскольку по мере включения родителей в работу у последних неизбежно возникают свои взгляды на те или иные аспекты обучения, воспитания или коррекции. В этом случае важно как принять к сведению соображения родителей, так и объективно их оценить, умея последовательно проводить линию компетентной помощи ребенку.

Многие родители не меньше ребенка нуждаются в поддержке и поощрении, так как успехи в проводимой работе появляются далеко не сразу, и на определенном этапе может возникнуть ощущение безнадежности и бесполезности прилагаемых усилий.

При реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка с проблемами в развитии в качестве основных (универсальных) задач работы с родителями следует рассматривать следующие:

- создание спокойной, доброжелательной внутрисемейной атмосферы с теми режимными ограничениями и особенностями, которые необходимы в связи со спецификой нозологической формы инвалидизирующего и сопутствующих заболеваний;
- обеспечение питания ребенка в соответствии с установленной

диетой;

- обеспечение своевременного приема ребенком предписанных на стадиях амбулаторного лечения медикаментозных средств, наблюдение за эффектом их действия, своевременное информирование о своих наблюдениях курирующих ребенка медицинских специалистов;
- овладение элементами специальных физиотерапевтических процедур (ванны, души, прогревания и пр.), массажа и лечебной физкультуры для использования в соответствии с медицинскими предписаниями;
- постоянное наблюдение за особенностями соматического и психического статуса ребенка с ведением соответствующих записей в специальном дневнике;
- овладение элементами детской психологии и специальной педагогики проведением в домашних условиях занятий по воспитанию ребенка в соответствии с рекомендациями специалистов;
- овладение основами правовых знаний, связанных с обеспечением прав ребенка-инвалида и реализация этих знаний ДЛЯ защиты прав ребенка.

Прочие задачи следует ставить с учетом состояния ребенка, возможностей родителей и пр. (ситуационно).

Практический опыт работы с родителями показывает, что начинать работу с родителями по включению семьи ребенка во все сферы реабилитации, воспитания и обучения следует с того ее члена, который наиболее подготовлен к этому - морально, физически и психологически.

## Приложения

1. Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи
2. 0 психолого-медико-педагогическом консилиуме (Пмпк) образовательного учреждения
3. Образцы документов ДООУ по индивидуальному сопровождению ребенка. Индивидуальная карта сопровождения
4. Основные характеристики развития детей
5. Протокол наблюдений
6. Примерная схема наблюдения за поведением ребенка
- 7-8 Агрессивность
9. Игры, предлагаемые для работы с агрессивными детьми
- 10-11. Гиперактивность
12. Симптоматика
13. Анкета для родителей
14. Игры, предлагаемые для работы с гиперактивными детьми
15. Игры, предлагаемые для работы с замкнутыми детьми
16. Логопедическое обследование детей
17. Планирование фронтальных занятий логопеда с детьми с общим недоразвитием речи
18. Рекомендации воспитателю по использованию лексико-грамматических тем в старших логопедических группах
19. Рекомендации к анализу занятия педагога в логопедической группе детского сада
20. Последовательность работы по обучению грамоте детей с ОНР

## Приложение 1

### **ТИПОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИКОСОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ**

(Утв. постановлением Правительства РФ от 31 июля 1998 г. N 867)

#### I. Общие положения

1. Настоящее Типовое положение регулирует образовательную, реабилитационную, оздоровительную и финансово-хозяйственную деятельность образовательных учреждений для детей, имеющих проблемы в развитии, обучении, социальной адаптации и нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Настоящее Типовое положение является типовым для государственных и муниципальных образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, центров: диагностики и консультирования; психологомедико-социального сопровождения; психолого-педагогической реабилитации и коррекции; социально-трудовой адаптации и профориентации; лечебной педагогики и дифференцированного обучения и других.

Образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (далее именуется учреждение), создается для детей и подростков от 3-х до 18 лет и реализует программы общеобразовательные (основные и дополнительные) и начального профессионального образования.

Для негосударственных учреждений настоящее Типовое



положение является примерным.

2. Основными задачами учреждения являются:

- оказание помощи детям, испытывающим трудности в усвоении образовательных программ;
- осуществление индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской и юридической помощи детям;
- оказание помощи другим общеобразовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания детей с проблемами школьной и социальной адаптации.

3. Основными направлениями деятельности учреждения являются:

- организация образовательной деятельности по общеобразовательным программам (основным, дополнительным) и начального профессионального образования в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья;
- диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении детей;
- организация коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения;
- психокоррекционная и психопрофилактическая работа с детьми;
- проведение комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий;
- оказание помощи обучающимся в профориентации, полужив профессиональной, трудоустройстве и трудовой адаптации;
- анонимное консультирование детей с целью снятия стресса.

4. Учреждение несет в установленном законодательством Российской Федерации порядке ответственность перед органами государственной власти, органами местного самоуправления за соответствие применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса,

коррекционно-реабилитационной и оздоровительной работы возрастным психофизиологическим особенностям, способностям, интересам, требованиям охраны жизни и здоровья детей.

5. В своей деятельности учреждение руководствуется международными актами в области защиты прав и законных интересов ребенка, законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующего органа управления образованием, настоящим Типовым положением, своим уставом.

## **II. Организация деятельности и учреждения**

6. Учреждение создается учредителем (учредителями) и регистрируется в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

7. Учредителями государственного учреждения могут быть федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации; учредителями муниципального учреждения являются органы местного самоуправления.

Отношения между учредителем (учредителями) и учреждением определяются договором, заключаемым между ними в соответствии с законодательством Российской Федерации.

8. Права юридического лица в части ведения уставной финансово-хозяйственной деятельности, направленной на организацию образовательного процесса, возникают у учреждения с момента его государственной регистрации.

Учреждение является юридическим лицом и имеет устав, закрепленное за ним имущество, расчетный и другие счета в банковских учреждениях, печать установленного образца, штамп и бланки со своим наименованием.

Учреждение имеет самостоятельный баланс, осуществляет бухгалтерский учет и предоставляет информацию о своей деятельности органам государственной статистики и налоговым органам, учредителю (учредителям) и иным лицам в соответствии с законодательством Российской Федерации и

уставом учреждения.

9. Право на ведение образовательной деятельности и получение льгот, предусмотренных законодательством Российской Федерации, возникает у учреждения с момента выдачи ему лицензии (разрешения).

10. Учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе).

11. Учреждение создается из расчета одно учреждение на 5 тыс. детей, проживающих в городе (районе). При необходимости учреждение может быть создано

для меньшего количества детей, проживающих в городе (районе).

Наполняемость классов и воспитательных групп в учреждении должна быть не более 9-12 человек.

Для детей дошкольного возраста в учреждении могут организовываться разновозрастные воспитательные группы.

12. Дети, проживающие в учреждении, обеспечиваются питанием по нормам, предусмотренным для воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.

13. Дети, проживающие в учреждении, обеспечиваются питанием по нормам, предусмотренным для воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.

### **III. Образовательный процесс**

13. Содержание образования определяется образовательными программами, разрабатываемыми и реализуемыми учреждением самостоятельно.

14. Организация образовательного процесса в учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми учреждением самостоятельно.

15. Образовательный процесс в учреждении осуществляется с использованием индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих образовательных программ.

16. Для детей дошкольного возраста организация образовательного процесса осуществляется в соответствии с Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении.

17. государственная (итоговая) аттестация обучающихся в учреждении может проводиться общеобразовательным учреждением, имеющим государственную аккредитацию, на основе договора, заключенного между учреждением и общеобразовательным учреждением.

18. Общеобразовательное учреждение с согласия детей и их родителей (законных представителей) по договорам совместно с предприятиями, учреждениями, организациями может проводить профессиональную подготовку детей в качестве дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг при наличии соответствующей лицензии (разрешения) на указанный вид деятельности.

19. Профессиональное обучение в учреждении осуществляется исходя из региональных и местных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, с учетом интересом и индивидуальных особенностей психофизического развития обучающихся.

20. В учреждении могут создаваться различные клубы, секции, кружки, студии и другие объединения по интересам.

## **1V. Участники образовательного процесса**

21. Участниками образовательного процесса являются дети, их родители (законные представители), педагогические, медицинские, инженерно-педагогические работники, юристы учреждения.

22. В учреждение принимаются дети, обратившиеся за помощью самостоятельно, по инициативе родителей (законных представителей), направленные другим образовательным учреждением с согласия родителей (законных представителей):

- с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающиеся посещать общеобразовательные учреждения;
- с нарушением эмоционально-волевой сферы;
- подвергшиеся различным формам психического и физического насилия;
- вынужденные покинуть семью, в том числе несовершеннолетние матери;

- из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавшие от стихийных бедствий и техногенных катастроф и другие.

23. Зачисление детей в учреждение производится на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссий в порядке, определяемом уставом учреждения.

24. Перевод детей из учреждения в другие образовательные учреждения осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации об образовании.

25. Дети могут продолжить обучение в том общеобразовательном учреждении, где они обучались ранее. Они принимаются в соответствующий класс на основе документов об их промежуточной аттестации, выданных учреждением.

26. Родители (законные представители) имеют право защищать законные права и интересы детей, принимать участие в деятельности учреждения в соответствии с его уставом, знакомиться с материалами наблюдений, характером реабилитационных методов обучения, воспитания и оздоровления детей.

27. В зависимости от содержания и основных направлений деятельности в штате учреждения могут предусматриваться должности методиста, педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, врачей-специалистов, медицинской

сестры, специалиста по ЛФК, социолога, лаборанта и других.

28. На работу в учреждение принимаются специалисты, имеющие профессиональную квалификацию, соответствующую требованиям квалификационной характеристики по должности и полученной специальности и подтвержденную документами об образовании.

29. Отношения между работниками и администрацией учреждения регулируются трудовым договором (контрактом), условия которого

не могут противоречить законодательству Российской Федерации  
о труде.

30. Социальные педагоги учреждения осуществляют комплекс мероприятий по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывают им социальную помощь, осуществляют связь с семьей, а также с органами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их жильем, пособиями и пенсиями.

31. Юристы учреждения осуществляют правовое обеспечение деятельности учреждения в области защиты интересов и социальных прав детей, проводят работу по правовому воспитанию детей и консультируют их родителей (законных представителей) по вопросам охраны прав детей.

32. Медицинское обеспечение в учреждении осуществляет штатный или специально закрепленный органом здравоохранения медицинский персонал, который совместно с администрацией учреждения проводит мероприятия лечебно-профилактического характера, углубленную диагностику состояния физического и психического здоровья детей, оздоровительные мероприятия, консультативную помощь детям, их родителям, педагогам по вопросам гигиены, профилактики наркомании, токсикомании, алкоголизма и других заболеваний.

33. Работники учреждения имеют право:

- участвовать в управлении учреждением в порядке, определяемом уставом учреждения;
- повышать квалификацию в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, а также в учреждениях повышения квалификации;
- проходить медицинское обследование за счет средств учредителя (учредителей) учреждения.

34. Педагогические, инженерно-педагогические и медицинские работники учреждения пользуются правами и льготами в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, а также дополнительными льготами, предоставляемыми в регионе педагогическим, инженерно-педагогическим и медицинским работникам образовательных учреждений.

35. Учреждение устанавливает ставки заработной платы (должностные оклады) работников на основе Единой тарифной сетки по оплате труда работников бюджетной сферы в соответствии с тарифно-квалификационными требованиями на основании решения аттестационной комиссии, а также определяет виды и размеры надбавок, доплаты других выплат стимулирующего характера в пределах средств учреждения, направляемых на оплату труда.

## **V. Управление учреждением**

36. Управление учреждением осуществляется в соответствии с за-

конодательством Российской Федерации и уставом учреждения и

строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления являются совет учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и другие формы. Порядок выборов органов самоуправления учреждения и их компетенция определяются уставом учреждения.

37. Непосредственное руководство учреждением осуществляет директор, прошедший соответствующую аттестацию.

Наем (прием) на работу директора государственного учреждения осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом учреждения.

Директор муниципального учреждения назначается решением органа местного самоуправления, если этим органом не предусмотрен иной порядок.

38. Директор учреждения несет ответственность за свою деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации,

уставом учреждения, функциональными обязанностями, предусмотренными квалификационными требованиями и трудовым договором (контрактом) .

## **V1. Имущество и средства учреждения**

39. Собственник имущества (уполномоченный им орган) в порядке, установленном<sup>М</sup> законодательством Российской

Федерации, закрепляет имущество за учреждением.

Земельные участки закрепляются за учреждением в бессрочное бесплатное пользование. Объекты собственности, закрепленные за учреждением, находятся в его оперативном управлении. Учреждение владеет, пользуется и распоряжается закрепленным за ним имуществом в соответствии с назначением этого имущества, своими уставными целями и законодательством Российской Федерации.

Изъятие и (или) отчуждение собственности, закрепленной за учреждением, допускается только в случаях и в порядке, установленных законодательством Российской Федерации.

40. Деятельность учреждения финансируется его учредителем (учредителями) в соответствии с договором между ними.

Источниками формирования имущества и финансовых ресурсов учреждения являются:

- собственные средства учредителя (учредителей);
- бюджетные и внебюджетные средства;
- имущество, закрепленное за учреждением;
- кредиты банков и других кредиторов;
- средства спонсоров, добровольные пожертвования физических и юридических лиц;
- другие источники в соответствии с законодательством Российской Федерации.

41. Учреждение отвечает по своим обязательствам в пределах находящихся в его распоряжении денежных средств и принадлежащей ему собственности. При недостаточности этих средств по обязательствам учреждения отвечает его учредитель (учредители) в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

42. Финансирование учреждения осуществляется в соответствии с государственными и местными нормативами финансирования, которые устанавливаются с учетом затрат, не зависящих от количества детей.

Привлечение учреждением дополнительных средств не влечёт за собой снижения нормативов и (или) абсолютных размеров финансирования учреждения за счет средств его



учредителя (учредителей).

43. Учреждение вправе осуществлять предпринимательскую деятельность и распоряжаться доходами от этой деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации, регулирующим предпринимательскую деятельность и предусмотренную его уставом.

44. Учреждение может осуществлять международное сотрудничество и внешнеэкономическую деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации.

45. При ликвидации учреждения денежные средства и иное имущество, принадлежащее ему на праве собственности, за вычетом платежей на покрытие обязательств, используются в соответствии с законодательством Российской Федерации.

## Приложение 2

### **О ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСИЛИУМЕ (ПМПК) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Письмо Минобразования России от 27.03.2000 № 27/901-6

На основании анализа реальной ситуации психолого-медико-педагогического сопровождения и в целях обеспечения комплексной

специализированной помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации в условиях образовательного учреждения Министерство образования Российской Федерации рекомендует.

- Довести до сведения руководителей образовательных учреждений следующие методические рекомендации:
  - а) О порядке создания и организации работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) образовательного учреждения (Приложение 1);
  - б) О формах учета деятельности ПМПК (Приложение 2).
- Провести мониторинг обеспеченности ПМПК образовательных учреждений региона специалистами, осуществляющими психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся, воспитанников, и направить отчет в адрес Управления специального

образования Минобрнауки России до 20.05.2000 по предлагаемой форме (Приложение 3).

- Обеспечить контроль за созданием, при наличии соответствующего кадров, ПМПК в образовательных учреждениях; определить порядок их взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника и психологомедико-педагогической комиссией (ПМПК), обслуживающей данную территорию (Приложение 4).

- Организовать работу по повышению квалификации и обмену опытом специалистов ПМПК.

Заместитель министра Е. Е.  
Чепурных

## Приложение 1

### **О порядке создания и организации работы психологомедико-педагогического консилиума (ПМПК) образовательного учреждения**

1. ПМПК является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолога-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

2. ПМПК может быть создан на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательного учреждения при наличии соответствующих специалистов.

3. Общее руководство ПМПК возлагается на руководителя образовательного учреждения.

4. ПМПК образовательного учреждения в своей деятельности руководствуется Уставом образовательного учреждения,

договором между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника, договором между ПМПК и ПМПК.

5. Примерный состав ПМПК: заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума), учитель или воспитатель дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), представляющий ребенка на ПМПК, учителя (воспитатели ДОУ) с большим опытом работы, учителя (Воспитатели) специальных (коррекционных) классов/групп, педагог-психолог, учитель-дефектолог и/или учитель-логопед, врач-педиатр (невропатолог, психиатр), медицинская сестра.

6. Целью ПМПК является обеспечение диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, со-

стоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся-

ся, ВОСПИТАННИКОВ.

7. Задачами ПМПК образовательного учреждения являются:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности и ЭФФЕКТИВНОСТИ специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в данном образовательном учреждении возможностей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния,

уровень школьной успешности.

8. Специалисты, включенные в ПМПК, выполняют работу в рамках основного рабочего времени, составляя индивидуальный план работы в соответствии с реальным запросом на обследование детей с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации. Специалистам может быть установлена доплата за увеличение объема работ, размер которой в соответствии со ст. ст. 32 и 54 Закона Российской Федерации «Об образовании» определяется образовательным учреждением самостоятельно. С этой целью необходимые ассигнования для оплаты труда специалистов за работу в составе ПМПК следует планировать заблаговременно

9. Обследование ребенка специалистами ПМПК осуществляется по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников образовательного учреждения с согласия родителей (законных представителей) на основании договора между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающихся, воспитанников. Медицинский работник, представляющий Интересы ребенка в образовательном учреждении, при наличии показаний и с согласия родителей (законных представителей) направляет ребенка в детскую поликлинику.

10. Обследование проводится каждым специалистом ПМПК Индивидуально с учетом реальной возрастной психофизической нагрузки на ребёнка.

11. По данным обследования каждым специалистом составляется заключение и разрабатываются рекомендации.

12. На заседании ПМПК обсуждаются результаты обследования ребенка каждым специалистом, составляется коллегиальное заключение ПМПК.

13. Изменение условий получения образования (в рамках возможностей, имеющихся в данном образовательном учреждении) осуществляется по заключению ПМПК и заявлению родителей (законных представителей).

14. При отсутствии в данном образовательном учреждении условий, адекватных индивидуальным особенностям ребенка, а также при необходимости углубленной диагностики и/или

разрешения конфликтных и спорных вопросов специалисты ПМПК рекомендуют родителям (законным представителям) обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК).

15. Заседания ПМПК подразделяются на плановые и внеплановые и проводятся под руководством председателя.

16. Периодичность проведения ПМПК определяется реальным запросом образовательного учреждения на комплексное, всестороннее обсуждение проблем детей с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации; плановые ПМПК проводятся не реже одного раза в квартал.

17. Председатель ПМПК ставит в известность родителей (законных представителей) и специалистов ПМПК о необходимости обсуждения проблемы ребенка и организует подготовку и проведение заседания ПМПК.

18. На период 'подготовки к ПМПК и последующей реализации рекомендаций ребенку назначается ведущий специалист: учитель и/или классный руководитель, воспитатель ДОУ, или другой специалист, проводящий коррекционно-развивающее обучение или внеурочную специальную (коррекционную) работу. Ведущий специалист отслеживает динамику развития ребенка и эффективность оказываемой ему помощи и выходит с инициативой повторных обсуждений на ПМПК.

19. На заседании ПМПК ведущий специалист, а также все специалисты, участвовавшие в обследовании и/или коррекционной работе с ребенком, представляют заключения на ребенка и рекомендации. Коллегиальное заключение ПМПК содержит обобщенную характеристику структуры психофизического развития ребенка (без

указания диагноза) и программу специальной (коррекционной) помощи, обобщающую рекомендации специалистов; подписывается председателем и всеми членами ПМПК.

20. Заключения специалистов, коллегиальное заключение ПМПК доводятся до сведения родителей (законных представителей) в доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

21. При направлении ребенка на ПМПК копия коллегиального заключения ПМПК выдается родителям (законным представителям) на руки или направляется по почте, копии заключений специалистов направляются только по почте или сопровождаются представителем ПМПК. В другие учреждения и организации заключения специалистов или коллегиальное заключение ПМПК могут направляться только по официальному запросу.

## Приложение 2`

### 0 формах учета деятельности специалистов ПМПК

- Журнал записи детей на ПМПК;
- Журнал регистрации заключений и рекомендаций специалистов и коллегиального заключения и рекомендаций ПМПК:

№ п/п	Дата, время	Ф. И. О. ребенка	Дата рождения (число, мес., год)	Пол	Инициатор обращения	Повод обращения	График консультирования специалистами

- Карта (папка) развития обучающегося, воспитанника:

№ п/п	Дата, время	Ф. И. О. ребенка	Возраст	Пол	Проблема	Заключение специалиста или коллективное заключение ПМПК	Рекомендации	Специалист или состав ПМПК

Основные блоки:

1. «Вкладыши»:

- педагогическая характеристика;
- выписка из истории развития;  
при необходимости получения дополнительной медицинской информации о ребенке медицинская сестра ПМПК направляет запрос в детскую поликлинику по месту жительства ребенка.

2. Документация специалистов ПМПК (согласно утвержденным формам):

- заключения специалистов ПМПК;
- коллегиальное заключение ПМПК;

- дневник динамического наблюдения с фиксацией:  
времени и условий возникновения проблемы;  
мер, предпринятых до обращения в ПМЛК, и их  
эффективности;  
сведений о реализации и эффективности рекомендаций  
ПМЛК.
- График плановых заседаний ПМПК.

### Приложение 3

#### Мониторинг обеспеченности ПМПК специалистами, осуществляющими психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся, воспитанников

Специалисты	Количество		фактически размещение				Необходимая	
	по штату		штатными		работниками по		потребность	
	в образ.	в Т. Ч. в учрежд. спец. образ.	в образ. учр-ях	в Т. Ч. в учрежд. спец. образ,	в образ. учр-ях	в Т. Ч. в учрежд. спец. образ.	в образ. учр-	в Т. Ч. в учрежд. спец. образ.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагог-психолог</li> <li>• учитель-дефектолог</li> <li>• учитель-логопед</li> <li>• социальный педагог</li> <li>• врач (указать специальность)</li> <li>• мед, сестра</li> <li>• др. специалисты</li> </ul> Итого:								

### Приложение 4

#### О порядке взаимодействия ПМЛК с родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника и с ПМЛК

**ДОГОВОР**  
**между образовательным учреждением (в лице руководителя**  
**образовательного учреждения) и родителями (законными**  
**представителями) обучающегося, воспитанника**  
**образовательного**  
**учреждения о его психолого-медико-педагогическом**  
**обследовании**  
**и сопровождении**

Руководитель образовательного учреждения	Родители (законные представители) обучающегося, воспитанника
(указать фамилию, имя, отчество)	(указать фамилию, имя, отчество ребенка и родителей (законных представителей)).
подпись	
М. п.	характер родственных отношений в соответствии с паспортными данными
	подпись
	М. п.
информирует родителей (законных представителей) обучающегося, воспитанника об условиях его психолого-медико-педагогического обследования и сопровождения специалистами ПМПК	Выражают согласие (в случае несогласия договор не подписывается) на психолого-медико-педагогическое обследование и сопровождение обучающегося, воспитанника в соответствии с показаниями, в рамках профессиональной компетенции и этики специалистов ПМПК

**ДОГОВОР**  
**о взаимодействии психолого-медико-педагогической комиссии**  
**(ПМПК) и психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК)**  
**образовательного учреждения**

Настоящим договором закрепляются следующие взаимные обязательства ПМПК (указать уровень ПМПК: региональная, муниципальная, др. \_\_\_\_\_ )

и ПМПК образовательного учреждения:

(наименование образовательного учреждения)

ПМПК обязуется:	ПМПК обязуется:
1. Направлять детей и подростков с отклонениями	1. Проводить своевременное



<p>в развитии для обследования на ПМПК в следующих случаях:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• при возникновении трудностей диагностики;</li> <li>• в спорных и конфликтных случаях;</li> <li>• при отсутствии в данном образовательном учреждении условий для оказания необходимой специализированной психолого-медико-педагогической помощи.</li> </ul> <p>2. информировать ПМПК соответствующего уровня:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• о количестве детей в образовательном учреждении, нуждающихся в специализированной психолого-медико-педагогической помощи;</li> <li>• о характере отклонений в развитии детей, получающих специализированную психолого-медико-педагогическую помощь в рамках данного образовательного учреждения;</li> <li>• об эффективности реализации рекомендаций ПМПК</li> </ul>	<p>бесплатное обследование детей и подростков с отклонениями в развитии по направлению ПМПК образовательного учреждения, территориально</p> <p>относящегося к данной ПМПК, с последующим информированием ПМПК о результатах обследования.</p> <p>2. Оказывать методическую помощь, обеспечивать</p> <p>обмен опытом между специалистами психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных учреждений, территориально относящихся к данной ПМПК.</p> <p>3 Осуществлять динамический контроль за эффективностью реализации рекомендаций по отношению к детям, прошедшим обследование на ПМПК, при необходимости вносить коррективы в рекомендации.</p> <p>4. Информировать родителей о всех имеющихся в стране возможностях оказания ребенку психолого-медико-педагогической помощи (с опорой на имеющиеся в РФ базы данных) в соответствии с выявленными отклонениями в развитии и индивидуальными особенностями ребенка</p>
---	---

Руководитель  
образовательного учреждения  
(подпись) \_\_\_\_\_

Председатель ПМПК (подпись)

М. П.

Заведующий ПМПК  
(подпись)

М. П.

### Приложение 3

## ОБРАЗЦЫ ДОКУМЕНТОВ ДОУ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕБЕНКА. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА СОПРОВОЖДЕНИЯ

Ф. И. О. ребенка .....

Возраст ..... Группа №4 .....

СПЕЦИАЛИСТЫ	ПОНЕДЕЛЬНИК	ВТОРНИК	СРЕДА	ЧЕТВЕРГ	ПЯТНИЦА
Учитель (дефектолог)					
Психолог					
Логопед					
Воспитатель					
Муз. руководитель					

СПЕЦИАЛИСТЫ	сент.	окт.	ноябрь	декабрь	январь	февраль	март	апрель	май
Психиатр									
Невропатолог									
Педиатр									
массаж									
Аппаратная физиотерапия									
Фитотерапия									
ЛФК									

Ознакомлены: \_\_\_\_\_ (подписи родителей/законных  
представителей ребенка)

## Приложение 4

### ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

(Адаптированный вариант О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой)

		3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Классификация деятельности	Игра	<ul style="list-style-type: none"> <li>• выполняет отдельные ролевые действия, носящие условный характер;</li> <li>• участвует в разыгрывании сюжета-цепочки из 2-3 действий (воображаемую ситуацию удерживает взрослый)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• выполняет взаимосвязанные ролевые действия, называет свою роль;</li> <li>• самостоятельно удерживает сюжет-цепочку из 3-4 действий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• выполняет ролевые действия, изображающие социальные функции людей;</li> <li>• участвует в распределении ролей до начала игры</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отображает в игровых действиях отношения между людьми (подчинение, сотрудничество);</li> <li>• участвует в распределении ролей и проговаривании замысла игры до ее начала</li> </ul>
	Рисование	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создает предметный схематический рисунок, изображение опережает замысел</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создает предметный рисунок с деталями, а замысел меняется по ходу изображения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изображает предмет с деталями, появляются элементы сюжета, замысел опережает изображение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изображает предметы с деталями, появляются элементы композиции; замысел опережает изображение</li> </ul>
	Аппликация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может составить схематическое изображение из 2-3 частей;</li> <li>• выкладывает и наклеивает элемент аппликации на бумагу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может работать с ножницами (держать их правильно), вырезывая простые формы;</li> <li>• составляет предметные изображения и наклеивает их на бумагу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• самостоятельно вырезывает фигуры простой формы (полоски, квадраты и т. п.);</li> <li>• наклеивает вырезанные фигуры на бумагу, создавая орнамент или</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• владеет разными способами вырезывания (из бумаги, сложенной гармошкой, сложенной вдвое и т. п.);</li> <li>• наклеивает вырезанные фигуры на бумагу, создавая орнамент и предметную композицию</li> </ul>
	Конструирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создает предметные конструкции из 3-5 деталей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создает предметные конструкции из 5-6 деталей (по образцу, схеме, условиям, замыслу);</li> <li>• осваивает конструирование из бумаги и природного материала</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создает предметные и сюжетные композиции из строительного материала по образцу, схеме, теме, условиям, замыслу (6-8 деталей);</li> <li>• осваивает разные виды конструирования (из бумаги, природного материала, деталей конструктора)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создает предметные и сюжетные композиции из строительного материала по образцу, схеме, теме, условиям, замыслу (6-10 деталей);</li> <li>• осваивает разные виды конструирования (из бумаги, природного материала, деталей конструктора), может сочетать их в своих работах</li> </ul>

3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
----------	---------	---------	---------

1 ОБ	Умственно е развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знает названия 3-4 цветов и 2-3 форм;</li> <li>• может выбрать из трех разной величины «самый большой» («самый маленький»);</li> <li>• по образцу, предложенному взрослым, может выполнить постройку из 3-4 кубиков;</li> <li>• по просьбе взрослого может запомнить 2-3 слова;</li> <li>• Не отвлекаясь, занимается чем-нибудь в течение хотя бы 5 минут;</li> <li>• использует предметы-заместители, причем один предмет может замещать разные объекты (палочка как ложка, градусник, карандаш и др.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может выбрать из нескольких одну карточку по названию цвета или формы;</li> <li>• может расположить по величине 5-7 предметов одинаковой формы;</li> <li>• по предложенной взрослым схеме может выполнить постройку из 4-5 деталей;</li> <li>• может запомнить по просьбе взрослого до 5 названий предметов;</li> <li>• занимается чем-нибудь, не отвлекаясь в течение 15-20 минут;</li> <li>• может дать несколько (хотя бы 2-3) ответов на вопрос: «На что похожа фигурка?» - об изображении фигурки неопределенной формы (например, контурное изображение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• расставляет по величине 7-10 предметов одинаковой формы;</li> <li>• на простом плане показывает стол, за которым сидит;</li> <li>• по просьбе взрослого в состоянии запомнить 5-6 названий предметов;</li> <li>• действует по правилу (отбивает нужные картинки, заштриховывает фигурки);</li> <li>• дорисовывает незаконченное изображение, дополняет его деталями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• иСПользует схему для ориентировки в пространственной ситуации;</li> <li>• распределяет предметы по основе ненаглядного признака (одежда, обувь, посуда);</li> <li>• может запомнить по просьбе взрослого 6-7 названий предметов;</li> <li>• осуществляет деятельность по правилам на словесном материале и по двум правилам одновременно на наглядном материале (например, отбирает картинки, где присутствуют красный цвет и изображения домика);</li> <li>• использует незаконченную фигурку как деталь сюжетной композиции;</li> <li>• может самостоятельно сочинить небольшую сказку или историю по теме</li> </ul>
	Развитие спредставле ний об окружающе м л	<ul style="list-style-type: none"> <li>• достаточно успешно овладевает сообщаемыми воспитателем сведениями об окружающем (разделы «Я сам», «Рукотворный мир», «Общество», «Живая и неживая природа»);</li> <li>• самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• достаточно успешно овладевает сообщаемыми воспитателем сведениями об окружающем (разделы «Я сам», «Рукотворный мир», «Общество», «Живая и неживая природа»);</li> <li>• самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• достаточно успешно овладевает сообщаемыми воспитателем сведениями об окружающем (разделы «Я сам», «Рукотворный мир», «Общество», «Живая и неживая природа»);</li> <li>• самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• достаточно успешно овладевает сообщаемыми воспитателем сведениями об окружающем (разделы «Я сам», «Общество», «Живая и неживая природа»);</li> <li>• самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует)</li> </ul>
	Развитие речи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может заниматься звукоподражательными упражнениями (ква-ква-ква, ду-ру-длу и др.), возможны дефекты звукопроизношения;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• правильно произносит все звуки (исключение могут составлять свистящие, шипящие и сонорные);</li> <li>• употребляет все части речи,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении;</li> <li>• грамотно использует все части</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• правильно произносит все звуки, замечает ошибки в звукопроизношении;</li> <li>• грамотно использует все части речи, строит сложные предложения;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• согласовывает употребление грамматических форм по числу, времени и Т. д. (Отдельные ошибки допустимы);</li> <li>• отвечает на простые вопросы взрослого</li> </ul>	<p>появляется словотворчество;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• самостоятельно рассказывает по картинке, пересказывает небольшие произведения (возможна помощь взрослого)</li> </ul>	<p>речи;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• использует обобщающие слова, синонимы, антонимы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• использует обобщающие слова, синонимы, антонимы, родовые и видовые понятия;</li> <li>• может объяснить значения знакомых многозначных слов</li> </ul>
<p>~C</p> <p>%</p> <p>ция движений)</p> <p>Iw</p>	<p>Развитие моторики</p> <p>(координация движений)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может пройти по гимнастической скамейке;</li> <li>• ударяет мяч об пол и ловит его</li> <li>• Двумя руками (3-4 раза);</li> <li>• может перекладывать мелкие предметы меты (со стопа в коробку)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может перешагивать через рейки гимнастической лестницы (горизонтально)</li> <li>• установленной на высоте 20 см от пола);</li> <li>• может подбрасывать и ловить мяч двумя руками 3-4 раза подряд</li> <li>• может нанизывать бусины на леску</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может пройти по скамейке, перешагивая набивные мячи;</li> <li>• отбивает мяч о землю одной рукой</li> <li>• 4-5 раз подряд;</li> <li>• может продеть шнурок в ботинок и завязать бантиком</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• может бегать, преодолевая препятствия</li> <li>• оббежать кегли, пролезть в обруч и др.;</li> <li>• подбрасывает и ловит мяч двумя руками с хлопком (5-7 раз);</li> <li>• может большим пальцем поочередно прикасаться к кончикам пальцев той же руки (от мизинца к указательному и обратно)</li> </ul>
<p>s</p> <p>510</p> <p>о о а</p>	<p>Общение со сверстниками</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проявляет интерес к действиям других детей, может им подражать</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вступает в ролевое взаимодействие с детьми</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми, может сотрудничать на занятиях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми;</li> <li>• участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;</li> <li>• дает как можно более точное сообщение другому, внимателен к собеседнику</li> </ul>
<p>s</p> <p>о о а</p>	<p>Усвоение социальных норм и правил</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ориентируется на просьбы и требования взрослого (убрать игрушки, помочь сверстнику, поделимся игрушками и Т. п.);</li> <li>• замечает несоответствие поведения других детей требованиям взрослого</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проявляет социально одобряемые формы поведения (может сам убирать игрушки, выполнять элементарные трудовые обязанности и Т. д.);</li> <li>• замечает несоответствие поведения других детей принятым нормам и правилам</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• регулирует свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами (сдерживает агрессивные реакции, справедливо распределяет роли, помогает друзьям и Т. п.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• регулирует свое поведение усвоенными нормами и правилами (сдерживает агрессивные реакции, справедливо распределяет роли, помогает друзьям и Т. п.);</li> <li>• отстаивает усвоенные нормы и правила перед ровесниками и взрослыми</li> </ul>

**Приложение 5**  
**ПРОТОКОЛ НАБЛЮДЕНИЙ**  
(И. А. Фурманов)

Фамилия, имя, отчество наблюдателя\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Фамилия, имя, отчество объекта наблюдения\_\_\_\_\_

Дата \_\_    Время    качала\_\_\_\_\_    Время окончания\_\_\_\_\_

Ситуация:\_\_\_\_\_

Фрагмент ситуации	Эмоциональные реакции	Вербальные реакции	Невербальные реакции	Поведенческие- реакции	комментарий

Заключение\_\_\_\_\_

Подпись наблюдателя

\_\_\_\_\_

## Приложение 6

### ПРИМЕРНАЯ СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ РЕБЕНКА

Ф. И. О. ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Дата заполнения \_\_\_\_\_

Заполнил: родитель, психолог, педагог \_\_\_\_\_

—  
подчеркните часто наблюдаемые нарушения поведения у ребенка, добавьте не указанные в перечне.

Характер нарушений	В чем конкретно проявлялось данное нарушение поведения
Агрессивность	Физическая: ломает игрушки или постройки; рвет книжки; ребенок толкает сверстника, походя ударяет встречных, кусается, плюется. Скрытая: щиплет других, говорит обидные слова, когда не слышит взрослый. Вербальная: ругается; говорит обидные слова; говорит нецензурные слова. В виде угрозы: замахивается, но не ударяет; пугает других. В мимике: сжимает губы; краснеет; бледнеет; сжимает кулаки. Как реакция на ограничение: сопротивляется при попытке удержать от агрессивных действий; препятствие стимулирует агрессивное поведение. Направленная на себя: кусает себя; щиплет себя; просит себя стукнуть еще раз
Вспыльчивость	В физических действиях: неожиданно для всех бросает игрушки, может разорвать пособие; плюнуть. В речи: может неожиданно грубо ответить; сказать нецензурное слово
Негативизм	В физических действиях: делает все наоборот; с трудом включается в коллективную игру. И отказы: отказывается даже от интересной для всех деятельности. Вербальный: говорит часто слова «не хочу или Не буду», «нет»
демонстративность	В движениях: отворачивается спиной, утрирует движения на занятии. Как ориентация на собственное состояние и поведение: стремится обратить на себя внимание в ущерб организации занятий; делая что-то наоборот, наблюдает за реакцией окружающих и т. п.
Обидчивость (эмоциональная неустойчивости)	Как реакция на препятствие: обижается при проигрыше в игре. В мимике: недовольное выражение лица; плачет. реакция на оценку другим: болезненно реагирует на замечания; болезненно реагирует на повышенный тон голоса
Конфликтность	Активная или реактивная: сам провоцирует конфликт; отвечает конфликтно на конфликтные действия других. Вследствие эгоцентризма: не учитывает желаний и интересов сверстников. Как недостаточность опыта: совместной деятельности; взаимоотношений. Вследствие трудности переключения: не уступает игрушек.

Характер нарушений поведения	В чем конкретно проявлялось данное нарушение поведения
Эмоциональная отгороженность	<p>Как центробежные тенденции: когда все дети вместе, стремится уединиться.</p> <p>И эмоциональная поглощенность деятельностью: входит в помещение и сразу идет к игрушкам; занят своим делом и не замечает окружающих.</p> <p>И особенности речевого поведения: не использует речь как средство общения; когда говорит, то речь не обращена к собеседнику.</p> <p>Как псевдоглухота: не выполняет просьбу, хотя слышит и понимает содержание требований; не реагирует на переход с обычной речи на шепотную.</p> <p>И особенности зрительного контакта: избегает смотреть в лицо собеседнику</p>
Дурашливость	<p>И реакция на замечание: реагирует смехом на замечания взрослого; похвала или порицание не вызывают значительного изменения в поведении ребенка.</p> <p>В физических действиях и мимике: дурачится; передразнивает в движениях</p>
Нерешительность	<p>В социальных отношениях с другими: избегает ситуации устного опроса на занятии; не отвечает, хотя знает ответ; отказывается от ведущих ролей в играх.</p> <p>Проявления в речи: использует слова: «не знаю, «может быть», «трудно сказать»; ребенок не отвечает на вопрос, хотя знает верный ответ.</p> <p>В физических действиях: боится прыгнуть с возвышения.</p> <p>И реакция на новизну: в ситуации новизны ребенок проявляет тормозные реакции; В новой ситуации менее вариативное поведение, ЧВМ в привычной</p>
Страхи •	<p>Конкретные: страх пылесоса; страх собаки; страх темноты; страх от порывов ветра.</p> <p>Реакция на новизну: боится входить в новое помещение.</p> <p>Социальные: страх новых людей в новой ситуации; страх публичного выступления; страх остаться одному</p>
Тревога	<p>В мимике: блуждающий, отстраненный взгляд.</p> <p>В речи: ребенок не может объяснить причины избегающего поведения, тревоги.</p> <p>В движениях: неожиданно вздрагивает; осторожно ходит.</p> <p>Во взаимоотношениях с другими: спит вместе с родителями, стремится быть поближе ко взрослому</p>
Скованность	<p>В движениях: двигательно скован.</p> <p>В речи: запинаясь в речи.</p> <p>Реакция на новизну: неловок в новой ситуации</p>
Заторможенность	<p>В познавательной активности: не знает чем заняться.</p> <p>В зрительном восприятии: бездейственно смотрит по сторонам.</p> <p>В речи: говорит слишком ТИХО.</p> <p>Время реакции: темп действий замедлен; при выполнении действий по сигналу запаздывает</p>
Эгоцентричность	<p>Как отношение к себе: считает, что все игрушки, все конфеты для него.</p> <p>Во взаимоотношениях: навязывает свою игру или желания детям.</p> <p>В речи: часто использует местоимение «Я»</p>



Характер нарушений поведения	В чем конкретно проявлялось данное нарушение поведения
Избегание умственных усилий	В условиях свободной деятельности: не смотрит мультики. На организованных занятиях: быстро устает от доступного по возрасту умственного задания (на сравнение, обобщение, действия по образцу)
Дефицит внимания	Сосредоточенность: смотрит по сторонам на занятии. И содержание помощи ребенку: приходится словесно повторять задание несколько раз; требуется сочетание слова с показом способа действия. В речи: условия выполнения задания и пр.
Двигательная расторможенность (гиперактивность)	И особенности планирования действий: поспешно планирует собственные действия. И избыточный темп и количество действий: темп действий убыстрен; количество действий избыточно (много лишних движений и пр.); действует раньше условленного сигнала и пр. И длительность сдерживания гиперактивности: встает на первой половине занятия, когда другие дети еще сидят. И длительность овладения состоянием: быстро возбуждается и медленно успокаивается от шумной игры
Речевая расторможенность	И громкость речи: говорит слишком громко, не может говорить обычной силой голоса. И темп речи: темп речи убыстрен; речь взхлеб. В социальных отношениях: переговаривается на занятии, несмотря на замечания взрослого и пр.
Непонимание сложных словесных инструкций	Путает или пропускает последовательность действий по словесной инструкции взрослого
Непонимание простых словесных инструкций	Ориентируется на наглядный образец поведения или действий взрослого, а не на объяснение задания
Застреваемость	В движениях: рисует многократно повторяющиеся элементы. Во взаимоотношениях: навязчив при общении; привлекает к себе внимание; повторяет одну и ту же просьбу. В речи: повторяет многократно одну и ту же фразу. На чувствах и эмоциях: застревает на обиде. И трудности переключения: с трудом переключается и пр.
Работоспособность (умственная)	Быстро устает от задания, требующего умственной активности, устает, когда читают книжку; устает на первой части организованного занятия
Работоспособность (физическая)	Быстро устает на прогулке; устает от физической нагрузки; теряет работоспособность на первой трети организованного занятия; требуется варьирование сложности задания, не требующего умственных усилий; работоспособность колеблется в течение дня; чередование повышенной и пониженной работоспособности

## Приложение 7 АГРЕССИВНОСТЬ

### Опросник 1. Ребенок глазами взрослого

Ф. И. О. ребенка\_\_ Возраст\_\_\_\_\_ Дата заполнения \_\_

Заполнил: родитель, психолог, педагог

Подчеркните, насколько выражены ситуационно-личностные реакции

агрессивности у ребенка: 0 - нет проявлений агрессивности,) - проявления агрессивности наблюдаются иногда, 2 - часто, 3 почти всегда, 4 - непрерывно. Добавьте те, которые не указаны.

Признаки проявления агрессивности у ребенка	Как проявляется агрессивность	Как часто наблюдается
Вегетативные признаки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• краснеет (бледнеет) в состоянии раздражения</li> <li>• облизывает губы в состоянии раздражения</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Внешние проявления	<ul style="list-style-type: none"> <li>• кусает губы в состоянии раздражения</li> <li>• сжимает кулаки в состоянии раздражения</li> <li>• сжимает губы, кулаки, когда обижают</li> <li>• тревожное напряжение разрешается гневом</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
длительность агрессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• после агрессивной реакции не успокаивается в течение 15 мин.</li> <li>• после агрессивной реакции не успокаивается в течение 30 мин.</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Чувствительность к помощи взрослого	<ul style="list-style-type: none"> <li>• помощь взрослого не помогает ребенку овладеть собственной агрессией</li> <li>• помощь взрослого не помогает ребенку успокоиться</li> <li>• замечания в словесной форме не тормозят проявления вербальной агрессии</li> <li>• замечания в словесной форме не тормозят проявления физической агрессии</li> <li>• чувство неприязни к другим не корректируется извне</li> </ul>	0 1 2 3 4  0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Особенности отношения к собственной агрессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ребенок говорит, что поступил «плохо», но все равно продолжает вести себя агрессивно</li> <li>• ребенок не воспринимает собственные агрессивные действия как таковые</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Особенности проявления гуманных чувств	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стремится делать назло</li> <li>• безразличие к страданиям других</li> <li>• стремление причинить другому страдание</li> <li>• у ребенка не возникает чувства вины после агрессивных действий</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Реакция на новизну	<ul style="list-style-type: none"> <li>• новизна (непривычность обстановки) не тормозит проявления агрессивности</li> <li>• в новой, незнакомой обстановке проявляет агрессивные реакции</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4

Признаки проявления агрессивности у ребенка	Как проявляется агрессивность	Как часто наблюдается
Реакция на ограничение	• при попытке удержать яростно сопротивляется	0 1 2 3 4
Реактивность (чувствительность к агрессии других)	• проявляет агрессивные реакции первым • первым отнимает игровой предмет, игрушку у другого ребенка • проявляет агрессивные реакции на действия других • толкается, когда обижают • бьет других, если ребенка случайно толкнули	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Чувствительность к присутствию других	• щиплется на глазах у всех • толкает сверстника на глазах у всех • ситуация совместной деятельности провоцирует агрессивное поведение ребенка	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Физическая агрессия, направленная на предмет	• может сломать постройку на глазах у всех • ребенок стремится разорвать игровую предметную карточку, книжку... • ребенок может бросить предмет об стенку • ребенок стремится бросить мяч в другого человека сильнее, чем это требуется по правилам игры • отрывает руки, ноги кукле	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Агрессия, направленная на сверстников	• толкает других детей в состоянии раздражения • походя ударяет встречных • бьет других детей в состоянии раздражения • улаживает детей и внезапно успокаивается • стремится ткнуть в глаз (пальцем, предметом) • кусает других детей в состоянии раздражения	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Агрессия невыраженной направленности	• агрессия (физическая, словесная, скрытая, в виде угроз), направленная на все окружающее (предметы, близких людей и пр.)	0 1 2 3 4
Агрессия, направленная на взрослого (в раннем и дошкольном детстве)	• бьет родителей по руке за то, что они не дают кидать игрушки • бьет чужого взрослого по руке за то, что он не дает разбрасывать игрушки и т. п. • тянет взрослого за волосы только при нарастании утомления или пресыщения • в состоянии пониженного настроения бьет чужого взрослого кулачком • в состоянии пониженного настроения бьет родителя кулачком • царапает взрослого • беспричинное недоброжелательное отношение к члену семьи • бьет больно ногой бабушку	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Вербальная агрессия	• говорит обидные слова детям • говорит обидные слова взрослым • говорит нецензурные слова детям • говорит нецензурные слова взрослым	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4

Признаки проявления агрессивности у ребенка	Как проявляется агрессивность	Как часто наблюдается
Агрессивность в виде угрозы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• замахивается, но не ударяет другого</li> <li>• пугает другого</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Агрессия, направленная на себя	<ul style="list-style-type: none"> <li>• просит себя стукнуть еще раз</li> <li>• берет на себя вину за других</li> <li>• рвет на себе волосы</li> <li>• щиплет себя в состоянии раздражения</li> <li>• кусает себя в состоянии раздражения</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
Агрессия, направленная на животных	<ul style="list-style-type: none"> <li>• щиплет кошку</li> <li>• выкручивает хвост кошке</li> <li>• специально наступает на лапы собаке</li> </ul>	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4
неупорядоченные проявления и дополнения	• п л ю е т с я в состоянии раздражения	0 1 2 3 4

Чтобы определить уровень агрессивности у ребенка по результатам данной анкеты, следует сложить полученные баллы:

- уровень I: от 0 до 65 баллов - вероятнее всего, у ребенка нет опасности закрепления ситуационно-личностных реакций агрессии как патохарактерологических; ребенок самостоятельно овладевает собственной агрессивностью;
- уровень II: от 65 до 130 баллов - есть опасность закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических; ребенку требуется помощь в овладении собственным поведением;
- уровень III: от 130 до 195 баллов - ребенку требуется значительная психолога-педагогическая и медикаментозная помощь в овладении агрессивностью как расстройством поведения и эмоций;
- уровень IV: от 195 до 260 баллов - психолога-педагогическая помощь взрослого почти не оказывает влияния на агрессивное поведение, требуется медикаментозная помощь ребенку

## Приложение 8 . АГРЕССИВНОСТЬ

### Опросник 2. Виды, направленность, чувствительность к присутствию других

Ф. И. О. ребенка \_ Возраст \_ Дата заполнения

Заполнил: родитель, психолог, педагог \_\_\_\_\_

Заполните таблицу ситуационно-личностными реакциями агрессивности у ребенка: 0 -нет проявлений агрессивности, 1 проявления агрессивности наблюдаются иногда, 2 - часто, 3 -почти всегда, 4 - непрерывно. Дополните недостающие реакции.

Агрессивность	Направленность(перенос)			Способ проявления	
Вид и выраженность	На предметный (окружающий) мир	На другого (младших, сверстников, взрослого, живое)	На себя	Скрытая (направленная на предметы, на другого, на себя)	Открытая (направленная на предметы, На другого, на себя) ,
Физическая агрессивность	Ломает игрушки, рвет книжки, бьет дверь ногой, бросает об стенку и пр,	Толкается, кусается, бьет в лицо и по др. частям тела сверстников, взрослого, младших (сестру)	Царапает, щиплет или кутает себя и пр.	Физическая агрессивность только когда не видят другое	Физическая агрессивность на глазах у детей или взрослых
Никогда	0	0	0	0	0
иногда	1	1	1	1	1
Часто	2	2	2	2	2
Почти всегда	3	3	3	3	3
Всегда	4	4	4	4	4
Словесная (вербальная) агрессия	Недоволен всем, говорит:«кукла плохая», «мишка - злой» и пр.	Говорит обидные словес; нецензурные слова другим детям или взрослым	Говорит про себя:«я плохой»,«я с собой что-нибудь сделаю» и др.	Словесная агрессивность только когда не видят другие и пр.	Словесная агрессивность на глазах у детей или взрослых и пр.
Никогда	0	0	0	0	0
иногда	1	1	1	1	1
Часто	2	2	2	2	2
Почти всегда	3	3	3	3	3
Всегда	4	4	4	4	4

## Приложение 9

### **ИГРЫ, ПРЕДЛАГАЕМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ**

#### **1. «обзывалки»**

**Цель** Эта игра вносит оживление в группу, помогает выплеснуть гнев в приемлемой форме, полезна не только для агрессивных, но и для обидчивых детей. Кроме того, игра может помочь воспитателю провести занятие по классификации.

**Содержание** Игра проходит в два этапа. На первом этапе участники игры, передавая мяч по кругу, называют друг друга разными необидными словами (заранее обговаривается условие, какими обзывалками можно пользоваться, это могут быть названия овощей, фруктов, грибов или мебели), но говорят эти слова друг другу сердито, с недовольством - ругаются. Каждое обращение должно начинаться со слов: «А ты, ... морковка» На втором этапе дети, передавая мяч, говорят своему соседу то же слово только в уменьшительно ласкательной форме: «Ах ты, морковочка!»

Игра будет полезна, если проводить ее в быстром темпе, а перед началом следует предупредить детей, что это только игра и обижаться друг на друга не надо.

Не следует начинать коррекционную работу с этой игры, если в группе играющих присутствуют дети со склонностью к кривлянию, «дурашливому» доведению.

#### **2. «Маски»**

Цель	Научить в приемлемой форме выплеснуть накопившийся у агрессивного ребенка гнев.
Содержание	Необходимы краски и бумага, липкая лента. На бумаге рисуются страшные маски, затем каждый участник примеряет себе любую, остается в ней какое-то время. Можно потанцевать «дикие» танцы, побегать, погоняться друг за другом. Затем происходит ритуал снятия масок, все берутся за руки, улыбаются друг другу можно плавно потанцевать.
Примечание	Чтобы закрепить маски на лице, лучше использовать липкую ленту или пластырь.

### **3. «гномики»**

Цель	Игра способствует развитию чувства эмпатии, сочувствия и желания помочь.
Содержание	<p>Для игры нужны колокольчики по числу участников (5-6). Один колокольчик должен быть испорчен (не звенеть).</p> <p>Взрослый предлагает детям поиграть в гномиков. У каждого гномика есть волшебный колокольчик, и, когда он звенит, гномик приобретает волшебную силу - он может загадать любое желание, которое Когда-нибудь исполнится. Дети получают колокольчики (одному из них достается испорченный). «Давайте послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас по очереди будет звенеть и загадывать свое желание, а мы будем слушать». Дети по кругу звенят своими колокольчиками, но вдруг оказывается, что один из них молчит. «Что же делать? У Коли не звенит его колокольчик! Это такое несчастье для гномика! Он теперь не сможет загадать желание... Может, мы его развеселим? Или подарим что-нибудь вместо колокольчика? Или</p>

попробуем выполнить его желание? (Дети предлагают свои решения.) А может, кто-нибудь уступит на время свой колокольчик, чтобы Коля мог позвенеть ими загадать свое желание?»

Обычно кто-нибудь из детей предлагает свой Колокольчик, за что, естественно, получает благодарность товарища и одобрение взрослого.

#### **4. «Снежки»**

Цель

Игра способствует снятию мышечного напряжения, дает возможность в приемлемой форме выплеснуть свой гнев.

Содержание

Для проведения игры необходимо сделать «снежки» из маты и бумаги (по 4-5 на каждого участника). В просторном помещении (лучше в спортивном зале) все «снежки» рассыпаются по полу. В «снежной битве» участники игры пытаются нападать и защищаться. Необходимо объяснить, что попадание «снежком» -это может быть немного больно, но таким образом можно стать отважным, сильным, смелым победителем.

#### **5. «ДА И НЕТ» (К. Фопель)**

Цель

Игра направлена на снятие у детей состояния апатии и усталости, на побуждение их жизненных сил. Самое замечательное в этой игре то, что в ней задействован только голос.

Содержание

Разбейтесь на пары и встаньте друг перед другом. Сейчас вы проведете воображаемый бой словами. Ре- , шише, кто из вас будет говорить слово «да», а кто -«нет». Весь ваш спор будет состоять лишь из этих двух слов. Потом вы будете ими меняться. Вы можете начинать очень тихо, постепенно увеличивая громкость до тех пор, пока один из вас не решит, что громче уже некуда. Услышав сигнал ведущего



(например, колокольчик), остановитесь, сделайте несколько глубоких вдохов. Обратите внимание на то, как приятно находиться в тишине после такого шума и гама.

Примечание

Игра может оказаться особенно полезной для тех детей, которые еще не открыли для себя свой собственный голос как важный способ самоутверждения в жизни.

## **6. «ТУХ-ТИВИ-ДУХ» (К. Фопель)**

Цель

Эта игра - еще один рецепт снятия негативных настроений и восстановления сил в голове, теле и сердце. В этом ритуале заложен комичный парадокс. Хотя дети должны произносить слово «тух-тиби-дух» сердито, через некоторое время они не могут не смеяться.

Содержание

Я сообщу вам сейчас особое слово. Это волшебное заклинание против плохого настроения, против обид и разочарований, против всего, что портит настроение. Чтобы это слово подействовало по-настоящему, необходимо сделать следующее. Начните ходить по комнате, ни с кем не разговаривая. Как только вам захочется поговорить, остановитесь напротив одного из детей и трижды, сердито-пресердито произнесите волшебное слово: «Тух-тиби-дух!». После этого продолжайте прогуливаться по комнате. Время от времени останавливайтесь перед кем-либо и снова сердито-пресердито произносите это волшебное слово.

Примечание

Чтобы волшебное слово действительно подействовало, необходимо говорить его не в пустоту, а определенному человеку, стоящему перед вами.

## 7. СОВМЕСТНЫЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ

Для работы с агрессивными детьми могут с успехом использоваться различные настольные игры, которые предусматривают игру как поодиночке, так и совместно. Например, игра «Конструктор». Детям предлагается вдвоем или втроем собрать какую-нибудь фигуру из деталей «Конструктора». По ходу игры взрослый помогает детям решить возникающие конфликты и избежать их. После игры возможно проигрывание конфликтных ситуаций с нахождением путей выхода из них.

В ходе совместных настольных игр дети овладевают навыками совместного бесконфликтного общения.

## Приложение 10

### ГИПЕРАКТИВНОСТЬ

#### Анкета для родителей

Появились ли у ребенка в возрасте до 7 лет следующие признаки, наблюдались ли они более 6 месяцев? Принимается только ответ «Да» (1 балл) или «Нет» (0 баллов).

№	Признаки	Балл
1	Совершает суетливые движения руками и ногами или, сидя на стуле, извивается	
2	С трудом остается на стуле при выполнении каких-либо занятий	
3	Легко отвлекается на посторонние стимулы	
4	С трудом ожидает очереди для вступления в игру	
5	Отвечает на вопросы, не подумав и раньше, чем вопрос будет закончен	

6	С трудом исполняет инструкции других	
7	С трудом удерживает внимание при выполнении заданий или в игровых ситуациях	
8	Часто переключается с одного незаконченного дела на другое	
9	Во время игр беснуксен	
10	Часто чрезмерно разговорчив	
11	В разговоре часто прерывает, навязывает свое мнение, в детских играх часто является «мишенью»	
12	Часто кажется, что не слышит, что сказано ему или ей	
13	Часто теряет предметы и вещи, необходимые для работы дома или в классе (игрушки, карандаши, книги и др.)	
14	игнорирует физическую опасность и возможные последствия (например, бежит по улице«без оглядки»)	
15	Общее число баллов	

Если общее число баллов 8 и более, вам необходимо показать ребенка специалисту

## Приложение 11

### ГИПЕРАКТИВНОСТЬ

#### Анкета для педагога

В какой степени выражены нижеперечисленные признаки у ребенка?

Проставьте соответствующие цифры: 0 —отсутствие признака, 1 —присутствие в незначительной степени, 2 — присутствие в умеренной степени, 3 — присутствие в выраженной степени.

№	Признаки	Баллы
1	Беспокоен, извивается, как уж	
2	Беспокоен, не может оставаться на одном месте	
3	Требования ребенка должны выполняться немедленно	
4	задевает, беспокоит других детей	
5	Возбудимый, импульсивный	

6	Легко отвлекается, удерживает внимание на короткий период времени	
7	Не заканчивает работу, которую начинает	
8	Поведение ребенка требует повышенного внимания учителя	
9	Не старателен в учебе	
10	Демонстративен в поведении (истеричен, плаксив)	
11	Общее число баллов	

Если результат 11 и более баллов для девочек и 15 и более баллов для мальчиков, вам необходимо показать ребенка специалисту.

## Приложение 12

### СИМПТОМАТИКА

Американские психологи считают, что гиперактивные дети проявляют в своем поведении следующие симптомы:

#### Невнимание

1. Имеет незаконченные проекты.
2. Отличается нарушением устойчивого внимания.
3. Ребенок слышит, когда к нему обращаются, но не может сфокусировать себя.

4. С большим энтузиазмом берется за задание, но так и не заканчивает его.
5. Имеет трудности в организации.
6. Часто теряет вещи.
7. Избегает задач скучных и тех, которые требуют умственных усилий.
8. Часто бывает забывчив.

### **Сверхактивность**

1. Ерзает, как червяк.
2. Проявляет беспокойство (барабанит пальцами, двигается в кресле, трудно неподвижно сидеть, бегает, забирается куда-либо).
3. Спит намного меньше, даже в младенчестве.
4. Находится в постоянном движении (с «мотором»).
5. Очень говорлив.

### **Импульсивность**

1. Отвечает до того, как его спросят.
2. Не способен дождаться своей очереди.
3. Часто вмешивается, прерывает, не может ждать.
4. Плохо сосредоточивает внимание.
5. Импульсивен, не может отложить вознаграждение.
6. Не может регулировать свои действия. Поведение слабо управляемо правилами. Хочет сейчас - и ломает правило.

7. Имеет большую вариативность выполнения заданий (на некоторых занятиях спокоен, на других - нет, а Тесты показывают: у него нет способностей к обучению).

*Если в возрасте до 7 лет проявляются хотя бы 6 из перечисленных моментов, воспитатель может предположить (но не поставить диагноз), что ребенок, за которым он наблюдает, является гиперактивным.*

## **Приложение 13**

### **АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ**

М. М. Безруких

БМ	Вопросы	Всегда	Часто	Иногда
1	Считаете ли вы поведение ребенка «трудным» (беспокойным)?			
2	Отмечаете ли вы в поведении ребенка:			

	Двигательное беспокойство Невозможность усидеть на одном месте Трудности концентрации внимания Быструю утомляемость Трудности восприятия и понимания инструкции (задания) Хаотичность действий (неумение работать по ману) Трудность осознания ошибок в выполнении задания и их исправлений в ходе деятельности Болтливость Непонимание ситуации Импульсивность			
3	В каких ситуациях чаще проявляется беспокойное поведение?			
	Во время игры Во время занятий (по подготовке к школе) Во время любимых занятий На прогулке в новой обстановке при просмотре телепрограмм (фильмов)			
4	Чем больше всего любит заниматься ребенок?			
5	что ему нравится?			
6	Что вызывает обиду? Слезы? Гнев?			
7	Как ведет себя ребенок, когда сердится (недоволен)?			
	кричит			

№?	Вопросы	Всегда	Часто	Иногда
	Устраивает истерику Размахивает руками, топает ногами Ломает игрушки Рвет бумагу, книги Плачет Замыкается, молчи			
8	Что в поведении ребенка тревожит, вызывает беспокойство? Раздражение? желание накричать на него, наказать? –			
9	Как вы реагируете на беспокойное поведение ребенка?			

	уговариваете Объясняете, что он плохо себя ведет Ставите в пример брата, сестру, друзей и т. В. кричите наказываете Говорите обидные слова Говорите, и о не будете его любить лишаете чего-то приятного не разговариваете требуете извинений			
10	Считаете ли себя строгим (строгой)?			
11	Поощряете ли хорошее поведение ребенка? Как?			

## Приложение 14

### ИГРЫ, ПРЕДЛАГАЕМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ

#### 1. «КЛУБОЧЕК» (Г. Д. Череванова)

**Цель** Обучить ребенка одному из приемов саморегуляции.

**Содержание** Расшалившемуся ребенку можно предложить смотать в клубочек яркую пряжу. Размер клубка с каждым разом может становиться все больше и больше.

Взрослый сообщает ребенку, что этот клубочек не простой, а волшебный. Как только мальчик или девочка начинает его сматывать, так сразу же успокаивается.

Когда подобная игра станет для ребенка привычной, он сам обязательно будет просить взрослого дать ему «волшебные нитки» всякий раз, как почувствует, что он огорчен, устал или «завелся».

## 2. «РАЗГОВОР С ТЕЛОМ» (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница)

Цель Обучить ребенка владеть своим телом.

Содержание Ребенок ложится на пол на большой лист бумаги или кусок обоев. Взрослый карандашом обводит контуры фигуры ребенка. Затем вместе с ребенком рассматривает силуэт и задает вопросы: «Это твой силуэт. Хочешь, мы можем разрисовать его? Каким бы цветом ты хотел разукрасить свои руки, ноги, туловище? Как ты думаешь, помогает ли тебе твое тело в определенных ситуациях, например, когда ты спасаешься от опасности и др.? Какие части тела тебе особенно помогают? А бывают такие ситуации, когда твое тело подводит тебя, не слушается? Что ты делаешь в этом случае? Как ты можешь научить свое тело быть более послушным? Давай договоримся, что ты и твое тело будут стараться лучше понимать друг друга».

## 3. «АРХЕОЛОГИЯ»

Цель Развитие мышечного контроля.

Содержание Взрослый опускает кисть руки в таз с песком или крупой и засыпает ее. Ребенок осторожно «откапывает» руку - делает археологические раскопки. При этом нельзя дотрагиваться до кисти руки. Как только ребенок коснется своей ладони, он тут же меняется ролями со взрослым.



4. **«ПОСЛУШАЙ ТИШИНУ»** (Г. Д. Чередианова)

Цель Развивать внимание гиперактивного ребенка и умение владеть собой.

Содержание По первому сигналу колокольчика дети начинают бегать по комнате, кричать, стучать и т. п. По второму сигналу они должны быстро сесть на стулья и прислушаться к тому, что происходит кругом. Затем дети по кругу (или по желанию) рассказывают, какие звуки они слышали.

5. **«БРОУНОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ»** (Ю. С. Шевченко)

Цель Игра направлена на развитие распределения внимания.

Содержание Все дети встают в круг. Ведущий один за другим вкатывает в центр круга теннисные мячики. Детям сообщаются правила игры: мячи не должны останавливаться и выкатываться за пределы круга, их можно толкать ногой или рукой. Если участники успешно выполняют правила игры, ведущий вкатывает дополнительные мячи. Смысл игры - установить командный рекорд по количеству мячей в круге.

6. **«ЧАС ТИШИНЫ И ЧАС "МОЖНО"»** (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница)

Цель С помощью этой игры можно избежать нескончаемого потока замечаний, которые взрослый адресует гиперактивному ребенку (а тот их не слышит). Ребенок получит возможность сбросить накопившуюся

юся энергию, а взрослый - способ управлять его поведением.

**Содержание** Договоритесь с детьми, что иногда, когда вы устали или заняты важным делом, в группе будет час тишины. Дети ДОЛжны вести себя тихо, спокойно играть, рисовать. Но иногда у вас будет час «можно», когда им разрешается прыгать, кричать, бегать и т. п.

**Примечание** «Часы» можно чередовать, а можно устраивать их в разные дни, главное, чтобы они стали привычными в вашей группе. Лучше заранее оговорить, какие Конкретные действия разрешены, а какие запрещены.

#### 7. «РАССТАВЬ ПОСТЫ» (Е. К. ЛЮТОВА, Г. Е. МОНИНА)

**Цель** Игра развивает навыки волевой регуляции, воспитывает у ребенка способность концентрировать свое внимание на определенном сигнале.

**Содержание** Дети маршируют под музыку друг за другом. Впереди идет командир. Когда командир хлопнет в ладоши, идущий последним ребенок должен немедленно остановиться. Таким образом командир расставляет всех детей в задуманном им порядке (линейка, круг, по углам и т. п.).

#### 8. «ПОЖАЛУЙСТА»

**Цель** Игра быстро учит детей умению быстро переключать свое внимание с одного вида ДЕЙСТВИЯ на другой, помогает илг преодолеть двигательный автоматизм.

**Содержание** Все участники игры вместе с ведущим становятся в круг. Ведущий говорит, что он будет показывать разные движения (физкультурные, танцевальные, шуточные), а играющие должны их повторять лишь в том случае, если он добавит слово «пожалуйста». Кто ошибется, выходит на середину и выполняет какое-нибудь задание, например, улыбнуться, попрыгать на одной ноге и т. п.

**Примечание** Вместо слова «пожалуйста» можно добавлять и другие слова, например: «король приказал», «Чебурашка просит» и т. п.

## Приложение 15

# ИГРЫ, ПРЕДЛАГАЕМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ЗАМКНУТЫМИ ДЕТЬМИ

4

### 1. «ПАРОВОЗИК» дети встают в круг По очереди они выступают в

роли ведущего, который показывает определенные движения (без слон). Ведущий как бы паровозик, который ведет за собой вагоны, повторяющие все его движения. Дети-«вагончики» должны повторить то, что изображает ведущий, и, если он показывает не просто набор движений, а какого-нибудь человека или животное, отгадать, кого он изображает.

### 2. «ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ДВИЖЕНИЯ»

Ведущий предлагает детям выполнить следующие движения: поднять брови вверх, сдвинуть их, сильно зажмуриться, широко раскрыть глаза, надуть щеки, втянуть щеки в полость рта.

Ведущий предлагает детям показать жестом слова «высокий», «маленький», «там», «я», «здесь», «он», «толстый» и т. п.

Ведущий предлагает детям произвольно принять условленную позу: показать, как Мы выглядим, когда нам холодно, когда у нас болит живот, когда мы несем тяжелую сумку и т. п.

### 3. «НЕДОТРОГИ»

Взрослый вместе с детьми в течение нескольких занятий рисуют карточки с пиктограммами. Необходимо обсудить с детьми, что означает каждая пиктограмма. Например, картинка с изображением улыбающегося человечка может символизировать Веселье, с изображением, например, двух одинаковых нарисованных конфет - доброту или Честность. Если дети

умеют читать и писать, вместо пиктограмм можно записать на каждой карточке какое-либо положительное качество ребенка (обязательно положительное!).

Каждому ребенку выдается 5-8 карточек. По сигналу ведущего дети стараются закрепить на спинах товарищей (при помощи скотча, стикеров и т. п.) все карточки.

По следующему сигналу взрослого дети прекращают игру и обычно с большим нетерпением снимают со спины «добычу».

На первых порах, конечно, случается, что не у всех играющих оказывается много карточек, но при многократном повторении игры и после проведения обсуждений ситуация меняется. Во время обсуждения можно спросить у детей, приятно ли получать карточки. Затем можно спросить, что приятнее: дарить хорошие слова другим или получать их самому. Как правило, дети говорят, что нравится и дарить, и получать. Тогда ведущий может обратить их внимание на тех детей, которые совсем не получили карточек или получили совсем мало. Обычно эти дети признаются, что они с удовольствием дарили; но им бы тоже хотелось получить в подарок карточку.

Воспитатель тоже может принимать участие. Если есть опасение, что какой-то ребенок останется без карточки, воспитатель может предотвратить эту ситуацию, приклеив такому дошкольнику пиктограмму.

#### 4. «ВОЛШЕБНЫЕ СРЕДСТВА»

Цель Упражнение направлено на конкретную проработку, применение «волшебных» средств понимания, развитие эмпатии, использование уже знакомых средств понимания.

Содержание Упражнение выполняется в парах. Воспользовавшись «волшебными» средствами понимания, дети должны помочь:

- 1) плачущему ребенку, он потерял мячик;
- 2) мама пришла с работы, она очень устала;

- 3) товарищ н классе сидит грустный, у него заболе  
ла мама;
- 4) ваш друг плачет, он получил плохую оценку;
- 5) девочка-соседка попросила тебя сделать ей апп-  
ликацию...

Примечание Необходимо подобрать столько ситуаций, чтобы каждый ребенок смог выполнить задание.

#### 5. «ВОЛШЕБНЫЕ ЗАРОСЛИ» (Р. Р. Калинина, 1997)

**Цель** Снятие телесных барьеров, развитие умения добиваться своей цели приемлемыми способами общения.

**Содержание** Каждый участник (по очереди) пытается проникнуть в центр круга, образованного тесно прижавшимися друг к другу «волшебными водорослями» - всеми остальными участниками. «Водоросли» понимают человеческую речь, чувствуют прикосновения и могут расслабиться и пропустить участника в центр круга, а могут и не пропустить его, если их плохо «просят».

Затем следует обсуждение: когда водоросли расступались? Когда нет?

#### 6. «ДРАКОН КУСАЕТ СВОЙ ХВОСТ»

Играющие стоят друг за другом, держась за талию впереди стоящего. Первый ребенок - голова дракона, последний - кончик хвоста. Первый играющий пытается схватить последнего - дракон ловит свой хвост. Остальные дети цепко держатся друг за друга. Если дракон не поймает свой хвост, то в следующий раз ха роль головы дракона назначается другой ребенок.

#### 7. «ЛОВИШКИ» (М. И. ЧИСТЯКОВА, 1990)

Ведущий выбирает ловишку. Ловишка стоит, повернувшись к стене лицом. Остальные дети у проти противоположной стены. Под музыку дети подбегают к ловишке, хлопают в ладоши и говорят: «Раз-два-три, раз-два-три, Скорее нас лови!». Затем бегут на свои

места. Ловишка догоняет ребят. игра повторяется. Ловишкой становится тот, кого поймали.

8. «ЗАКОНЧИ ПРЕДЛОЖЕНИЕ» (Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина, 1996)

Цель Повышение уверенности в себе, в своих силах.

Содержание Дети по очереди заканчивают каждое из предложений:

- Я умею... Я хочу...

- Я смогу.. Я добьюсь...

Каждого ребенка можно попросить объяснить тот или иной ответ.

9. «СМАК» (Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина, 1996)

Цель Упражнение помогает развить уверенность в себе и освоить некоторые способы общения в присутствии большого количества людей, а также оно тренирует умение вести разговор.

Содержание Для этой игры можно использовать любые подсобные материалы. Она обычно очень охотно воспринимается замкнутыми детьми, поскольку построена по сценарию проведения известной телевизионной передачи, которую любит смотреть ребенок. Для проведения этого упражнения можно использовать и другие телепередачи, важно только, чтобы они нравились вашему ребенку

Ребенку предлагается представить себе, что он самый лучший повар на свете и его пригласили выступить в телевизионной передаче «Смак», чтобы продемонстрировать способы приготовления самых изысканных блюд. Для этой игры необходимо выбрать ведущего передачи (им может быть взрослый). Желательно также, чтобы присутствовали и зрители.

## Приложение 16

### ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ

#### Логопедическое обследование детей 2-4 лет

##### I Строение артикуляторного аппарата

Прикус

Челюсти

Губы

Зубы \_\_\_\_\_

Подъязычная уздечка \_\_\_\_\_

Твердое небо \_\_\_\_\_

Мягкое небо \_\_\_\_\_

##### Подвижность органов артикуляции

Удержание рта закрытым вне еды и речи \_\_\_\_\_

Особенности приема пищи:

О \_\_\_\_\_ ест самостоятельно или  
требуется помощь взрослого \_\_\_\_\_

О пережевывает или нет твердую пищу \_\_\_\_\_

О \_\_\_\_\_ жует с открытым или  
закрытым ртом \_\_\_\_\_

О сопровождает ли жевание сосательными движениями туб -

##### 1 ( Подвижность губ

Оскал

Вытягивание губ вперед \_\_\_\_\_

##### Подвижность языка

Высовывание распластанного языка \_\_\_\_\_

Подъем кончика языка на верхнюю губу \_\_\_\_\_

Опускание кончика язык[ка на нижнюю губу \_\_\_\_\_

Движения кончика языка вправо - влево \_\_\_\_\_

Облизывание губ \_\_\_\_\_

Высовывание узкого языка \_\_\_\_\_

##### V Подвижность мягкого неба

Произнесение на» с открытым ртом \_\_\_\_\_

Выраженность неврологической ситуации:

Парезы (спастические, вялые) \_\_\_\_\_  
 Гипсркинезы \_\_\_\_\_  
 кинестетическая апраксия \_\_\_\_\_  
 Кинетическая апраксия \_\_\_\_\_  
 Синкинезии \_\_\_\_\_ Нередуцированные  
 рефлекс орального автоматизма

\_ Саливация \_\_\_\_\_

#### 111 Дыхание

Тип (брюшной, грудной, ключичный, смешанный) \_\_\_\_\_  
 Частота (нормальное, ускоренное) \_\_\_\_\_  
 \_ Равномерность (ровное, прерывистое) \_\_\_\_\_

#### 41 Голос

Сила \_\_\_\_\_  
 Высота' \_\_\_\_\_  
 Тембр \_\_\_\_\_

#### 'ii Синхронность в работе отделов речедвигательного аппарата

Дыхательного и голосового \_\_\_\_\_  
 Голосообразующего и артикуляционного \_\_\_\_\_

#### X Состояние просодии

Темп речи \_\_\_\_\_  
 Ритм речи \_\_\_\_\_  
 Наличие разных видов интонации

#### X Состояние звукопроизношения

А У О И Э Ы П ПЬ Б БЬ М МЬ Ф ФЬ В ВЬ Т ТЬ Д ДЬ  
 О Н Ы К К Ъ Г Г Ъ Х Х Ъ С С Ъ з з Ъ ц ц ш ш ж ж щ щ р р ъ л л ь

Вид нарушения \_\_\_\_\_

#### Состояние фонематической системы

Наличие грубых искажений структуры слов

Дифференциация звуков в словах - квазиомонимах \_\_\_\_\_

О \_\_\_\_\_ твердых - мягких  
 О \_\_\_\_\_ глухих - звонких  
 О \_\_\_\_\_ свистящих - шипящих  
 О \_\_\_\_\_ соноров



## К 1 Состояние лексики

Общая характеристика активного словаря \_\_\_\_\_

Соотнесение слов с предметами и действиями:

Категории	Список слов	Показ	Называние
овощи	огурец помидор капуста лук свекла редис		
Фрукты	яблоко груша слива лимон вишня апельсин		
животные	корова коза лошадь медведь лиса заяц		
Глаголы движения	идет стоит сидит бежит плывёт летит		

Состояние грамматического строя Наличие фразовой речи

предложение	Понимание	Составление
Мальчик играет		
Мальчик бросает мяч		
Мальчик гладит утюгом белы;		

## У<sup>1</sup> Словоизменение

О по падежам

У меня ручка, а у тебя что? (карандаш). Ты нарисуешь картинку чем? (карандашом) У меня нет чего? (карандаша).

190

О по числам \_\_\_\_\_

О \_\_\_\_\_ по родам

## XV Словообразование

Образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов  
Заключение логопеда

### Логопедическое обследование детей 4-7 лет Строение

#### артикуляторного аппарата

Прикус \_\_\_\_\_  
Челюсти \_\_\_\_\_  
губы \_\_\_\_\_  
зубы \_\_\_\_\_  
Подъязычная уздечка \_\_\_\_\_  
твердое небо \_\_\_\_\_  
Мягкое небо \_\_\_\_\_

#### Подвижность органов артикуляции

Удержание рта закрытым вне еды и речи \_\_\_\_\_  
Особенности приема пищи:  
О \_\_\_\_\_ ест самостоятельно или  
требуется помощь взрослого \_\_\_\_\_  
  
О \_\_\_\_\_ пережевывает или нет  
твердую пищу \_\_\_\_\_  
О \_\_\_\_\_ жует с открытым или  
закрытым ртом \_\_\_\_\_  
О \_\_\_\_\_ сопровождает ли  
жевание сосательными движениями губ \_\_\_\_\_

#### Подвижность губ

Оскал \_\_\_\_\_  
Вытягивание губ вперед \_\_\_\_\_

#### Подвижность языка

Высовывание распластанного языка \_\_\_\_\_  
Подъем кончика языка на верхнюю губу \_\_\_\_\_  
Опускание кончика языка на нижнюю губу \_\_\_\_\_

Движения кончика языка вправо - влево \_\_\_\_\_  
Облизывание губ \_\_\_\_\_  
Высовывание узкого языка \_\_\_\_\_

#### Подвижность мягкого неба

Произнесение «а» с открытым ртом \_\_\_\_\_ Выграженность  
неврологической ситуации:

Парезы (спастические, вялые) \_\_\_\_\_

Гиперкинезы \_\_\_\_\_

Кинестетическая апраксия \_\_\_\_\_

Кинетическая апраксия \_\_\_\_\_

Синкинезии \_\_\_\_\_

Нередуцированные рефлексы орального автоматизма \_\_\_\_\_

Саливация \_\_\_\_\_

#### Дыхание

Тип (брюшной, грудной, ключичный, смешанный) \_\_\_\_\_

Частота (нормальное, ускоренное) \_\_\_\_\_

Равномерность (ровное, прерывистое) \_\_\_\_\_

#### Голос

Сила \_\_\_\_\_

Высота \_\_\_\_\_

Тембр \_\_\_\_\_

#### Синхронность в работе отделов речедвигательного аппарата

Дыхательного и голосового \_\_\_\_\_

голосового и артикуляционного \_\_\_\_\_

#### Общая характеристика речи

Импрессивная речь:

Понимание ситуативной речи: покажи стол \_\_\_\_\_

Подойди к окну \_\_\_\_\_

Понимание контекстной речи: На чем ты приехал в детский сад?

Какие игрушки есть у тебя дома? \_\_\_\_\_

Экспрессивная речь:

Наличие \_\_\_\_\_

Развернутость (отдельные слова, фразы) \_\_\_\_\_

#### Внятность

Использование жестов в общении

#### Состояние просодии

Темп речи (нормальный, ускоренный, замедленный) \_\_\_\_\_

Ритм речи (нормальный, аритмия) \_\_\_\_\_

Интонация (наличие разных видов) \_\_\_\_\_

### Состояние звукопроизношения

Звуки	а	у	о	и	э	ы	п	пь	б	бь	м	мь	ф	фь
Положение звука														
изолированнсе														
в словах														
Звуки	в	вь	т	ть	д	дь	н	нь	й	к	кь	г	гь	х
Положение звука														
изолированнсе														
в словах														
Звуки	хь	с	сь	з	зь	ц	ш	ж	ч	щ	р	рь	л	ль
Положение звука														
изолированнсе														
в словах														

Условные обозначения: «-» - звук отсутствует, «м/з» - межзубное произношение, «п/з» - призубное, «г/з» - губно-зубное, «г/г» губно-губное, «бок.» - боковое, «нос» - носовое, «вел.» - веларное, «ув» - увдлярное, «оу» - одноударное, «п/с» - полусмягченное, «п/р» - приближенное звучание. При замене другим звуком в таблице записывается соответствующий звук.

Вид нарушения \_\_\_\_\_

### Состояние фонематической системы

Наличие грубых искажений структуры слов (привести примеры)

Мак \_\_\_\_\_ каша \_\_\_\_\_ кошка \_\_\_\_\_ молоко \_\_\_\_\_

Милиционер \_\_\_\_\_ свисток \_\_\_\_\_ кастрюля \_\_\_\_\_ Выделение последнего смычного согласного звука из слова -

кот \_\_\_\_\_ суп \_\_\_\_\_ мак \_\_\_\_\_ компот \_\_\_\_\_

Определение количества и последовательности звуков в односложных словах типа «мак» (с шестилетнего возраста) \_\_\_\_\_

Дифференциация звуков в словах-квазиомонимах \_\_\_\_\_

Твердых-мягких \_\_\_\_\_

Глухих-звонких \_\_\_\_\_

Свистящих-шипящих \_\_\_\_\_

Соноров \_\_\_\_\_

Р-л \_\_\_\_\_

Других звуков ( в соответствии с заменами в устной речи) \_\_\_\_\_

Состояние лексической стороны речи

Общая характеристика активного словаря \_\_\_\_\_

Возраст	Категории	Список слов	Показ	Называние
С 4 лет	Овощи	огурец помидор кЭПУСТВ лук Свекла редис		
	Фрукты	яблоко груша слива лимон вишня апельсин		
	Одежда	платье рубашка пальто шапка брюки пиджак		
	Обувь	тапки туфли сапоги ботинки Валенки сандалии		

Возраст	Категории	Список слов	Показ	Называние
	Мебель	стол стул шкаф ДИВаН кресло кровать		

	движения человека и животных	умывается одевается чистит подметает стирает гладит		
	прилагательные относительные	ореховый утренний стеклянный городской		
	прилагательные качественные	сладкий добрый ровный веселый -		
	прилагательные притяжательные	лисий заячий собачий медвежий		
с 5 лет	Посуда	кастрюля сковорода чайник чашка сахарница блюдо		
	Транспорт	автобус троллейбус трамвай поезд самолет корабль		
	Животные	волк еж лиса заяц медведь белка		
	Детеныши животных	лисенок зайчонок		

Возраст	категории	Список слов	Показ	Название
		волчонок медвежонок белчонок		

С 6 лет	профессии	врач повар шофер почтальон продавец строитель		
	Профессиональные действия	варит лечит Строит продает		

## Состояние грамматического строя

### Наличие фразовой речи

Предложение	Понимание	Составление
Мальчик играет		
мальчик бросает мяч		
Мальчик гладит белье утюгом		

### Словоизменение

О

стоит мост  
нет моста

изменение существительных по падежам:  
течет река  
около реки

по мосту	по реке
вижу мост	вижу реку
под мостом	за рекой
на мосту	на реке

О \_\_\_\_\_ изменение

существительных по числам: дом - дома, гриб -  
грибы \_\_\_\_\_

О согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде:  
красная лента, красный шар, красное платье

О согласование глаголов прошедшего времени с существительными - ми в роде:  
мальчик упал \_\_\_\_\_ девочка упала \_\_\_\_\_

### Словообразование

с 4-летнего возраста:

О образование существительных:

гриб - грибочек \_\_\_\_\_

дом - домик \_\_\_\_\_

чашка - чашечка \_\_\_\_\_

с 5-летнего возраста:

О образование прилагательных от существительных:

из железа - железный \_\_\_\_\_

из дерева - деревянный \_\_\_\_\_

с 6-летнего возраста:

О \_\_\_\_\_ образование глаголов

при помощи приставок \_\_\_\_\_

вошел \_\_\_\_\_ ушел \_\_\_\_\_ подошел \_\_\_\_\_ отошел \_\_\_\_\_

перешел \_\_\_\_\_

Вывод об уровне развития речи \_\_\_\_\_

закключение логопеда

## Приложение 17

### ПЛАНИРОВАНИЕ ФРОНТАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Составители: логопеды ДОО №10 Кронштадтского района С. В. Варошникова, Г. И. Ялышева



## Средняя группа

Первая неделя	Вторая неделя	Третья неделя	Четвертая неделя
<p>1. Тема: Неречевые звуки. Цель: Развитие слухового внимания. Учить слышать неречевые звуки окружающей среды.</p> <p>2. Тема: Овощи. Цель: Расширение активного и пассивного словаря, ввести слово «огород», уточнение названий овощей. Учить использовать в речи прилагательные, обозначающие цвет овощей, форму, глаголы действия людей, работающих в огороде, использовать слово-обобщение «овощи».</p> <p>3. Тема: Овощи. Цель: Работа над грамматическим строем речи, учить понимать категорию мн. числа, различать существительные ед. и мн. числа, употреблять в речи про-</p>	<p>1. Тема: Неречевые (музыкальные) звуки. Цель: Развитие слухового внимания. Учить детей на слух различать звучание музыкальных инструментов.</p> <p>2. Тема: Фрукты. Цель: Уточнение названий фруктов, прилагательных, обозначающих цвет, форму, ФОРМУ ФРУКТОВ, глаголов, действия людей, работающие ас-ду. Ввести слово: фруктовый сад.</p> <p>3. Тема: Фрукты. Цель: Работа над грамматическим строем языка: учить образовывать существительные ед. и мн. числа, употреблять в речи простое двусоставное предложение.</p> <p>4. Тема: Фрукты. Цель: Повторение пройденного, работа</p>	<p>1. Тема: Неречевые звуки. Цель: Развитие слухового внимания. Учить слышать направление звука.</p> <p>2. Тема: Игрушки (мяч, юла, кукла). Цель: Расширение активного и пассивного словаря, уточнить названия, учить использовать прилагательные, обозначающие цвет, форму, материал, глаголы действия с игрушками.</p> <p>3. Тема: Игрушки (мяч, юла, кукла). Цель: Работа над грамматическим строем речи, учить образовывать и употреблять глаголы повелительного наклонения. Употреблять простые двусоставные предложения.</p> <p>4. Тема: Игрушки (мяч, юла, кукла). Цель: Повторение пройденного, работа над связной речью</p>	<p>1. Тема: неречевые звуки. Цель: Развитие слухового внимания, развитие звукочастотного слуха.</p> <p>2. Тема: Одежда (белье и легкое платье). Цель: Расширение активного и пассивного словаря. Уточнение названий одежды. учить пользоваться прилагательными, обозначающими цвет, материал; глаголами-действиями (надевают, раздевают, шьют, стирают, вешают и т. д.)</p> <p>3. Тема: Одежда (белье и легкое платье). Цель: Работа над грамматическим строем языка, учить образовывать существительные суффиксальными суффиксами.</p> <p>4. Тема: Одежда. Цель: Повторение пройденного, работа над связной речью</p>

<p>4. Тема: Овощи. Цель: повторение пройденного, работа</p>			
<p>1. Тема: Неречевые звуки. Цель: Работа над слуховым вниманием, развитие звуковой памяти.</p> <p>2. Тема: Словарная работа по теме «Осень».</p>	<p>1. Тема: Звуковая культура речи. Цель: Учить детей культуре речевого общения, выдержке, доброжелательному тону, правильной позе.</p> <p>2. Тема Игрушки (машина, медведь,</p>	<p>1. Тема: Звуковая культура речи. Цель: Учить детей различать голоса детей, логопеда, отработка силы голоса.</p> <p>2. Тема Посуда.</p>	<p>1. Тема: Звуковая культура речи. Цель: Учить детей слышать ритм, уметь воспроизводить ритм.</p> <p>2. Тема: Петушок с семьей. Цель: Уточнение названий птиц, частей</p>

<p>Цель: Расширение активного и пассивного словаря. Учить пользоваться прилагательными, обозначающими состояние человека (веселый, радостный), природы глаголами действий (смеется, радуется, улыбается).</p> <p>3. Тема: Осень.</p> <p>Цель: Работа над грамматическим строем, учить согласовывать существительные с глаголами.</p> <p>4. Тема: Осень.</p> <p>Цель: повторение, работа над связной</p>	<p>Цель: Уточнение активного и пассивного словаря, повторение названий игрушек, обобщающее слово «игрушки», пользоваться прилагательными, обозначающими цвет, материал; глаголами-действиями С игрушками.</p> <p>3. Тема: Игрушки.</p> <p>Цель: Работа над грамматическим строем, учить согласовывать прилагательные с существительными.</p> <p>4. Тема: Игрушки.</p> <p>Цель: повторение, работа над связной</p>	<p>Цель: Расширение словаря, уточнение названий посуды. ввести слово «сахарница», учить использовать в речи глаголы, обозначающие действия сносудой, прилагательные, обозначающие цвет, пользоваться словом «посуда».</p> <p>3. Тема: Посуда.</p> <p>Цель: Работа над драматическим строем языка, учить образовывать существительные ед. и мн. числа.</p> <p>4. Тема: Посуда.</p> <p>Цель: повторение пройденного, работа над связной речью</p>	<p>Цель: учить и использовать глаголы действия, прилагательные.</p> <p>3. Тема: «Птицы» с семьей.</p> <p>Цель: УЧИТЬ образовывать мн. число Р. п. имен существительных, употреблять простое двусоставное предложение.</p> <p>4. Тема: Петушок с семьей.</p> <p>Цель: Повторение пройденного, работа над связной речью.</p>
<p>1. Тема Звук «А».</p> <p>Цель: Учить детей слышать звук «а» изолированно, в слогах, знакомство с артикуляцией звука, закрепить произношение звука с короткими текстами</p> <p>2. Тема Кошка с котятами.</p> <p>Цель: Закрепить слова о внешнем виде,</p>	<p>1. Тема: Звук «У».</p> <p>2. Тема: Жилище.</p> <p>Цель: Закрепить название частей дома.</p> <p>3. Тема: Дом (жилище).</p> <p>Цель: отработка дательного падежа существительных (кому этот домик), уменьшительно-ласкательные суффиксы</p>	<p>1. Тема: Звук «Ы».</p> <p>2. Тема: Собака со щенятами.</p> <p>Цель: Закрепить названия частей тела; слова о внешнем виде и повадках собаки.</p> <p>Цель: Образование существительных</p>	<p>1. Тема: Звук «О».</p> <p>2. Тема: Деревья (елка).</p> <p>Цель: Закрепить названия свойств игло- (острые, колючие); елка зеленая, пахнет, растет в лесу, елка - декоративная</p> <p>3. Тема Деревья (береза).</p>

<p>Цель: Учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образовывать существительные ед. и мн. числа Р. П. (много КОТят).</p> <p>4. Тема: Кошка с котятами. Чтение рассказа (про кошку). Цель: Активизировать речь детей, умение слышать логопеда</p>	<p>вопросы</p>		<p>4. Тема: Деревья. Чтение «Мы идем в лес».</p> <p>цель: Активизация речи; умение слышать логопеда; учить отвечать на вопросы</p>
<p>1. Тема: Звук «Э»,</p> <p>2. Тема: Праздник елки.</p> <p>Цель: Уточнить знания детей о елке, иголках, ветках; закрепить знания о новогодних игрушках.</p> <p>3. Тема: <u>Пря/лчик</u> елки.</p> <p>Цель: Учить образовывать сущ. с тнорит. лад. (чем украсили елку). Учить образовывать сущ. во мн. числе с уменьшит.-ласкат. суффиксами (елка - елочка), родит. лад. ми. числа (много елок).</p> <p>4. Тема: Праздник елки.</p> <p>Цель: Активизация речи и умение слушал</p>	<p>1. Тема: Звук «И».</p> <p>2. Тема: Дикие животные (заяц).</p> <p>Цель: Закрепить слова, обозначающие признаки внешнего вида зайца, части тела. Расширить пассивный словарь (пушистый, длинный, короткий), закрепить словарь о питании зимой и летом.</p> <p>3. Тема: Дикие ЖИВотные (заяц).</p> <p>Цель: Учить образовывать существит. с уменьшиг.-ласкат. суф., образование сущ. ед. и ын. числа (много зайцев, заяц боится лисы, медведя, волка).</p> <p>4. Тема: Дикие животные (заяц).</p> <p>Цель: Активизация речи, умение слушать, отвечать на вопросы</p>	<p>1. Тема: Звуки « А, О, У, W, И, Э».</p> <p>2. Тема: Зима. Зимние забавы.</p> <p>Цель: Закрепить знания детей о зиме, активизация словаря (активного и пассивного).</p> <p>3. Тема: Зима. Зимние забавы.</p> <p>Цель: Учить пользоваться уменьшит.-ласкат. формой, образование сущ. в предпложн. лад. (о чем мечтает гном? - о санках, о лыжах), род. лад.- много снега.</p> <p>4. Тема: Зима. Зимние забавы.</p> <p>Цель: Активизация речи, умение слышать, отвечать на вопросы</p>	<p>1. Тема: Звук «М».</p> <p>2. Тема: Овощи (повторение). Цель: Повторение.</p> <p>3. Тема: Овощи. Цель: Повторение.</p> <p>4. Тема Овощи. цель: Повторение</p>

<p>1. Тема Звук «Н».</p> <p>2. Тема: Диг.Ие животные (пир с лися-темн).</p> <p>Цель: закрепить характерные признаки внешнего вида: острые уши, вытянутая Ыордочка, длинный пушистый хвост.</p> <p>УточнИть знание детьми частей тела, закрепить знание детенышей, жипище</p>	<p>1. Тема: звук «П».</p> <p>2. Тема: Одежда (верхняя).</p> <p>3. Тема: Одежда (верхняя).</p> <p>4. Тема: Одежда (верхняя)</p>	<p>1. Тема: Звук «б».</p> <p>2. Тема: День защитника Отечества. Самолет.</p> <p>Цель: Закрепил названия частей самолета, понятия - летчик, праздник. Активизация словаря.</p> <p>3. Тема: Транспорт (пассажирский - грузовой).</p>	<p>1. Тема: Звук «К».</p> <p>2. Тема: Фрукты. Цель: Повторение.</p> <p>3. Тема: Фрукты.</p> <p>Цель: Повторение.</p> <p>4. Тема: Фрукты.</p> <p>Цель: Повторение</p>
--	--	--	--

<p>(нора).</p> <p>3. Тема: Лир с лисятами.</p> <p>Цель: Упражнять в использовании уменьш.-ласкат. суффиксами, формы от слова п и р (лисица, лисенок, лисичка-сестричка).</p> <p>4. Тема: Лир с лисятами.</p> <p>Цель: Активизация речи, учить отвечать на вопросы, слушать логопеда</p>		<p>Цель: Употреблять суш. с уменьш.-ласкат. суф. (самолет-самолетик), род. лад. суш. (самолет - много самолетов).</p> <p>4. Тема: Транспорт (пас. - груз.).</p> <p>Цель: Активизация речи, закрепление понятий высоко - низко, далеко - близко, отвечать на вопросы логопеда</p>	
<p>1. Тема Звук «Г».</p> <p>Цель: Учить слышать изолированно и в словах. Работа над дикцией (работа с медальонами).</p> <p>2. Тема: Наша мама.</p> <p>Цель: Работа над слов. запасом. Закрепить названия профессий, инструментов. Слова: женский праздник, мимозы, члены семьи (бабушка, сестра, мама, тети).</p> <p>3. Тема Наша мама.</p> <p>Цель: Работа над грамматическим</p>	<p>1. Тема: Звук «В».</p> <p>Цель: Учить слышать изолированно и в словах. Работа над дыханием (выдох - счет 3-4).</p> <p>2. Тема: Дикие животные (медведь).</p> <p>Цель: Работа над словарным запасом. Уточнить знания детей о медведе, названий тела, закрепить новые слова: косолалый, неуклюжий, толстые пальцы, ходит - переваливается.</p> <p>3. Тема: Дикие животные (<u>медведь</u>).</p> <p>Цель: Работа над грамматическим</p>	<p>1. Тема: Звук «Т».</p> <p>Цель: Учить слышать изолированно и в словах. Работа над темпом и ритмом.</p> <p>2. Тема: Дикие животные (волк).</p> <p>Цель: Рассматривание картинки. Работа над слов. запасом. Уточнить названия частей тела. закрепить новые слова: пасть, зубастый, злой, сердитый, голодный, серый.</p> <p>3. Тема: Дикие животные (волк).</p> <p>Цель: Рассматривание картинки, работа над грамматическим строем: а) работа</p>	<p>1. Тема: звук «Д».</p> <p>Цель: Учить слышать изолированно и в словах. Работа над голосом: Кто как кричит?</p> <p>2. Тема: Домашние животные (повторение).</p> <p>Цель: Закрепить Новые слова: пастух-пастушок, пасет, играет, созывает.</p> <p>3. Тема: Домашние животные (повторение).</p> <p>Цель: Работа над грам. строем языка. Работа над предлогами (из, за).</p>

Первая неделя	Вторая неделя	Третья неделя	Четвертая неделя
<p>строим. Работа над слоговой структурой слова (орудия труда, названия профессий).</p> <p>4. Тема: Наша мама.</p> <p>Цель: Работа над связной речью. Работаем «Моя мама» (из личного опыта)</p>	<p>строим языка: а) учить использовать уменьш.-ласкат. форму (ушки Ч.Т.Д.); б) работа над умением детей образовывать род. падеж единств. и мн. числа (много медвежат, медведей, медведиц).</p> <p>4. Тема: Дикие животные (медведь).</p>	<p>над образов. род. падежа, ед. и мн. числа: много волков, два волка, три волка; б) предлоги над, под.</p> <p>4. Тема: Дикие животные (волк).</p> <p>Цель: Работа над связной речью. учить детей отвечать на вопросы: кто, что.</p>	<p>4. Тема: Домашние животные (повторение).</p> <p>Цель: Работа над связной речью. Работа над деформированным предложением</p>

		Цель: Работа над связной речью. Учить дети отвечать на вопросы: кто это? что это? какой? что делает? почему? (по сказке «Три медведя»). Максимально активизировал речь детей, учить передавать последовательность событий		
	<p>1. Тема: звук «С».</p> <p>Цель: Учил слышать звук изолированно и в словах. Работа над дыханием: подочка.</p> <p>2. Тема: Весна.</p> <p>Цель: Работа над слов. запасом. Уточнение новых слов и словосочетаний: тает снег, бегут ручьи, лёд мывает, кораблики мывуг.</p> <p>3. Тема: Весна.</p> <p>Цель: Работа над грам. строем. УЧИТЬ использовал уменьшит.-ласкат. форму: снежок, лужок, водичка, лодочка, ручеек</p>	<p>1. Тема: Звук «з».</p> <p>Цель: Учить слышать звук и в словах,</p> <p>2. Тема: Корова с теленком.</p> <p>Цель: Работа над словарным запасом. закрепил названия частей тела. Уточнить новые слова: копыта, вымя, длинный хвост, на конце кисточка, блестящая шерсть, гладкая шерсть.</p> <p>3. Тема: Корова с теленком.</p> <p>Цель: Работа над граммат. строем. Учить детей образовывать уменьшит.-ласкат. форму: коровушка, головушка, хвостик и др., родит. падеж: много чего?</p>	<p>1. Тема: звук «ш».</p> <p>Цель: Учить слышать изолированно и в словах.</p> <p>2. Тема: Лошадь с жеребенком.</p> <p>Цель: Работа над слов. запасом. Уточнение новых слов: гладкая, блестящая шерсть, верхом, грива, морда, копыта.</p> <p>3. Тема: Лошадь с жеребенком.</p> <p>Цель: Учить использовать уменьшит.-ласкат. форму; лошадь-лошадка, копыта-копыта. Предлоги - на, около.</p> <p>4. Тема: Лошадь с жеребенком.</p> <p>Цель: Работа над связной речью.</p>	<p>1. Тема: Звук «ж».</p> <p>Цель: Учить слышать звук изолированно и в словах. Работа над мелкой моторикой: «Спаси зайчат».</p> <p>2. Тема: Дикие животные (повторение)</p> <p>Цель: Работа над словарным запасом. закрепить слова: морда, лапы, конец хвоста, мех, рыжая, хитрая.</p> <p>3. Тема: Дикие животные (повторение)</p> <p>Цель: Работа над граммат. строем. Учить использовать предлоги: из, за, на, около, над, под.</p> <p>4. Тема: Дикие животные (повторение)</p> <p>Цель: Работа над связной речью.</p>

	4. Тема: Весна.	кого?	над десемантированным (потерявшим	сценировка на доске: «Кто живет
--	-----------------	-------	-----------------------------------	---------------------------------

	Цель: Работа над связной речью. Учить детей договаривать слова в предложениях. Работа с «небывальщинами»	4. Тема: Корова с телятком. Цель: Работа над связной речью. Учить отвечать на вопросы: Кто это? Что это у коровы, у телят? Какого цвета шерсть? Что любит есть? Чем покрыто тело коровы? Сколько коров? где пасется корова?	смысл) предложением	в лесу?)»
--	--	--	---------------------	-----------

## Старшая группа

				1. Экскурсия в логопедический кабинет – развитие сознательного восприятия речи и слухового внимания. закрепление названий мебели, 2. Словарная работа по теме: «Части тела и лица». Дид. игра: «Покажи и на кукле» - практическое усвоение форм словообразования, упражнения с уменьшительными и полными именами существительными.
	1. Составление предложений по демонстрации действия. Рассматривание игрушек – закрепить умение выделять характерные особенности предмета, составлять предложения об игрушках. 2. Д. игра «Чего не стало на столе» по теме « Овощи»	1. Д. игра «Чего не стало на столе» по теме «Фрукты» - развитие сознательного восприятия речи и слухового внимания, закрепление родит. падежа, согласование прилагат. с Существит. 2. угадывание овощей и фруктов по описанию логопеда	1. Словарная работа. занятия с загадками о фруктах и овощах. 2. практическое употребление глаголов повелительного наклонения. Д. игра «Мишка, сделай», Составление логопедом рассказа о мишке, повторение 2-3 детьми этого рассказа	1. Обучение самостоятельной постановке вопросов. 2. практическое усвоение глаголов муж. и жен. родов в прош. вр. Игра по поручениям по теме: «Овощи, фрукты»

	Первая неделя	Вторая неделя	Третья и четвертая неделя	
--	---------------	---------------	---------------------------	--

		3. Практическое усвоение форм словообразования существительных с уменьшит.-ласкат, суффиксами - . Д. игра «угостим мишек»		
	1. Употребление глаголов наст. вр. ед. и мн. Ч. Составление предложений и постановка вопросов по демонстрации действия. 2. Звук «А» - пересказ на осеннюю тему по плану логопеда	1. Звук «у». Д. игра «Оденем большую и маленькую куклу на прогулку», закрепляя уменьшит.-ласкат. суффиксов. Составление описательного рассказа про маленькую куклу. 2. Звуки «д-у» - закрепление названий осенней одежды и обуви - игра «Четвертый лишний»	1. Звук «И» _ практическое усвоение глаголов движения с разными приставками по теме «Перелетные птицы». 2. звук «Э» - составление предложений по картинкам	1. Звук «О». Закрепление множ. числа существительных. Д. игра «Закончи предложение». 2. Звук «Ы». Пересказ по теме «Осень», по ману логопеда
	1. Звуки А-О-У-И-Ы-Э. Составление описательного рассказа по картинке о животных. <del>опишете</del> с дом. животными. 2. Звуки А-О-У-И-Ы-Э игра «Кого не стало» по теме МДомашние животные»	1. Звуки «С». Д. игра «Чья мама» - детеныши диких животных. 2. звук «С» - практическое усвоение уменьшит.-ласкат. суффиксов един. и множ. числа детенышей домашних животных	1. Звук «З» - образование притяжат. прмагат. от существит• по теме «Дикие и домашние животные и их детеныши» 2. Звуки «С-З» - составление описательных рассказов о животных	1. Звук «ц». 2. звуки «С-ц» - качественные и сительные прмагательные по теме «Елочные и игрушки»
	1. Звуки «С-З-ц» - Д. игра «Поручение» - отработка простых предлогов на, под, из, с. 2. Звуки «С-З-ц» - словарная работа по теме «Зимние забавы»	1. Звук «Ш» - практическое усвоение родит. и винит. падежей существ. ед. и мн. числа без предлогов и с предлогами от, со, с по теме: «Птицы». 2. Звук «Ш» - практическое усвоение дат. падежа с предлогами к, по по теме: «Зимующие птицы». Составление распространенных предложений с предлогами	1: Звук «Ж» - практическое усвоение предлогов из-за, из-под. 2. Звуки «Ш - Ж» - словарная работа по теме: «Транспорт» (грузовой). Составление предложений с предлогами о грузовых машинах	1. Звуки «Ш - Ж» - практическое усвоение творит. падежа по теме: «Труд людей» 2. Звуки «С - Ш» - Д. игра «Один - много» по теме «Транспорт»

	1. Звуки «З - Ж» - согласование прилагательных с существит. в творит, и родит, падежах. 2 ч. Д. игра «Закончи	1. Звук «Ч» - закрепление предлогов в, на, под, с, за, на предметам посуды. 2. Звук «Ч» - ориентировка в	1. Звуки «Ч - С» - закрепление сложных предлогов из-зд, из под, около и др.	1. Звук «Щ» - согласование прилагательных с существительными. Д. игра «Кто больше придумает слов про
--	---	---	---	--

	предложение». 2. Звуки «С - Ш, 3 - Ж» - отработка предлогов по теме «Посуда»	пространстве на предметах мебели	2. Звуки «Ч - С» - пересказ по серии сюжетных картинок об Армии	данный предме». 2. Звуки «Щ - С» - составление рассказа из опыта «Моя любимая игрушка дома»
	1. Звуки «Ч - Щ» - подбор существит. к прагмат. (согласование в роде, числе Придумывание распространенных предложений с этими словосочетаниями по теме «Какая мама?»). 2. Звуки «Ч - Щ» - самостоятельнсе составление рассказа по картинке о профессиях мам	1. Звук «Л» - согласование числительных с существит. по теме «АТелы:», 2. звук «л» - усвоение относительных прагматических по теме «Ткани»	1. Звук «Р» - согласов. прагмат. с существит. родит. и творит. падежей в Р.Д. и мн. числах. Пересказ по серии «Ранняя весна», 2. звук «р» - закрепление и дифференциация предцсгов: на - под, на - с, под - из-под, Нд - в, на - из-за, между - через.	1. Звуки «Л - Р» - дифференциация сложных предлогов. Составление предложений с предлогами о временах года«Когда это бываеef?». 2. Звуки «Л - Р» - пересказ
	1. Грамматика; согласование числительных с существительными одушевлен. и неодушевлен. в именит. и родит. падежах. Составление описательных рассказов - загадок	1. Грамматика: согласование существителы1ыХ именит. и родит. падежей. Д. игра «Что изменилось?» - закрепить согласование числит. с су-Ществительными	1. Грамматика: согласование суще-ствительных с прагматическими и местоимениями мой, моя, мое в роде, числе, падеже. Составление загадок - описаний животных	1. Грамматика: образование сравнительной степени прагматических простым способом при помогут суффиксов -ей-, -е-

## Подготовительная группа

1 занятие: часть - произношение звука «У», выделение звука «У» из начала 2 часть - работа над предложением, составление предложений по картинкам «ранняя осень, труд людей осенью».	1 занятие: 1 часть - дифференциация «А - У», анализ и синтез звукоочетаний, выделение данных звуков из состава слова. существит., согласование с глаголами,	1 занятие: 1 часть - образование уменьшит.-ласкат. суффиксов прагматическых (толстеН4ий -голубенький) и составление предложений с ними. 2 часть - дифференциация И-У-А-Э.	1 занятие: 1 част - произношение звуков П - Пь, выделение из слов, придумыва-нив слов с заданными звуками. 2 часть - закрепление согласования существит. ед. и мн. числа с глаголами.
---	---	---	---

Первая неделя	Вторая неделя	Третья неделя	Четвертая неделя
2 занятие: 1 часть - еДИнственне и	составление предложений сданными	Анализ и СИКг ез выделения из слов.	2 занятие: 1 часть - закрепление



<p>множественное число существительных.</p> <p>2 часть - произношение звука «У», выделение его из слов (паук - мухи).</p> <p>3 занятие: 1 часть - произношение звука «А», выделение его из начала слов.</p> <p>2 часть - обучение самостоятельной постановке вопросов на материале «Овощи - фрукты»</p>	<p>Существит. и глаголами.</p> <p>2 занятие: 1 часть - образование уменьшит.-ласкат, суффиксов сущ.</p> <p>2 часть - произношение звука «И», выделение звука из слов, анализ и синтез звуко сочетаний, состоящих из трех пройденных звуков А - У - И.</p> <p>3 занятие: 1 часть - произношение звука «Э», дифференциация звуков «И - Э», выделение из слов. Анализ и синтез звуко сочетаний, состоящих из пройденных звуков.</p> <p>2 часть - закрепление, обучение постановке вопросов на материале уменьшит.-ласкат. суффиксов сущ.</p>	<p>2 занятие: 1 часть - произношение звука «О» - выделение из слов.</p> <p>2 часть - составление предложений с уменьшит.-ласкат. прилагательными.</p> <p>3 занятие: 1 часть - составление описательных рассказов по предметным картинкам (овощи - Фрукты), уменьшит.-ласкат. суффиксы существит. и прилагат. 2 часть - дифференциация звуков А-У-И-Э-О</p>	<p>названий перелетных и зимующих птиц, составление вопросов по этой теме.</p> <p>3 занятие: 1 часть - произношение К - Кь, выделение слов, анализ и синтез обратных слогов, глаголы движения с приставками на материале перелетных и зимующих птиц</p>
<p>1 занятие: 1 часть - звук «Т», выделение звука, анализ и синтез обратного слога с пройденными гласными звуками.</p> <p>2 часть - образование новых слов с приставками. Глаголы движения. Дид. игра «Закончи фразу».</p> <p>2 занятие: 1 часть - дифференциация П - Т - К, звуковой анализ и синтез слов типа «мак», использование схемы.</p> <p>2 часть - согласование существит. с глаголами, составление предложений по картинкам,</p>	<p>1 занятие: 1 часть - произношение звуков «Х - Хь», выделение из слов, введение термина «мягкий и твердый согласный звук», анализ и синтез трехзвуковых слов типа «мох».</p> <p>2 часть - подбор прилагательных к сущ. по теме «Одежда летняя, зимняя, осенняя».</p> <p>2 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «К-Х», анализ и синтез обратного и прямого слогов, трехзвуковых слов.</p> <p>2 часть - составление рассказа по картинке или серии картин «Поздняя</p>	<p>1 занятие: 1 часть - произношение звука «И».</p> <p>2 часть - притяжательные местоимения, согласование с существит. (мой, твой, мое).</p> <p>2 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «Ль - И».</p> <p>2 часть - группировка предметов по теме «Одежда - обувь», дифференциация, подбор притяжат. местоимений.</p> <p>3 занятие: 1 часть - закрепление окончаний существительных ед. и мн.</p>	<p>1 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «И - Ы», звуковой анализ и синтез трехзвуковых слов.</p> <p>2 часть - составление предложений по теме «Кто где живет?» (домашние и дикие животные).</p> <p>2 занятие: 1 часть - произношение звука «С», выделение из слов.</p> <p>2 часть - закрепление ед. и мн. числа существит, с уменьшит.-ласкат. суффиксами по теме: «Животные».</p> <p>3 занятие: 1 часть - звук «С», выделе-</p>

<p>3 занятие: 1 часть - звук «Ль», выделение звука.</p>	<p>осень» по ману логопеда.</p> <p>3 занятие: 1 часть - образование</p>	<p>числа, согласование их с глаголами и притяжательными местоимениями.</p>	<p>ние из слов. Звуковой анализ и синтез трехзвуковых слов.</p>
---	---	--	---

	2 часть - закрепление названий осенних месяцев. Д. игра «Когда это бывает?»	приставочных глаголов совершен. и несовершен. вида. Включить в предложения и вопросы, 2 часть - анализ трехзвучных слов с пройденными звуками	2 часть - произношение звука «Ы», выделение из слов, анализ и синтез трехзвучных слов	2 часть - составление описательных рассказов по предметным картинкам «Дикие и домашние животные»
	1 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «С - Сь», выделение данных звуков из состава слова. 2 часть - согласование прилаг. с сущ. в роде, числе по теме «Зима». 2 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «С - Сь». 2 часть - пересказ на зимнюю тему. 3 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «С - Сь». 2 часть - подбор прилагательных к сущ. по теме «Зимняя одежда, обувь, головные уборы». Образование прилаг. от сущ., ввод их в предложения	1 занятие: 1 часть - звук «З», выделение звука, придумывание слов. 2 часть - животные и их детеныши, составление предложений. 2 занятие: 1 часть - звуки «З - Зь», дифференциация, придумывание слов. 2 часть - практическое употребление глаголов ед. и мн. числа наст. времени по теме: «Животные». 3 занятие: 1 часть - дифференциация «З - Зь», 2 часть - отработка окончаний родит. падежа с предлогом у, вводить в предложения на материале «Животные и их детеныши» (у козы козлята)	1 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «С - З», выделение из состава слов. 2 часть - зимующие птицы, помощь зимой. 2 занятие: 1 часть - диф-ция «Сь - Зь», 2 часть - деление слов на слоги, общее понятие о слоге как о части слова. 3 занятие: 1 часть - произношение звука «Ц», выделение из слов, придумывание слов с заданным звуком в заданном месте. 2 часть - деление слов на слоги. (е)мы двухсложных слов	1 занятие: 1 часть - произношение звука «Ц», Деление слов на слоги; двухсложные слова с заданным звуком. 2 часа - отработка окончаний глаголов 1-го, 3-го лица наст. и прош. времени: летаю, летает на материале «Зимующие птицы». 2 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «С - Ц», придумывание слов на заданный звук. 2 часть - практическое усвоение отглаголит. прилаг. на материале «Елочные игрушки» (бумажные, ватные, спелые, неспелые). 3 занятие: 1 часть - диф-ция звуков С - З - Ц, деление на слоги двухсложных слов с заданными звуками. 2 часть - составление рассказа по сюжетным картинкам о подготовке к празднику Нового года
	1 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «Т - Д», «ТЬ - ДЬ», деление слов на слоги,	1 занятие: звук «у», 2 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «П - Б». Характеристика согласных	1 занятие: 1 часа - произношение «ш», слоговой и звуковой анализ с данным звуком.	1 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «Ш - Ж», слоговой и звуковой анализ слов с данными звуками.

Первая неделя	Вторая неделя	Третья неделя	Четвертая неделя
---------------	---------------	---------------	------------------

<p>серии картинок о новогоднем празднике.</p> <p>2 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «Ц - Ть», деление слов на слоги с заданным звуком</p> <p>2 часть - ед. и мн* число существит., согласование с глаголами по теме: «Животные жарких стран».</p> <p>3 занятие: звук «а», буква «а»</p>	<p>звуков (мягкий -твердый, звонкий - глухой), придумывание слов.</p> <p>2 часть - закрепление практического употребления слов в В. П., Д. П., Р. П.</p> <p>д. игра «Доскоки предложение»,</p> <p>3 занятие: буквы А - У.</p>	<p>2 часть - закрепление и употребление падежей В., Д., Р. в единственном и множественном числе.</p> <p>2 занятие: звук и буква Ш.</p> <p>3 занятие: 1 часть - произношение звука Ж, звуковой и слоговой анализ слов с данным звуком.</p> <p>2 часть - пересказ «Зима и зимние забавы»</p>	<p>2 часа - закрепление и употребление слов в Т. П. единственного и множественного числа, придумывание предложений.</p> <p>2 занятие: з и буква М.</p> <p>3 занятие: сочетание всех пройденных букв: А - У - Ш - М</p>
<p>1 занятие: 1 часть - дифференциация звуков «С - Ш », «Ж - З», слоговой и звуковой анализ слов с данными звуками.</p> <p>2 часть - образование прилагательных от существительных. Вводить их в предложения, согласовывая в роде, числе и падеже.</p> <p>2 занятие: буква Ё.</p> <p>3 занятие: буквы А- У- М- Ш- Ы</p>	<p>1 занятие: 1 часть - звук Ч, выделение звука из слогов, придумывание СЛОВ на заданный звук.</p> <p>2 часть - словарная работа по теме: «Транспорт», профессии людей, работающих на транспорте.</p> <p>2 занятие: буква О.</p> <p>3 занятие: 1 часть - дифференциация Ч - Т, слоговой и звуковой анализ слогов с данными звуками.</p> <p>2 часть - согласование существительных с числительными</p>	<p>1 занятие: повторение всех пройденных букв, складывание и чтение простых слогов и слов с данными буквами.</p> <p>2 занятие: 1 часть - диф-ция «Ч - С», звуковой и слоговой анализ слов с заданными звуками.</p> <p>2 часть - составление описанных рассказов по серии предметным картинкам (картинки)</p> <p>3 занятие: буква С</p>	<p>1 занятие: 1 часть - диф-ция «Ц - Ч» - звуковой и слоговой анализ с заданными звуками.</p> <p>2 часть - согласование сущ. с числит., составление предложений с данными сочетаниями.</p> <p>2 занятие: буква С, повторение всех пройденных букв, складывание и чтение слогов и слов.</p> <p>3 занятие: буква Л</p>
<p>1 занятие: 1 часть - звук «Щ», звуковой и слоговой анализ слов.</p> <p>2 часть - составление рассказов по серии картинок «Семья».</p> <p>2 занятие: звук и буква Л.</p> <p>3 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «Ц - Щ», звуковой и слоговой анализ</p>	<p>1 занятие: звуки буква П.</p> <p>2 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «Щ - С».</p> <p>2 часть - Д. игра «Магазин одежды» - составление описательных рассказов об одежде.</p> <p>3 занятие: звук и буква Н</p>	<p>1 занятие: 1 часть - звук «Р», звуковой и слоговой анализ с данным звуком.</p> <p>2 часть - словарная работа по теме: «Ранняя весна».</p> <p>2 занятие: звук и буква Р.</p> <p>3 занятие: звук и буква Р, знакомство с понятием «предложение»,</p>	<p>1 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «Р - Л», звуковой и слоговой анализ.</p> <p>2 часть - практическое употребление простых предлогов, составление предложений с предлогами, графическое изображение предложений.</p> <p>2 занятие: звук и буква К.</p>

	слов с данными звуками. 2 часть - закрепление и употребление в речи дательного падежа сущ, по теме: «Профессии»		предложений из 2-3 слов, графическая запись	3 занятие повторение про составление и чтение сл с заданными буквами, пе
	1 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «Р - РЬ», звуковой и слоговой анализ с данными звуками. 2 часть - закрепление окончаний существительных в творит. падеже. Д. ыгра «Кто чем работает» - уточнение названий профессий и инструментов* 2 занятие: звук и буква Х. 3 занятие: 1 часть - диф-ция звуков ~ - ЛЬ» 2 часть - словарная работа по серии картин «Прилет птиц», закрепление согласования прилагат.с сущ.	1 занятие: звук и буква Т. 2 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «РЬ - ЛЬ» - подбор слов по моделям с данными звуками. 2 часть - образование и практическое употребление наречий от прилагательных, составление предложений с данными наречиями. Анализ предложений. 3 занятие: звук и буква Т - повторение всех пройденных букв	1 занятие: 1 часть - диф-ция звуков «Р - Л», «РЬ - ЛЬ», подбор слов по моделям с заданными звуками. 2 часть - пересказ. 2 занятие: звук «И» буква И. 3 занятие: 1 часть - диф-ция звуков и глухих согласных звуков, звуковой анализ слов. 2 часть - узнавание предмета по эпитетам, составление описательных предложений	1 занятие: повторение всех букв, практическое усвоение правописания, печатание и предложений. 2 занятие: 1 часть - диф-ция звуков согласных, подбор моделей. 2 часть - слова - антонимы и разбор предложений с данными словами. 3 занятие: чтение и работа с азбукой, практическое усвоение правописания и печатания

## Приложение 18

### РЕКОМЕНДАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЮ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ 6 СТАРШИХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Третья неделя сентября

*Тема:* Овощи.

*Словарь:* огород, грядки, вкус, поливать, полезны, витамины, вредители-гусеницы, жуки, урожай, цветы, цвета овощей; расти, зреть, собирать, заготавливать, зрелый, незрелый, сладкий, кислый, горький, круглый, овальный.

*Грамматика:*

1. Образование существительного множественного числа (огурецогурцы).
2. Составление предложений из 3-4 слов (без предлогов).
3. Образование существительных родительного падежа.

Четвертая неделя сентября

*Тема:* Фрукты. Сад.

*Словарь:* яблоки, груши, сливы, апельсин, лимон, гранат, хурма, части дерева, вкусные, румяные, сочный, спелый, незрелый, собирать, поливать.

*Грамматика:*

1. Множественное число имен существительных IX (яблоко-яблоки).
2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом (яблоко-яблочко).
3. Употребление родительного падежа имен существительных единственного падежа (яблоко-яблока).

Первая неделя октября

*Тема:* Деревья.

*Словарь:* ствол, ветви, листья, береза, корни, дуб, ель, сосна, клен, тополь, рябина, шишки, желуди, кисти, гроздь, шелестеть, склоняться, могучий, тонкая, стройная, плакучая, роща

*Грамматика:*

1. Упражнения в образовании прилагательных (дуб-дубовый):
2. Упражнения в употреблении родительного падежа имен существительных (лист слетел с осины).

#### Вторая неделя октября

*Тема:* грибы.

*Словарь:* белый, подберезовик, лисички; подосиновик, бледная поганка, съедобный, несъедобный, ядовитый, полезный, пластинчатый, сушить, варить, жарить, консервировать, лукошко.

*Грамматика:*

Согласование существительных с прилагательным.

*Связная речь:* описание грибов.

#### Третья неделя октября

*Тема:* Золотая осень.

*Словарь:* прохладно, ветрено, сентябрь, октябрь, ноябрь, листопад, холодно, пасмурно, моросит, заморозки, сырой, промозглый, пожухли.

*Грамматика:*

Согласование существительных с прилагательным.

*Связная речь:* составить рассказ по сюжетным картинками вопросам воспитателя.

#### Четвертая неделя октября

*Тема:* Перелетные птицы.

*Словарь:* перелетные птицы: грачи, скворцы, лебеди, ласточки, дикие утки, ласточки, водоплавающие птицы; оперение, насекомые, юг, зимующие птицы, перелет, клин, косяк.

*Грамматика:*

1. Употребление существительных единственного и множественного числа в родительном падеже.
2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

#### Первая неделя ноября

*Тема:* Наше тело. Предметы гигиены.

*Словарь:* части тела: руки, ноги, туловище, голова, глаза, уши, нос, локоть, плечо, колено, подбородок; нюхать, слушать; полный, толстый, худой, кариес, волнистые, волосы.

*Грамматика:*

Использование винительного и творительного падежей имен существительных (Дети моют руки. Зубы чистят щеткой.)

*Связная речь:* описание человека.

#### Вторая неделя ноября

*Тема:* посуда. Труд повара.

*Словарь:* посуда: столовая - глубокие, мелкие тарелки, ложки, вилки, ножи, блюда, чашки, чайник; кухонная - кастрюли, сковородки, стеклянная, деревянная, железная, глиняная.

*Грамматика:*

1. Образование творительного падежа имен существительных. (Ест ложкой. Режет ножом...)
2. Согласование существительных с местоимениями мой, моя, мое.
3. Подбор антонимов (горячий-холодный).

#### Третья неделя ноября

*Тема:* Продукты питания.

*Словарь:* молочные: молоко, творог, кефир, сыр, масло, ряженка, варенец, йогурт, мясные: мясо, колбаса; хлебо-булочные изделия: хлеб, батон, баранки, бублики; пирожные, торт, печенье, шоколад, кондитер, пекарь, печет, варит, жарит.

*Грамматика:*

1. Согласование существительных с местоимениями мой, моя, мое, мои.
2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом (сыр-сырок, творог-творожок).

#### Четвертая неделя ноября

*Тема:* Одежда. Обувь.

*Словарь:* виды одежды, обуви: рукав, воротник, пуговицы, петелька, застежка, манжеты, подошва, летний, осенний, меховой, кожаный, вязаный, резиновый, железные, пластмассовый.

*Грамматика:*

1. Образование относительных прилагательных (мех-меховой)
2. Согласование существительных с местоимением.

#### Первая неделя декабря

*Тема:* Дом. Мебель.

*Словарь:* одноэтажный, многоэтажный, дом, подъезд, квартира, лестница, лифт, ступеньки, балкон, лоджии, этаж, мебель, электроприборы, пылесос, утюг, микроволновая печь, тостер, холодильник, торшер, бра, удобный, мягкий, деревянный, кожаный, уютная.

*Грамматика:*

1. Согласование существительного с прилагательным.
2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом.
3. Составить предложения с предлогами В, НА, под.

Вторая неделя декабря

*Темп:* Домашние животные, детеныши.

*Словарь:* домашние животные: кошка, котята, собака, щенята, СВИНЬЯ, поросята, лошадь, жеребята, корова, телята, баран, овца, ягненок, верблюд, верблюжонок, ослы; ходят, бегают, скачут; верблюжья колючка, пустыня, будка, сарай, конюшня, овчарня.

*Грамматика:*

1. Образование имен существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом (кошка-котенок).
2. Упражнять в употреблении предложного падежа имен существительных (в конюшне, в свинарнике).

*Связная речь:* составление описательного рассказа о домашних животных.

Третья неделя декабря

*Тема:* Домашние птицы.

*Словарь:* домашние птицы: петух, курица, цыпленок, гусь, гусыня, тусенок, селезень, утка, утенок, индюк, индюшка, индюшонок, клевать, щипать, щипок, гоготать, оперение, водоплавающие.

*Грамматика:*

1. Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом.
2. Употребление родительного падежа имен существительных единственного и множественного числа.

*Связная речь:* составить рассказ по сюжетной картинке «Птичий двор».

четвертая неделя декабря

*Тема:* Игрушки.

*Словарь:* пластмассовые, деревянные, резиновые, плюшевые, меховые, стеклянные, бумажные, музыкальные заводные, спортивные, ломать, исправить, механические, дружно, скучно, сложенно, игрушечный.

*Грамматика:*

1. Образование относительных прилагательных.



2'. Согласование существительных с числительными один, два в числе и роде.

*Связная речь:* составление описательного рассказа «Моя любимая и грушка».

Первая неделя января

*Тема:* Новогодний праздник.

*Словарь:* украшения; гирлянда, мишура, вьюга, конфетти, елочный, вьюга, морозный, стеклянные, морозит, пурга, метель, морозно, Снегурочка, Дед Мороз, радостно.

*Грамматика:*

1. Образование относительных прилагательных.

2. Упражнять в употреблении предлогов НА, ПОД, ОКОЛО. *Связная речь:* составление рассказа по сюжетной картине на новогодние темы.

Вторая неделя января

*Тема:* Дикие животные.

*Словарь:* звери, дикие животные, шерсть, лапы, клыки, рога, место обитания, запасают, зимуют, линяют, впадают, спячка, пушистая, хитрая, юркая, шустрая, бурый, неуклюжий, вперевалочку

*Грамматика:*

1. Упражнять в употреблении косвенных падежей имен существительных.

2. Образование приставочных глаголов (выбежал, подбежал, ускакал...).

*Связная речь:* составление рассказов о животных (комментированное рисование).

Третья неделя января

*Тема:* Животные жарких стран.

*Словарь:* зоопарк, Африка, лев, тигр, слон, обезьяна, зебра, носорог, крокодил, бегемот, кенгуру, скачет, крадется, прыгает, лазает, хищные, травоядные, лианы, баобаб, ананас, банан.

*Грамматика:*

1. Упражнять в образовании множественного числа имен существительных (лев - львы, львята).

2. Работа с антонимами (добрый-злой).

*Связная речь:* составление рассказа «Путешествие в тропический лес» с опорой на игрушки и предметные картинки.

#### четвертая неделя января

*Тема:* Животные холодных стран.

*Словарь:* север, белый медведь, пингвин, Антарктида, песец, морж, олень, стройный, ветвистые рога, неуклюжий, пушистый, лохматый, хищный, холодно, мерзлота, айсберг, ледоколы.

*Грамматика:*

1. Употребление имен существительных единственного и множественного числа в родительном падеже.
2. Согласование имен существительных с именем прилагательным в роде, числе, падеже.
3. Работа с синонимами (неуклюжий, неповоротливый и т. д.). *Связная речь:* составление рассказа по сюжетной картине по выбору воспитателя.

#### Пятая неделя января

*Тема:* Зимующие птицы.

*Словарь:* корм, кормушка, холод, голод, воробей, ворона, синица, снегири, дятел, сорока, сова, клевать, чирикать, нахохлился. Каркать, зимующие, выжить, ветрено, морозно.

*Грамматика:*

1. Упражнять в употреблении предлогов НА, У, В, С, ОКОЛО.
2. Согласование имен существительных с глаголом прошедшего времени.

*Связная речь:* инсценировка стихотворения «Где обедал воробей?»

#### Первая неделя февраля

*Тема:* Зима. Зимние забавы.

*Словарь:* зимние забавы, холод, стужа, январь, февраль, декабрь, замерзнуть, зябко, поземка, дуть, завывает, лепить, съезжать, пушистый, белый, искрится, гладкий, твердый.

*Грамматика:*

1. Упражнять в употреблении однородных определений (снег пушистый, мягкий).
2. Работа с антонимами (холодно-тепло).

*Связная речь:* составить рассказ по картине и из личного опыта «Зимние забавы».

#### Вторая неделя февраля

*Тема:* Почта

*Словарь:* почтальон, конверт, марки, заказное письмо, газеты, журналы, телеграмма, телефон, телеграф, посылочный отдел, отдел до-

ставки, адрес, бланк, бросил, опустил, доставил, бандероль, вовремя, внимательно.

*Грамматика:*

1. Работа над родственными словами.
2. Образование относительных прилагательных.
3. Согласование имени существительного с местоимением в роде, числе и падеже.

*Связная речь:*

Составление рассказа из личного опыта «Что я видел на почте?» (после экскурсии).

Третья неделя февраля

*Тема:* Наземный транспорт.

*Словарь:* экскаватор, самосвал, троллейбус, автобус, трамвай, электровоз, машинист, тракторист, шофер, водитель, вагоновожатый, рельсы, пути, наземный, специальный, пассажир, быстро, удобно, вежливо, вовремя.

*Грамматика:*

1. Употребление имен существительных единственного и множественного числа.
2. Усвоение приставочных глаголов у-, в-, на-, с-, под-. *Связная речь:* составление предложений по схемам с предлогами К, ЗА, ОКОЛО, НА, ИЗ-ЗА.

четвертая неделя февраля

*Тема:* Водный, воздушный транспорт.

*Словарь:* самолет, вертолет, ракета, корабль, парусник, лодка, яхта, теплоход, летчик, космонавт, капитан, матросы, моряки, пассажиры. У самолета - крылья, кабина, фюзеляж, хвост; эскадрилья, аэропорт, аэродром. У корабля - каюта, палуба, борт, порт. Пограничник, танкист, ракетчик.

*Грамматика:*

1. Образование глаголов с помощью приставок (улетел, прилетел, залетел).
2. Согласование имен существительных с числительными 1-10.

Первая неделя марта

*Тема:* Семья.

*Словарь:* взрослые, дети, поколение, помощник, март, старший, младший, пожилой, женский день, любимая, нежная, оберегать, защищать, помогать, дарить, поздравлять, братья, сестры.

*Грамматика:*

1. Употребление косвенных падежей имен существительных в предложениях.
2. Образование прилагательных от наречий (нежно-нежная). *Связный текст:* рассказ «Моя семья» (из личного опыта с опорой на свой рисунок).

Вторая неделя марта

*Тема:* Больница.

*Словарь:* больница, поликлиника, врач, доктор, медсестра, рецепт, аптека, шприц, градусник, лекарство; больной, здоровый, лечить, выздоравливать, забинтовывать, шпатель, фонендоскоп, чуткий.

*Грамматика:*

1. Образование относительных прилагательных от существительных.
2. Согласование имени существительного с местоимением мой, моя, мое, мои.

Третья неделя марта

*Тема:* Дорожное движение.

*Словарь:* пешеход, переход, тротуар, светофор, мостовая, регулировщик, дорожные знаки, правила поведения, переходить, объезжать, обгонять, внимательно.

*Грамматика:*

1. Образование глаголов с помощью приставок (ехал-наехал, заехал).
  2. Употребление существительных с притяжательными местоимениями.
- Связный текст:* составление рассказа «Я - пешеход».

Четвертая неделя марта

*Тема:* Весна. Прилет птиц.

*Словарь:* весна, март, апрель, май, капель, почки, гнезда, пригревает, пашут, выют, сеют, набухают, щебечут, пробиваются, день длиннее, ярко, ночь короче.

*Грамматика:*

1. Согласование имен существительных с глаголами настоящего и прошедшего времени.
2. Работа с антонимами (короче - длиннее; тепло - холодно). *Связный текст:* составление сложных предложений с предлогом «потому что».

#### Первая неделя апреля

*Тема:* Весна. Труд земледельцев.

*Словарь:* хлебороб, механизатор, тракторист, мельник, пекарь, комбайн, жатва, озимые, пашут, боронуют, сеют, молотят, скашивать, беречь, урожайный, полевые работы, садовые работы, секатор, обрезают.

*Грамматика:*

1. Согласование существительных и прилагательных среднего рода.
2. Употребление косвенных падежей имен существительных.

*Связная речь:* составление рассказа по сюжетным картинкам, по опорным таблицам; пересказ текстов по выбору воспитателя.

#### Вторая неделя апреля

*Тема:* Космос.

*Словарь:* ракета, космонавт, космодром, скафандр, космический корабль, тренажер, планета, управлять, приземляться, стремительно, выносливый, ввысь.

*Грамматика:*

1. Составление простых распространенных предложений по опорным словами вопросам.
2. Согласование слов в предложении.

#### Третья неделя апреля

*Тема:* Библиотека. Сказки.

*Словарь:* библиотекарь, стеллажи, переплет, обложка, страницы, автор, название, писатель, поэт, формуляр, писать, читать, добро, зло, сказочник, устное народное творчество, волшебство, чудесные вещи.

*Грамматика:*

Употребление существительных единственного и множественного числа в винительном, родительном падежах.

*Связная речь:* придумать сказку о чудесных вещах.

#### Четвертая неделя апреля

*Тема:* Родина. Родной город.

*Словарь:* Россия, столица, Москва, улица, площадь, набережная, аллея, заводы, простор, части света, герб, гимн.

*Грамматика:*

1. Употребление существительных в предложном падеже.

2. Составление предложений по схеме и вопросам.

Связная речь: составление рассказа из личного опыта «Я в городе этом живу».

Первая неделя мая

*Тема:* Стройка.

*Словарь:* строитель, маляр, каменщик, плотник, стройка, подъемный кран, бульдозер, мастерок, раствор, стружки, опилки укладывать, вставлять, настилать, ловко, слаженно, прочно, аккуратно.

*Грамматика:*

1. Творительный падеж имен существительных (красят кистью).
2. Согласование слов в предложении. *Связная речь:* составление предложений по сюжетным картинкам.

Вторая неделя мая

*Тема:* Рыбы.

*Словарь:* карась, щука, лещ, ерш, сом, дельфин, акула, кит, окунь, плавники, чешуя, аквариум, икра, речные, морские, аквариумные, жарить, сушить, жабры.

*Грамматика:*

1. Образование прилагательных от существительных (аквариум-аквариумные).
2. Употребление имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами в единственном и множественном числе (карась-карасик, карасики).

Третья неделя мая

*Тема:* Цветы.

*Словарь:* полевые: ромашки, колокольчики, одуванчик, мак; садовые: розы, гвоздика, тюльпан, пион, нарцисс; комнатные: герань, бальзамин, бегония, аспарагус; цветут, пахнут, вянут, ухаживать, поливать, рыхлить, ароматный, яркий, цветущий.

*Грамматика:*

1. Согласование существительного с прилагательным в роде, числе, падеже.
2. Работа с синонимами.

*Связная речь:* составление рассказа «Необыкновенный цветою» (комментированное рисование).

Четвертая неделя мая

*Тема:* Насекомые.

*Словарь:* кузнечик, жуки, шмель, пчела, бабочки, комар, гусеница, стрекоза, летать, жужжать, жалить, стрекотать, вредные, полезные, насечка.

*Грамматика:*

1. Использование существительного единственного и множественного числа в родительном и винительном падежах.
2. Согласование существительных с глаголом настоящего и прошедшего времени.

*Связная речь:* пересказ рассказов, сказок (по выбору воспитателя); составление описательных рассказов.

# РЕКОМЕНДАЦИИ К АНАЛИЗУ ЗАНЯТИЯ ПЕДАГОГА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ. ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Задачи занятия:

1. Образовательная.
2. Коррекционно-развивающая.
3. Воспитательная.

Общие требования

1. Научность и точность фактического материала.
2. Соответствие перспективному плану, целесообразность выбора данного вида занятия и его настроение.
3. Формулировка целей занятия; их конкретность; реализация в результате проведения занятия.
4. Соответствие материала программным требованиям, теме, целям занятия, возрасту воспитанников, их возможностям (с учетом психофизических возможностей группы).
5. Объем изучаемого (не было ли перегрузки?). Характер усвоения знаний детьми (продуктивные варианты отработки материала; задания с опорой на несколько анализаторов; задания, предусматривающие сменодоминантного анализатора; задания, предполагающие перенос только что показанных умений на свое индивидуальное задание).
6. Самостоятельная работа дошкольников.
7. Наглядность (мотивировала ли интеллектуальный компонент или служила эмоциональным фоном).

Требования к структурным элементам

1. Изложение нового материала (правильный выбор метода сообщения знаний; связи нового учебного материала с предыдущим и последующим, межпредметная связь, соблюдение принципа от простого к сложному, умение создать проблемные ситуации, использование ТСО, наглядность и оборудование). Степень вла-

дения педагогом методами обучения.

2. Эффективность используемых методов для совершенствования познавательной деятельности,



реализация индивидуального и дифференцированного подходов.

3. Коррекционная направленность занятия: упражнения на развитие высших психических функций, включение заданий с опорой на несколько анализаторов, смена видов деятельности.

#### Организационная сторона занятия

1. Подготовка к занятию педагога, детей, кабинета, групповой комнаты.
2. Распределение времени на отдельные этапы занятия, виды работ.
3. Поведение детей, проявление активности, сосредоточенности и устойчивости внимания, наличие или отсутствие интереса, работоспособность.

#### Требования к педагогу

1. Поведение педагога (уверенность, собранность, инициатива, педагогический такт, культура речи, эмоциональный тон, умение наблюдать за группой детей на занятии и отдельными детьми, внешний облик, манеры, авторитет педагога у детей).

#### Результаты занятия

1. Выполнение плана, достижение цели, усвоение детьми знаний, умений и навыков, коррекционно-развивающее и коррекционно-воспитывающее назначение занятия.

#### Выводы и конкретные предложения

(Адаптированный вариант протокола посещения урока, напечатанного в журнале «Коррекция и развитие» № 3, 1999, с. 41-42.)

Тема	Словарь	Виды деятельности	Оборудование
		4. Вычленение гласных: <ul style="list-style-type: none"><li>из ряда гласных;</li></ul>	изображения звуковых схем слова; элементы букв



		<p>3. Выделение из текста слов с «ь» на конце слова, составление звуковых схем слов, составление слов из букв разрезной азбуки.</p> <p>4. Игра «Кто как передвигается» (единственное и множественное число)</p>	<p>Это значит скоро день. Тень растёт, уходит прочь - Это значит скоро ночь.</p> <p>В. Лукин</p> <p>Таблица: ночь, моль, Русь, боль, даль, синь</p>
<p>9. Буква «ы» в середине слова</p>	<p>Животные, имена людей</p>	<p>1. Пропевание скороговорки «Везет Сенька Саньку с Сонькой на санках. Санки скок, Сеньку с ног, Соньку в бок, Саньку в лоб. Всех в 2»</p> <p>2. Чтение имен по таблице.</p> <p>3. Составление звуковых схем.</p> <p>4. Составление и чтение слов из букв азбуки: конь - КОНЬКИ, окунь - окуныси.</p> <p>5. Игра «Кого не стало»</p>	<p>Разрезная азбука, таблица:</p> <p>Сень</p>
			<p>С д н б ь к а</p> <p>Сонь</p> <p>звуковые схемы слов, картинки с изображением животных</p>
<p>10. Гласные буквы е, ё, я, ю</p>	<p>Птицы, дикие животные</p>	<p>1. Артикуляторная гимнастика.</p> <p>2. Пропевание скороговорок на заданный звук по заданию логопеда.</p> <p>3. Артикуляционный уклад при произнесении е, ё, ю, я.</p> <p>4. Фонематический анализ букв е, ё, ю, я.</p> <p>5. Игра «На каком месте буква».</p> <p>6. Обозначение взаимосвязи согласных посредством е, ё, ю, Я.</p>	<p>Серия картинок, где звуки е, ё, ю, я стоят в начале, середине и конце слова.</p> <p>Карточка с пуговицей, звуковые схемы, слоговые таблицы, картинки с изображением зверей, птиц.</p> <p>Книга: А. К. Аксенова, Э. В. Якубов-</p>

## Литература к приложению 20

1. *Спдоеникоел И. Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М., 1997.
2. *Ефименкова Л. Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: «Владос», 2002.
3. *Шумаева Н. Т.* Как хорошо уметь читать. - СПб., «Акцидент», 1997.
4. *Аксеноел А. К., якубоекая Э. В.* Дидактические игры на уроках русского языка в 1-IV классах вспомогательной школы. - М.: «Просвещепге», 1991.
5. «Логопедия» / Под ред. Л. С. Волковой. - М.: «Просвещение », 1989.
6. *Цвынтарный В. В.* Играем пальчиками и развиваем речь. - Н. Новгород: «Флокс», 1995.
7. *Богомолора А. И.* Логопедическое пособие для занятий с детьми. - М.: «Просвещение», 1994.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Агафонова И. Н.* Социально-психологическое обучение детей 6-10 лет. - СПб, 2001.
2. *Аграноеич З. Е.* «Овладение пониманием сложных логико-грамматических конструкций в старшем дошкольном возрасте //Дошкольная педагогика. - 2002. - Ns 1.
3. *Апеиеина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное консультирование. - М., 1994.
4. *Амонаиевили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - М., 1990.
5. *Антронов Ю. Ф., Шевченко Ю. С.* Лечение детей с психосоматическими расстройствами. - СПб.: Речь, 2002.
6. *Аристова Т. А.* Использование фонематического принципа при обучении грамотному письму // Начальная школа. - 1999. - Nч 1.
7. *Бардиер Г., Рамазан И., Чередникова Т.* Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. - СПб., 1996.
8. *Безруких М. М.* Дети, которых не понимают взрослые //Дошкольное воспитание. -гоог. -1ич s.
9. *Безруких М. М., Ефимова С. П.* Ребенок идет в школу: -- М., 2000.
10. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. -

М., 1997.

11. *Бретт Д.* «Жила-была девочка, похожая на тебя...»: Психотерапевтические истории для детей. - М., 1996.
12. *Брызгунов И. П., Касатикова Е. В.* Непоседливый ребенок. -- М., 2001.
13. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. - СПб., 1997.
14. *Варга Д.* Дела семейные. - М., 1986.
15. *Веселов Н. Г.* Социальная педиатрия: Актуальные проблемы. - Уфа: РИО ГОСКОМиздата БССР, 1992.
16. *Газман О. С.* Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. - 1996. - № 6.
17. Гигиена детей и подростков / Под ред. В. Н. Кардашенко. - М.: Медицина, 1980.
18. *Гооовой Л. А., Гризченко Н. А.* Первичная психологическая консультация. - Л., 1988.
19. *Грибенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Методическое пособие для педагогов, психологов и родителей. - СПб., 1998.
20. *Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста /* Под ред О. М. Дьяченко и Т. В. Лаврентьевой. - М., 1999.
21. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., 1987.
22. *Добсон Д.* Непослушный ребенок. - СПб.: Мирт, 1997.
23. *Дольто Ф.* На стороне ребенка. - СПб., 1997.
24. Дошкольники «группы риска» / Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И. В. Дубровиной. - М., 1999.
25. *Ефименкова Л. Н.* Формирование речи у дошкольников. - М., 1985.
26. *Жукова Н. С., Мпстыков Е. М., Филиппова Т. Б.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М., 1990.
27. *Заваденко Н. Н.* Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. - М.: Школа-Пресс 1, 2001.
28. *Заваденко Н. Н.* Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей // Мир психологии - 2000. - № 1.
29. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении / Под общ. ред. Л. А. Венгера. - М., 1991.
30. *Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Просвещение, 1986.
31. *Захаров А. И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. - СПб., 1997.
32. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по сказкотерапии. - СПб.: Речь, 2000.

33. *Зюзько Н. В.* Психологические консультации для начинающего учителя. - М., 1995.
34. *Казакова Е. И.* Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое междисциплинарное сопровождение развития ребенка: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. -СПб, 1998.
35. *Казакова Е. И., Тряпицына А. П.* Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). - СПб., 1997.
36. *Калинина Р. Р.* Тренинг развития личности дошкольника. Занятия, игры, упражнения. - СПб.: Речь, 1997.
37. *Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.
38. *Каше Г. А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. - М., 1985.
39. *Квинн В. Н.* Прикладная психология. - СПб., 2000.
40. *Клайн В.* Как подготовить вашего ребенка к ЖИЭНИ. - М., 1990.
41. *Клайн В.* Как подготовить ребенка к ЖИЭПИ. - М., 1991.
42. *Клюева Н. В., Касаткина Ю. В.* Учим детей общению. - Ярославль: Академия развития, 1996: -
43. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. - СПб., 2000. У 44. *Конюшенко В. В.* Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе. - М., 1999.
45. *Корнеев А. Н.* О влиянии фактора половой принадлежности на распространенность и клинические симптомы резидуально-органических поражений мозга у детей // Психика и пол у детей и подростков в норме и патологии / Под ред. д. Н. Исаева. - М., 1986.
46. *Конюшенко В. В.* Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. - М., 1999.
47. *Крейри Э.* Я боюсь. - СПб.: Комплект, 1995.
48. *Крейри Э.* Я влюбляюсь. - СПб.: Комплект, 1995.
49. *Крейри Э.* Я горжусь. - СПб.: Комплект, 1995.
50. *Крейри Э.* Я злюсь. - СПб.: Комплект, 1995.
51. *Крейри Э.* Я расстраиваюсь. - СПб.: Комплект, 1995.
52. *Крейри Э.* Я сержусь. - СПб.: Комплект, 1995.
53. *Крюкова С. В., Слободяник Н. П.* Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. -М.: Генезис, 2000.
54. *Кряжева Н. Л.* Развитие эмоционального мира детей. - Ярославль: Академия развития, 1996.
55. *Кэмпбелл Р.* Как справиться с гневом ребенка. - СПб.: Мирт, 1997.
56. *Кэрролл Л., Тоубер Д.* Дети «Индиго». - К.: София; М.: Гелиос, 2002.

57. *Лалаева В. И., Спдоеникова Н. В.* Коррекция общего недоразвития речи у дош Коль- + НИКОВ. - СПб.: Союз, 1999.
58. *Левитан К. К.* Основы педагогической деонтологии. - М., 1994.
59. *Леиии Д.* Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать их проблемы. - М., 1991.
60. Логопедия. Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. - М., 1998.
61. *Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В.* Методика устранения стертой формы дизаргрии. - СПб., 1994.
62. *Лютлова Е. К., Моница Г. Б.* Как помочь ребенку - СПб., 1999.
63. *Лютлова Е. К., Моница Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. -СПб.: Речь, 2000.
64. *Лютлова Е. К., Моница Г. Б.* Шпаргалка для взрослых. - СПб.: Речь, 2002.
65. *Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю.* Укрощение гнева. - СПб., 1997. бб. *Марковскля Н М.* Тренинг эффективного взаимодействия родителей с детьми. - ,1 СПб.: Речь, 2001.
67. *Мастюкова Е. М.* О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефек-  
тология. - 1972. N4 5.
68. *Мустакас К.* Игровая терапия. - СПб.: Речь, 2000. .
69. О введении в штаты дошкольных учреждений должности психолога и о подборе на эту должность специалистов // Инф. еб. МО России. - 1990. - N4 12.
70. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями движений. Методическое пособие / Под ред. Л. М. Шипицыной. - СПб., 1995.
71. *Овчарова Р. В.* Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении педагогической запущенности детей. - М., 1994.
72. *Окпендер В.* Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии. - М., 1997.
73. *ОЛЬшанСКИЙ В. Б.* Практическая психология для учителей. - М., 1994.
74. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р. Е. Левиной. - М., 1968.
75. *Островская Л. Ф.* Педагогические ситуации в семейном воспитании ДОШКОЛЬНИков. - М., 1990.
76. *Пахальян В. Э.* Работа психолога при подготовке и проведении педагогического консилиума // Вопросы психологии. - 1990. - 1У9. 4.
77. *Повпляевп М. А.* Справочник логопеда. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
78. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И. В. Лубровиной. - М., 2001.
79. Психологический словарь/ Под ред. В. П. ЗИНчСНКО, Б. Г. Сещерякова. - М., 1997.



80. Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации.  
Под ред. Л. М. ШИПИИЬ НОй. СПб., 1999.
81. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка.  
Комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М. М. Семаго. М., 1999.
82. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка / Под ред. Е. И. Казаковой и Л. М. Шипицыной. - СПб., 1998.
83. Рангабург Й., Подпер Л. Секреты личности. - М., 1983.
84. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. - СПб., 1996.
85. Реан А. А. Психология изучения личности. - СПб., 1999.
86. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. - 1987. - к2 10.
87. Романов А. А. Направленная игротерапия агрессивности у детей. - М., 2001.
88. Романов А. А. Направленная игротерапия нарушений поведения и эмоциональных расстройств у детей. - М., 2000.
89. Кэмпбэлл Р. Как на самом деле любить детей. - М., 1992.
90. Рубина Л Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социологические исследования. - 1996. - М. 6.
91. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. - М., - 2001.
92. Семья и психологическая консультация. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Еодалева., В. В. Столина. - М., 1989.
93. Сливакоеская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. В 2 Т. - Апрель Пресс, ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.
94. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. -СПб.: Питер, 1999.
95. Ткаченко Т. А. В первый класс без дефектов речи. - СПб., 1999.
96. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. - СПб., 1999.
97. Тонкова-Ямпольская Р. В., Уертон Т. Я., Алферова И. Н. Основы медицинских знаний. - М.: Просвещение, 1981.
98. Тренинг по сказкотерапии. - СПб.: Речь, 2000.
99. Учимся общаться с ребенком /Под ред. В. А. Петровского и др. - М., 1993. - ф - 100. Фаличева Т. Б., Уевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду -М., 1987.
101. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Ч. 1-3. - М., 1998. Ч. 4. - М., 2001. ^f-102. Фопикова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. - М.: Аркти, 2000.
103. Фромм А. Азбука для родителей. - СПб., 1991.
104. Фромм А. Азбука для родителей, или Как помочь ребенку в трудной ситуации / Популярная педагогика. - Екатеринбург, 1997.

105. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. - М., 1994.
106. *Фурманов И. А.* детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Мн., 1996.
107. *Хпмаляйнен Ю.* Воспитание родителей. Концепции, направления и перспективы. -М., 1993.
108. *Хухлаееа О.* Классификация нарушений // Школьный психолог - 2001. - ЛЮ- 41.

## *Литература*

- 109. *Цельнтарный В. В.* Играем пальчиками и развиваем речь. - Н. Новгород: Флокс, 1995.
- 110. *Уиркова Т. П.* Воспитатель 11 дети: анализ взаимодействия на занятиях // дошкольное воспитание. - 1991. - № 9.
- 111. *Чиркова Т. И.* Методы изучения общения воспитателя с детьми дошкольного возраста. - Н. Новгород, 1995.
- 112. *Уиркова Т. И.* Психологическая служба в детском саду. - М., 2000.
- 113. *Чирков Т. И.* Психолого-педагогический анализ обращений взрослого к ребенку // Вопросы психологии. - 1987. - № 3.
- 114. *Чистякова М. И.* Психогимнастика. - М.: Просвещение, 1990.
- 115. *Шевченко Ю. С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобны м синдромом. - М., 1997.
- 116. *Шипицына Л. М.* Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта. -СПб., 2000.
- 117. *Шипицына Л. М., Заццфцнская О. В., Воронова А. П., Нилоеа Т. А.* Азбука общения (Основы коммуникации). СПб., 1996.