**Коррекционная работа в дошкольном учреждении с детьми с ОВЗ.**

Маленький человек с большими проблемами – так можно сказать о воспитаннике ДОУ компенсируюшего вида. Логопедическая работа с детьми раннего возраста – сравнительно молодое направление в коррекционной педагогике. Медико – психолого – педагогические комиссии направляют детей раннего возраста в логопедические группы, как правило, с заключением: *задержка речевого развития, задержка психического развития.*

Состояние детей, поступающих в детский сад и имеющих различную патологию (задержка психического развития разной степени, сложные дефекты) обуславливает большую потребность в новых впечатлениях, двигательной активности, в положительных эмоциях, в общении со взрослыми. Опыт работы и наблюдения позволили понять, что именно в игре определяется развитие личности ребенка и его сознания, развитие его психических процессов (мышления, воображения, восприятия, памяти, воли). В игре все стороны личности формируются в единстве и взаимодействии. Именно игра является источником всесторонней коррекции и компенсации аномалий развития, а также благотворно влияет на эмоциональный мир ребенка.

Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр.

 Игровая деятельность влияет на формирование произвольности всех психических процессов — от элементарных до самых сложных. Так, в игре начинают развиваться произвольное поведение, произвольное внимание и память. В условиях игры дети лучше сосредоточиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого.

 Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

 Игра должна быть ведущей деятельностью, обеспечивающей зону ближайшего развития, оказывающей развивающее воздействие на складывание психологического облика ребёнка с нарушением интеллектуального развития. В последние годы отмечается значительное увеличение детей, приходящих в дошкольные организации, с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа развития психики в целом или отдельных ее функций. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно – двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи. Одной из характерных особенностей ЗПР является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности ребенка.

Установлено, что всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания и работоспособности. Выявлено, что детям с ЗПР необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации.

Изучение особенностей мыслительной деятельности детей с ЗПР показало, что большие затруднения возникают у них при выполнении заданий, требующих словесно – логического мышления. Наглядно – действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени.

Речь детей с задержкой психического развития имеет ряд особенностей. Их словарь, в частности активный, значительно сужен, понятия не достаточно точны. Ряд грамматических категорий в их речи вообще отсутствует.

Задержка психического развития проявляется в нескольких основных клинико – психологических формах:

***ЗПР конституционального происхождения*** – при данной форме отмечается такая структура личности, при которой эмоционально – волевая сфера находится как бы на ранней ступени развития. Преобладает эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения, незрелость личности в целом, легкая внушаемость, непроизвольность всех психических функций.

Причиной такого состояния являются факторы генетического характера. Нередко возникновение этой формы ЗПР может быть связано с негрубыми обменно – трофическими расстройствами. [1]

***ЗПР соматогенного происхождения*** с явлениями стойкой соматической астении и соматической инфантилизацией. Данная форма возникает вследствие длительной соматической недостаточности различного генеза (хронические инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки внутренних органов и др.). большое значение имеют социальные факторы, приводящие к появлению различных невротических наслоений (неуверенность, боязливость, капризность, ощущение физической неполноценности). Усугубляет состояние ребенка режим ограничений и запретов, в котором ребенок постоянно находится.[1]

***ЗПР психогенного происхождения*** – (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация). Эта форма чаще всего возникает в результате неблагоприятных условий воспитания ребенка (неполная или неблагополучная семья). Данная форма ЗПР наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловленном явлениями гипоопеки и гиперопеки. [1]

***ЗПР церебрально – органического генеза -*** (минимальная мозговая дисфункция) занимает основное место в полиморфной группе задержки психического развития.

Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития паспортному возрасту ребенка) и вместе с тем временный характер самого отставания, которое преодолевается с возрастом и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания этих детей.

У детей с ЗПР снижена работоспособность и неустойчивость внимания. Недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний детей об окружающем мире говорят, о сравнительно низком уровне развития восприятия. Изучение процессов памяти показало недостаточную продуктивность произвольной памяти, малый объем памяти, неточность и трудность воспроизведения. Выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей. У них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Большинство детей страдают дефектами звукопроизношения, наблюдается бедный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов они часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием смысла слов. [1]

Формирование связной речи данной категории детей является одной из актуальных проблем в общей системе логопедической работы. В логопедической практике широко используется основной вид деятельности – игра, поскольку является наиболее эффективным средством помощи для детей. Именно в игре лучше всего осуществляется коррекционное воздействие на речь и личность ребенка. [8]

Многие исследователи игры детей (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Е.С.Слепович, Л.Б.Баряева, А.Н.Леонтьев, Е.В.Зворыгина) обращали внимание на связь игровой деятельности с речью и пришли к выводу, что развитие игры существенным образом зависит от речи. Жизнь в детском саду дает богатый материал для игровой и речевой деятельности, особенно в младших группах, когда ребенок получает много новых впечатлений. В игре отражается повседневная жизнь детского сада и необычайные радостные события: новогодняя елка, посещение кукольного театра, зоопарка. Посредством игры осуществляется активная социализация ребенка. «Игра является как бы механизмом, который переводит требования социальной среды в потребность самого ребенка». [5] Преодолевая присущий ему эгоцентризм поведения, дошкольник овладевает навыками взаимоотношения с товарищами. Игра - своеобразный пролог предстоящей жизни ребенка. Задача педагога – помочь детям организовать эти игры, сделать их увлекательными, насыщенными действиями.

 Чтобы решить вопрос о методах влияния на игровую деятельность детей, необходимо понять, чем они руководствуются в выборе игры, почему подражают именно данному герою, изображают данное событие.

 Многочисленные наблюдения показывают, что выбор игры определяется силой переживаний ребенка. Он испытывает потребность отражать в игре и повседневные впечатления, связанные с теми чувствами, которые он питает к близким людям, и необычные события, которые привлекают его своей новизной.

 Задача воспитателя – помочь ребенку выбрать из массы жизненных впечатлений самые яркие, такие, которые могут послужить сюжетом хорошей игры. Опыт лучших педагогов убеждает в том, что единственно правильный путь управления игрой – создание интереса к тому или иному событию жизни, влияние на воображение и чувство детей.

Особое значение руководство игрой приобретает в том случае, когда воспитательно-образовательный процесс осуществляется с дошкольниками, имеющими нарушение интеллектуального развития. Недоразвитие их игровой деятельности оказывается как бы «запрограммированным» уже в раннем преддошкольном детстве, когда, казалось бы, до подлинной игры еще очень далеко. С одной с одной стороны, нарушение интеллекта задерживает развитие ребенка по срокам формирования психических процессов, а с другой, вносит в развитие патологическое своеобразие. Предметная деятельность у детей с интеллектуальным нарушением к концу преддошкольного возраста (к трем годам) оказывается неполноценной; они обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих их предметов.

Из всего многообразия известных игр, мы сделали вывод, что в качестве средства формирования и развития речи, сюжетно – ролевые игры являются источником всесторонней коррекции и компенсации, а также благотворно влияют на эмоциональный мир ребенка. Игра создает такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и поэтому более эффективны. В ходе сюжетно – ролевой игры развивается не только внешняя, но и смысловая сторона речи, происходит обогащение словаря, расширение значения слов, совершенствование грамматического строя речи и развития диалогической речи.

Подготавливая детей к предстоящей сюжетно – ролевой игре необходимо обыграть с ними те роли, которые им предстоит выполнить. Демонстрация действий происходит с речевым сопровождением. Речь педагога должна быть эмоциональной, в ней обязательно должны звучать слова, присущие той игровой ситуации, которая будет обыгрываться. В процессе игры педагог просит детей не только изобразить те или иные действия, но и сказать при этом необходимые слова. У детей, прежде всего, появляется стремление говорить по поводу того, что они делают. При обучении игре и в ходе самой игры педагог должен дать ребенку специальные слова и выражения, без которых не может проходить игровая деятельность. При обучении игре «Семья», педагог использует следующий словарь: папа, мама, дети, бабушки, дедушки, гости и т.д.

***Цель игры:*** Воспитывать желание играть вместе, учить распределять роли и действовать в соответствии с взятой на себя ролью. Учить координировать свои игровые действия с другими детьми.

Подготовка к игре: Воспитатель проводит беседу с детьми, определяет названия членов семьи. Помогает определиться с выбором роли и действиями, которые должен выполнять тот или иной член семьи. Чтение произведения «Маша обедает» С. Капустин и др.

Атрибуты: куклы, расставленная мебель в комнате: диван, телевизор, кровати, стол, стулья и т.п.

***Ход игры****.*

 Воспитатель обращает внимание, что за столом сидят гости (куклы): Кто у нас сегодня в гостях? Кто будет мамой, папой и т.д.? Кто пойдет в магазин? Кто будет убирать дом, и готовить ужин к приходу гостей? Помогает распределить роли воспитатель.

Воспитатель: - Мама Таня, «Твои куклы сели за стол. Что же ты им приготовила? Что они любят есть? Где его взять?».

Таня: - Купить в магазине, а кто пойдет в магазин, ведь ты должна приглядывать за ними. Пойдет папа. А если он на работе? Пойдет брат, сын и т.д.

 Воспитатель: - Что будут делать куклы-дочки?

Таня: - Они будут спать.

Воспитатель: - Давай покормим их сначала. (Ребенок сажает куклу за стол, приносит чашку, наливает в нее воображаемый чай.)

Воспитатель: - Что у тебя в чайнике?

Таня: - Чай. (Несколько раз подносит чашку ко рту куклы.)

Воспитатель: - А другие куклы что будут делать?

Таня: - Они тоже будут есть. (Берет куклу-заместитель, которую называет дочкой, и кормит ее ложкой из тарелки.)

 Воспитатель: - Чем ты ее кормишь?

Таня: - Супом.

Воспитатель: - Вот котлеты, но их надо еще поджарить. (Дает мелкие бумажки. Девочка берет «котлеты», кладет на сковородку, накрывает тарелкой).

 Воспитатель: - Где у тебя плита? (Девочка переворачивает большую кастрюлю, ставит на нее сковородку, внимательно наблюдает за ней). Воспитатель: - Поджарились котлеты?

Таня (приподняв тарелку и заглянув в сковородку) - Поджарились. Хочу еще котлетку. (Берет у взрослого еще бумажки, кладет их в сковородку.) Воспитатель: - Заждались твои куклы котлеток, дай им горяченьких.

Таня: Нет, горячо. (Дует на ложку. Дает «котлеты» куклам, быстрым движением подносит ложку, едва касаясь рта кукол).

Воспитатель: - Дай им конфету и яблоко. (Показывает пустое место на ладони. Девочка берет, слегка улыбаясь, воображаемое яблоко, отходит и кладет его в карман.) Что ты взяла?

Таня: - Яблоко. (Вынимает из кармана и показывает воспитателю кулачок с воображаемым яблоком).

 Воспитатель помогает детям развить сюжет игры и действовать в соответствии с выбранной ролью.

При обучении игре «Игрушки» используется другой словарь: разнообразные игрушки: мишка, зайка, собачка, ёжик и т.д.

*Цель игры:* Учить пользоваться игрушками по назначению. Научить детей бережно относиться к ним, использовать их в совместной игре.

*Ход игры.*

 Используются игрушки, которыми дети ежедневно играют. Некоторые из них сломаны. Каждый ребенок выбирает какую-нибудь одну игрушку и рассказывает, как с нею надо играть и обращаться. О грустной судьбе сломанных игрушек воспитатель рассказывает сам. Затем вместе с детьми он решает, что надо сделать, чтобы привести их в порядок, и как следует обращаться с ними в будущем. После этого дети разбирают игрушки для самостоятельных ролевых игр.

***Вариант игры 1.*** Воспитатель и дети, выступая от имени новых игрушек, демонстрируют их возможности, интересуются, как в группе обращаются со старыми игрушками, затевают с ними игру, советуются, стоит ли навсегда остаться в этой группе. Старые игрушки рассказывают о том, кто из детей бережно, а кто небрежно обращается с ними, журят последних, берут с них обещание исправиться. Затем детям дают задание разложить новые игрушки вместе со старыми в соответствии с их назначением: машину к машинам, животных к животным и.п. Вариант. Дети, выбрав игрушку, рассказывают, в какие игры можно играть с ней. Воспитатель может продемонстрировать, как надо играть этой игрушкой вдвоем, втроем.

***Вариант игры 2****.* Упаковать игрушки в красивые коробки. Загадать детям загадки о каждой новой игрушке или описать ее. Когда дети отгадают, что находится в коробке, продемонстрировать вместе с ними игровые возможности новой игрушки.

В ходе сюжетно – ролевых игр не только закрепляются те слова и выражения, которыми они овладели во время игры, но и речь детей с ЗПР обогащается новыми словами. Названия в игре предметов – заменителей именем заменяемого ими предмета возможно лишь тогда, когда у детей есть представление о данном предмете, когда они хорошо знают его функциональное назначение. Иначе возможно усвоение детьми неточного, неполного значения слова. Так, например, если у педагога нет абсолютной уверенности в том, что дети точно знают значение слова «кувшин», недопустимо в игре, указывая на кубик, говорить, что это кувшин, учить игровым действиям с ним, т.к. может произойти смешение понятий.

В процессе обучения сюжетно – ролевым играм детей с ЗПР педагог должен помогать детям вести диалог, беседовать, приходить на помощь. Разумеется, это обучение детей речевому общению не должно подчинять себе все стороны игры, не должно превращать игру в простые речевые занятия. Речевое общение детей не сама цель, оно не должно заслонять собой и подчинять себе игровую ситуацию.

Например, на первом году обучения, прежде чем вводить понятие «дочка заболела», необходимо познакомить детей со значением слова «дочка» (Кого так называют? Как еще ласково можно назвать дочку? А ты для мамы кто?), что в свою очередь помогает детям с ЗПР лучше усвоить смысл фразы, понятия и ввести его в свой словарь во время игры. Как показывает опыт обучение детей с ЗПР сюжетно – ролевым играм, подбор слов и словосочетаний для каждой игры необходимо осуществлять в трех направлениях:

1. Слова и словосочетания, которые необходимы для общения в связи с организацией игры. Многие из них должны систематически употребляться в процессе игры: спасибо, можно, нельзя и др. Эта категория слов и словосочетаний усваивается главным образом в процессе общения, в режимных моментах. В ходе игр они лишь закрепляются, и дети получают возможность активно их употреблять в игровой ситуации.
2. Слова, обозначающие специфические для данной игры термины (укол, градусник, таблетки для игры «Доктор», папа, мама, дедушка, бабушка, гости для игры «Семья» и т.д.). Слова этой категории представляют собой тот обязательный программный материал, который должен быть усвоен детьми.
3. Слова и выражения, которыми дети овладели на занятиях по речевому развитию на основе ознакомления с окружающим. В ходе сюжетно – ролевой игры эти слова и выражения уточняются, углубляются, закрепляются, расширяются понятия. Например: названия транспорта, посуды, одежды.

Играя, дети должны называть используемые в игре предметы: реальные, условные; игрушки; производимые игровые действия. Важно, чтобы дети могли ответить на вопросы типа: «Во что мы будем играть? Во что вы хотите поиграть? Кто с тобой играет?».

Зачастую, дети с ЗПР не охотно отвечают на вопросы, либо вообще не могут самостоятельно ответить на вопрос, над этим нужно длительно работать всем педагогам группы. Конечно, играющим детям не следует задавать вопросы в большом количестве, т.к. ответы на них могут прервать игру, помешают реализации игрового замысла. Цель этих вопросов – помочь детям развить сюжет игры, обогатить его новыми игровыми ситуациями и действиями.

 Во многие игры дети играют на протяжении всего дошкольного возраста. Наприме: «Семья», «Детский сад», «Больница», «Магазин» - в эти игры играют дети всех возрастов. Каждая из этих игр за годы обучения в специальном ДОУ преобразуется. Если, например, на 3 – м году обучения и воспитания дети, играя в «Детский сад», отражают в игре лишь отдельные режимные моменты, то на последующих годах обучения и воспитания они уже последовательно отражают весь уклад жизни детского сада. Соответственно изменению и расширению содержания сюжетно – ролевой игры меняется и словарь. Он становится больше по объему, разнообразнее по содержанию, сложнее по форме.

Сюжетно – ролевая игра, обеспечивая мотивационно – потребностный план речевой деятельности, является условием для овладения детьми разнообразными средствами речевой коммуникации. Наличие потребности в речевом общении является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с ЗПР. Именно в сюжетно – ролевой игре, основным содержанием которой является творческое воспроизведение (моделирование) взаимодействий и взаимоотношений людей, создаются благоприятные условия для развития мышления и речи. Воспитатель подсказывает детям некоторые способы ролевого поведения – более выразительные жесты, мимику, движения. Поощряет самостоятельные ролевые высказывания детей, первые содержательные диалоги между детьми, помогает договариваться ребенку со сверстниками, учит вступать в речевое взаимодействие друг с другом.[8]

Таким образом, в процессе обучения сюжетно – ролевым играм у детей с ЗПР наблюдаются значительные успехи в овладении речевой коммуникацией. Дети с ЗПР стремятся войти в контакт с игрушкой, особенно с куклой, охотно отвечают на вопросы педагога. Анализ речи детей в процессе игры доказывает, что дети с ЗПР способны самостоятельно вносить в игру многие высказывания, типичные для данной ситуации. По мере развития коллективной игры в процессе обучения и овладения детьми ролевым поведением у них появляется способность к речевому общению в двух планах, как персонажей и как партнеров по игре. Это, в свою очередь, готовит детей с ЗПР к активному взаимодействию с окружающей действительностью, способствует его социальному развитию и успешной адаптации и социализации в будущем.

**Заключение**

Психолого – педагогический аспект многих проблем задержки психического развития дошкольников, продолжает оставаться мало разработанным. Психология и педагогика не вооружены ни теоретически обоснованной и практически целесообразной системой диагностики ЗПР дошкольников, ни достаточно конкретной ее классификации с учетом взаимодействия биологических и социальных факторов, ни знанием специфических особенностей психики детей различных форм задержки в сравнении с нормой и олигофренией, а также возможностью психического продвижения в различных педагогических условиях, ни научно – обоснованными программами педагогической коррекции разных форм задержки, следовательно дошкольное воспитание еще не в состоянии обеспечить каждому ребенку с ЗПР такие условия, в которых он нуждается для полноценного психического развития. [1]

**Литература**

1. Алексеева М.Н., Ершова В.В., Козловская Г.Ю. Специальная педагогика: учебное пособие. – Ставрополь, 2009

2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2001. – 320 с.

 3. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.

 4. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя детcкого сада. – М.: Просвещение, 1991. – С. 12–62.

 5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка

// Вопросы психологии. 1966. №6. – С. 62–76.

 6. Гаврилушкина О.П. Социализация и развитие знаково-символической деятельности у дошкольников, отстающих в развитии // Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. – Минск, 1997. – С. 24–32.

 7. Гаврилушкина О.П. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников // Ребенок в детском саду. 2003. №1. – С. 19–21.

 8. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Формирование самостоятельного замысла совместной сюжетно-ролевой игры // Дошкольное воспитание. 1981. №11. – С. 14–17.

 9. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П. Носковой; НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – С. 80–98, 98–120.