Лысова Е.В.,

 воспитатель МАДОУ детский сад

 компенсирующего вида №16 «Елочка»

 Ступинского муниципального района

 Московской области

 ***Определение готовности детей к школе***

 Чтобы ребенок хорошо адаптировался к школе, мог успешно учиться, он должен иметь определенный уровень зрелости тех

функций, которые специалисты называют «школьнозначимыми», познавательными.

Прежде всего, они обеспечивают его способность заниматься учебной деятельностью, сосредоточенно и целенаправленно работать под руководством педагога. Один из главных показателей такой готовности – **организация деятельности**. Нарушение организации деятельности и

внимания - характерная особенность непосед:

 - ребенок быстро отвлекается, не может сосредоточенно

 работать, не доводит работу до конца;

 - не умеет работать по плану, действует методом проб и ошибок

 ( бессистемно, хаотично);

 - способен принять помощь взрослого, но сам, как правило, не вносит

 исправления по ходу деятельности.

 Планируя работу по подготовке к школе, особое внимание уделяется **развитию речи, памяти, моторных функций; зрительного и зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторных координаций** – тех функций, на основе которых формируются базовые учебные навыки

(письмо, чтение, счет).

 Еще в начале 20 века известный психолог Л.С. Выготский и его ученики теоретически обосновали и экспериментально подтвердили, что именно обучение является двигателем развития, и оно только тогда эффективно, когда опирается на незрелые функции, и становится тормозом

развития, когда «плетется в его хвосте» (2,стр.12).

Исследования Л.С. Выготского однозначно показали «чисто социальную природу процессов развития высших психических функций, возникающих из культурного развития ребенка, развития, имеющего своим источником сотрудничество и обучение», а не природосообразную естественную возрастную динамику. (2, стр.25) .

 Можно вспомнить и других авторов. Например, при раннем обучении чтению и письму по методу М.Монтессори,

« в 4,5 - 5 лет у детей наблюдается такое плодотворное, богатое, спонтанное использование письменной речи», которое она сама называла

« эксплозивным письмом» из-за мощного, как бы взрывного характера его проявления (7,стр.10) .

 При более позднем обучении подобного эффекта не наблюдается, и опыт современной начальной школы полностью это подтверждает.

Еще более мощную общую познавательную активность демонстрируют дети, обучавшиеся до года чтению, математике и другим наукам по методу американского врача Глена Домана.

Те же результаты дает раннее (с 3-5 лет) обучение чтению и счету по методике Н.А. Зайцева.

Гл. Доман, анализируя результаты деятельности своего института, утверждает, что чем младше дети, тем охотнее, легче и успешнее они обучаются. О какой возрастной зрелости функций можно говорить, если ребенок начинает обучаться чтению с двухнедельного возраста и в год уже умеет читать (т.е. понимать то, что написано, составлять фразы), еще не умея говорить.

О каких нормах готовности к обучению может идти речь, когда у Гл. Доман самообучение чтению и основам наук выступает как необходимый момент реабилитационной работы с детьми, признанными неизлечимо дефективными из-за полученных при рождении обширных травм головного мозга?

Гл. Доман на практике показал, как фронтальное и систематическое обучение позволяет восстановить и нормализовать работу мозга, вывести ребенка из мрака молчания и неподвижности и развить его интеллект так, что он может значительно обогнать своих здоровых сверстников.

 Из сказанного выше напрашивается вывод, который классики

структурной психологии сделали еще в начале 20 века:

« Ребенок всегда готов учиться, учиться с самого рождения, даже когда мы специально его обучением не занимаемся» (Л.А. Ясюкова).

(7,стр.35).

 Что же тогда стоит за определением готовности ребенка к школе?

Достаточно очевидный факт: современная школа может обучать далеко не всех детей, а только таких, которые обладают вполне определенными характеристиками, несмотря на то, что обучаться, способны все дети.

Школа, как социальный институт со своими ценностями и нормами, ролевыми отношениями, методами обучения и режимом предъявляет к ребенку вполне определенные требования.

Естественно, смысл обучения состоит не в заучивании конкретных сведений и не в обработке навыков, которые можно было бы демонстрировать на контрольных работах и экзаменах.

 Поэтому в первую очередь ребенку нужны не память и усидчивость (хотя и они тоже).

 Цель обучения - в познании, понимании себя и других людей, умении разбираться в окружающей жизни, ориентироваться в ней, найти свое место, действовать, созидать, творить.

А это не возможно без овладения общими приемами, принципами, методами анализа, познания, деятельности.

 Надо не только запомнить, но, главное, **понять.**

Если человек обладает понятийным мышлением, научные знания он понимает и усваивает без заучивания. Чтобы ребенок смог понимать, а не заучивать, он должен «совершить скачок» от привычного ему ассоциативного (однонаправленного) мышления к **понятийному мышлению.** (4, стр.6) .

Понятийное мышление развивается постепенно, мы не получаем его в готовом виде при рождении, оно может не сформироваться и к 7-8 годам, т.к. не подчиняется природным законам возрастного созревания.

Однако наличие хотя бы его зачатков абсолютно необходимо для того, чтобы ребенок мог адекватно понимать и усваивать основы научных знаний, с которыми его начинают знакомить в школе. Кроме понятийного мышления - **мышление образное**, **символическое, абстрактное.**

 Итак, **«готовность»** становится ключевой проблемой. Каковы критерии «готовности»? Какой прогноз возможен на основании исследования?

Существующие методики диагностики «готовности к школе» классифицируют преимущественно внешние проявления и отдельные симптомы без учета индивидуального развития ребенка, его здоровья, функционального состояния и т.п.

Почти никогда не выделяется глубинная, первичная причина, не разделяются первичные и вторичные дефициты развития, особое внимание уделяется симптомам. Однако при одних и тех же симптомах, например, при нарушении координации движений, - глубинные причины могут быть различными. Не разобравшись в них, практически невозможен ближайший прогноз эффективности и успешности обучения.

 М.М. Безруких подчеркивает главные условия эффективной работы с ребенком-дошкольником - «… индивидуальность, и адекватность,

комплексность и систематичность, постепенность и повторяемость».

 ( М.М. Безруких, директор Института возрастной физиологии РАО, член-корреспондент РАО, профессор, доктор биологических наук).

 (1,стр. 4).

 В заключении - цитата из книги Е. Н. Водовозовой, изданной в 1901 году:

 « Дайте разумное содержание жизни детей дошкольного возраста,

 и они у вас не будут ни тупыми, ни вялыми, ни безнравственными …

 Но что значит дать разумное содержание жизни ребенка дошкольного возраста?

Это означает умение подыскать … материал, пригодный для разнообразных занятий ребенка, для его игр, упражнений и усовершенствования органов внешних чувств, а также для развития его наблюдательности над окружающей жизнью и природой. Этот материал должен быть доступен для его ума и сердца и должен укреплять его здоровье». (1,стр.5).

 ***Задачи, содержание и методы работы***

 ***педагога в группе для детей с ОНР И ТНР***

 Общим недоразвитием речи принято считать такое нарушение, при котором у ребенка с нормальным слухом и сохраненным интеллектом оказываются несформированными все компоненты (составляющие) языковой системы:

 фонетика (особенности звуков речи),

 лексика (словарный запас),

 грамматика

 (закономерности словоизменений, а также объединения слов в сочетания и предложения).

 Недоразвитие речи у ребенка может быть выражено в разной

степени: от лепетной речи и полного отсутствия в ней предложений, до речи с элементами фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

 Помимо речи, у детей с общим ее недоразвитием, как правило,

оказываются нарушенными ряд процессов, теснейшим образом связанных с речевой функцией:

 внимание,

 восприятие,

 память,

 воображение,

 словесно-логическое мышление,

 артикуляционная моторика,

 пальцевая моторика,

 зрительно-двигательная координация.

 Нестандартность поведения таких детей проявляется на занятиях, в игровой, бытовой и прочей деятельности. Одни дети на занятиях быстро утомляются, начинают вертеться, разговаривать, т.е. перестают воспринимать учебный материал. Другие, напротив, сидят тихо, спокойно, на вопросы не отвечают, или отвечают невпопад, а иногда не могут повторить задания педагога.

В процессе общения между собой дети могут проявлять повышенную возбудимость, конфликтность, агрессивность,

негативизм (противодействия просьбам окружающих), драчливость,

впечатлительность, ранимость и пр.

 В коррекционной группе, где уровень развития детей может резко отличаться, а нестандартность поведения - дело обычное,

важна максимальная индивидуализация обучения и воспитания.

Учет особенностей, способностей, возможностей ребенка важно

обеспечивать не только в процессе индивидуальной работы, но и на каждом групповом занятии.

 В педагогике вообще, а коррекционной в особенности, готовых рецептов не существует. Здесь важен бережный, вдумчивый, сугубо индивидуальный подход к каждому ребенку, тем более проблемному.

 В логопедической группе важен эмоциональный комфорт для каждого ребенка. Ощущение и понимание собственной значимости, защищенности, того, что рядом взрослые, которые любят, ценят, помогут, научат, - все это обеспечивает максимальную реализацию всех имеющихся у ребенка возможностей.

Положительный эмоциональный климат в отношениях воспитателя

к детям, в свою очередь, влияет на становление доброжелательных отношений между сверстниками.

 В обстановке дружеского расположения со стороны всех

окружающих каждый ребенок чувствует себя гораздо свободнее,

увереннее и комфортнее.

 В любой группе компенсирующего вида основное внимание должно уделяться коррекционным процессам. Однако, несмотря на

важность коррекционных задач, полноценное формирование

личности ребенка не может состояться без всестороннего

развития. Поскольку подавляющее большинство детей с ОНР

выпускается в общеобразовательные школы, здесь также

реализовывается программа массового детского сада.

 В логопедической группе, как и во всех группах

компенсирующего вида, существует два направления работы воспитателя -

 коррекционно-развивающее и

 общеобразовательное, причем первое является ведущим.

 Общеобразовательные задачи касаются самочувствия, воспитания и обучения дошкольников. К ним относятся:

 охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;

 обеспечение их интеллектуального и личностного развития;

 забота об эмоциональном благополучии каждого ребенка;

 взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного

 развития детей.

 **Основной целью** работы педагогов в логопедической группе является формирование готовности детей с ТНР и ОНР к обучению в массовой школе.

 ***Коррекционные задачи***

 ***воспитателя в группе для детей с ТНР и ОНР:***

1. Закрепление речевых навыков на индивидуальных занятиях по заданию логопеда (« логопедический час»).

2. Систематический контроль над поставленными звуками и

 грамматической правильностью речи. Целенаправленная

 активизация отработанной лексики.

3. Развитие внимания, памяти, словесно-логического мышления -

 высших психических функций, тесно связанных с речевой

 деятельностью.

4. Развитие артикуляционной и пальцевой моторики, зрительно-

 двигательной координации - процессов, связанных с речевой функцией.

5. Формирование связной речи.

6. Закрепление навыков чтения и письма.

 Успех коррекционно-воспитательной работы в логопедической

группе определяется строгой, продуманной системой, суть

которой заключается в логопедизации всего учебно-воспитательного процесса, всей жизни и деятельности детей.

 Единственный путь осуществления логопедизации - это тесное взаимодействие логопеда и воспитателя (при разных функциональных задачах и методах коррекционной работы).

 Коррекционная работа начинается в начале учебного года, когда логопед осуществляет подробное обследование речи и сопутствующих ее нарушений каждого ребенка индивидуально.

 Опираясь на полученные от логопеда сведения, воспитатель

сможет решить ряд практических задач, к примеру:

 - продумать, кого из детей посадить вперед из-за

ослабленного внимания, неусидчивости, плохого зрения и пр.

 - запланировать, с кем из детей потребуются дополнительные

 занятия по развитию пальцевой или артикуляционной

 моторики.

 - учесть, чье произношение придется особенно тщательно

 контролировать.

 - понять, у кого из воспитанников уровень словесно-

 логического мышления снижен и почему и т.п.

 В отличие от логопеда, воспитатель проводит обследование

не в индивидуальных, а в групповых формах, т.е.

путем наблюдения за детьми во время всех режимных

моментов, при совместной игровой, трудовой, бытовой деятельности, в ходе ежедневных бесед.

 Все это необходимо для того, чтобы свести к минимуму

трудности в обучении и воспитании детей, а эффективность работы максимально повысить.

 Затрачивая определенные усилия на обследование детей в

начале учебного года, воспитатель делает свою

 коррекционно-воспитательную работу с детьми в течение последующих нескольких лет (преодоление общего недоразвития речи занимает 2-3 года) более предсказуемой, четкой, результативной.

 К концу учебного года важно проанализировать динамику овладения детьми необходимыми навыками и умениями по образовательным областям, уровни развития интегративных качеств. Проводится мониторинг.

***Литература:***

1. Безруких М.М. Чему и как учить до школы./ Дошк.воспитание, 2002, №3.

2. Венгер Л.А, Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? - М.; 1999.

3. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной

 логопедической группе. – М. Издательство ГНОМ и Д , 2000.

4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению

 в школе. – М.; 1983.

 5. Нищева Н.В., Комплексная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). - Детство-пресс, 2012.

6. Филичева Т.Б, Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи.– М.,2000.

Чейпи Дж. Готовность к школе. – М., 1992.

7. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика в обучении и развитии

 школьников. – Санкт-Петербург, Речь, 2003.