



Ресурсный центр

Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов
Центр повышения квалификации

446200 Самарская область,
г.о. Новокуйбышевск, ул. Миронова 11
тел. (84635) 7-73-00, 6-23-59
факс (86435) 6-56-89
e-mail: rcnovo@samtel.ru
<http://www.rc-volga.ru>

К о р р е к ц и я

*Методические рекомендации
для специалистов, педагогов
образовательных учреждений,
родителей*

*Подготовка
детей с ОВЗ
к школьному обучению*

г.о. Новокуйбышевск, 2010 год

Печатается по решению Редакционного Совета «Ресурсного центра»
г. Новокуйбышевска.

Составитель: Дугинова Е. А. – методист отдела специального и психологического сопровождения «Ресурсного центра»

Ответственный редактор: Болонина В.В. – руководитель отдела специального и психологического сопровождения «Ресурсного центра»

Рецензенты:

Парфёнова О.И., директор «Ресурсного центра»

Воронков Д.А., заместитель директора «Ресурсного центра»

Подготовка детей к школьному обучению:

Методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений. – г.о. Новокуйбышевск, 2010 г. – 118 стр.

Предлагаемые методические рекомендации содержат информацию по подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе.

Первый раздел посвящен системе специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В нем раскрываются особые образовательные потребности детей данной категории, особенности системы дошкольного и школьного образования и содержание специального образования, его воспитательного и обучающего компонентов.

Во втором разделе раскрываются основные цели и задачи психолого-педагогической коррекции, рассматриваются различные психотехнические методы и приемы, методики развития ВПФ, зрительного, слухового восприятия, приводятся примеры психокоррекционных упражнений, способствующих развитию и подготовке к школьному обучению детей с ограниченными возможностями.

В приложениях даны практические рекомендации для родителей по взаимодействию с ребенком, в период адаптации к обучению в школе, правила этикета при общении с людьми с ограниченными возможностями здоровья, комплекс упражнений по формированию (развитию) мелких движений пальцев руки у детей с церебральным параличом, а также правила работы с аутичными детьми.

Уважаемые педагоги и родители!

Предлагаем вашему вниманию методические рекомендации, в которых освещены вопросы подготовки к школьному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Для родителей нормально развивающегося ребенка детский сад – это место, где ребенок может пообщаться, поиграть с другими детьми, интересно провести время, узнать что-то новое. Для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, детский сад может оказаться практически единственным местом, где созданы условия, для полноценного развития ребенка и подготовки его к обучению в школе.

Информация, размещенная в рекомендациях, поможет вам понять своих детей, взглянуть на возникшие проблемы по-иному, а также поможет вам понять и принять своего ребенка, познакомит с правилами общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Надеемся, что данная информация будет востребована вами при планировании и осуществлении коррекционной работы с воспитанниками и учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Желаем вам успехов в работе и достижения положительных результатов.

Надеемся на дальнейшее сотрудничество!

СОДЕРЖАНИЕ	СТР
СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	6
Особые образовательные потребности и содержание специального образования детей с ОВЗ	6
Дошкольное образование детей с ОВЗ	9
Школьная система специально образования детей с ОВЗ	14
ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ	17
Подготовка к школьному обучению детей с ЗПР	17
Подготовка к школьному обучению детей с нарушениями зрения	35
Подготовка к школьному обучению детей с нарушениями слуха	47
Подготовка к школьному обучению детей с нарушениями ОДА	63
Подготовка к школьному обучению детей с нарушениями речи	76
Подготовка к школьному обучению детей с РДА	91
ПРИЛОЖЕНИЯ	103
Приложение № 1. Практические рекомендации для родителей в период адаптации ребенка к обучению в школе	103
Приложение № 2. Правила этикета при общении с людьми с ограниченными возможностями здоровья	105
Приложение № 3. Формирование мелкой моторики и тонких движений пальцев рук у детей с ДЦП (комплекс упражнений)	112
Приложение № 4. Правила работы с аутичными детьми или шпаргалка для взрослых	114
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	115

СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ
Особые образовательные потребности и содержание
специального образования детей с ОВЗ

«Процесс развития дефективного ребенка, – писал Л.С. Выготский в 1929 году, – двояким образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) есть одна сторона социальной обусловленности развития, социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет ее вторую сторону. Глубокое своеобразие пути и способа развития при общности конечных целей и форм у дефективного и нормального ребенка – вот наиболее схематичная форма социальной обусловленности этого процесса». Как и все остальные люди, человек с ограниченными возможностями в своем развитии направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Однако, путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого в педагогике: физические и психические недостатки меняют, отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека [35;122].

Важнейшими задачами являются предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация средствами образования. Это означает максимально полное удовлетворение возникших в связи с нарушением и, следовательно, с ограничением специфических образовательных потребностей. Например, для предотвращения негативных последствий развития у ребенка, потерявшего слух, необходимо удовлетворение целого ряда возникших у него новых образовательных потребностей: развитие остаточного слуха, обучение пользованию остаточным слухом в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение восприятию обращенной к нему речи говорящего человека по чтению с его губ; коррекционно-педагогическая поддержка и предотвращение распада имеющейся у ребенка речи; обучение ориентированию и поведению в беззвучном пространстве и др.

Следует помнить, что ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т.е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в

совершенно иных, чем обычно, условиях образования. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать общеобразовательные программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптивного): навыки ориентирования в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферы; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе, в т.ч. через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию.

Обучение и воспитание органично взаимосвязаны и взаимодополняемы в специальном образовательном процессе, протекающем в специальных образовательных условиях, которые включают в себя:

- наличие современных специальных образовательных программ (образовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств образования, в т.ч. и технических, компенсации и коррекции;
- адекватную среду жизнедеятельности;
- проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, олигофренопедагогами, логопедами) и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами;
- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг [35;123].

Содержание специального образования, его воспитательного и обучающего компонентов зависит не только от особенностей отклонений в развитии, но и от возрастного периода, в котором находится растущий человек с ограниченными возможностями.

Специальное образование человека с ОВЗ – глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объем, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонения (отклонений) в развитии, сохранностью

анализаторов, функций и систем организма: временем возникновения и тяжестью нарушения; социокультурными и этнокультурными условиями жизнедеятельности ребенка и его семьи; желанием и возможностью семьи участвовать в процессе специального образования; возможностями и готовностью окружающего социума, системы образования к выполнению всех требований и созданию всех условий для специального образования; уровнем профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих ребенком и его семьей.

Любой гражданин Российской Федерации имеет гарантированное право и равные возможности образования (ст. 43 Конституции Российской Федерации), в т.ч. и специального образования. Условия их осуществления определяются образовательным стандартом [35;124].

Стандарт специального образования применительно к каждой категории лиц с ОВЗ отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей работе, профилактической и оздоровительной работе, а также трудовой и начальной профессиональной подготовке.

При разработке требований стандарта учитываются как общие для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями недостатки развития, так и особенности, характерные только для какой-либо определенной категории.

К числу недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с ОВЗ, относятся:

- замедленное и ограниченное восприятие;
- недостатки развития моторики;
- недостатки речевого развития;
- недостатки развития мыслительной деятельности;
- недостаточная по сравнению с обычными детьми познавательная активность;
- пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях;
- недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением).

Для преодоления этих недостатков вносятся изменения в содержание общеобразовательных предметов. Например, вводятся пропедевтические разделы, позволяющие восполнить недостающие у детей с ОВЗ знания и

представления об окружающем мире. Для преодоления последствий первичных нарушений развития (при отсутствии и нарушении зрительного и слухового восприятия, системном недоразвитии речи, поражении речевых зон коры головного мозга и др.) в содержание специального образования включены специфические учебные предметы и занятия, которых нет в содержании обычного образования. Так, в содержании образования слепых детей предусмотрены занятия по обучению ориентировке в пространстве и развитию мобильности; для детей с нарушенным слухом предусмотрены занятия по развитию остаточного слуха и формированию устной речи, включены уроки предметно-практической деятельности, направленные на развитие словесной речи в ее коммуникативной функции в процессе деятельности и др. [35;122].

Стандарт специального образования учитывает также степень выраженности нарушения и соответственно ограничения возможностей (например, стандарт образования для незрячих, и отдельно стандарт образования для слабовидящих, стандарт образования для неслышащих, и отдельно стандарт образования для слабослышащих), а также возможность сочетания с другим нарушением развития (например, сочетание нарушения зрения с нарушением интеллекта или нарушения слуха с нарушением зрения и др.).

Стандарты специального образования ориентированы на растущего человека с ОВЗ на протяжении всего периода его становления и социализации, т.е. с первых месяцев жизни до зрелого возраста [35;126].

Дошкольное образование детей с ОВЗ

Система государственного специального образования включает в себя дошкольные образовательные учреждения специального назначения:

- ясли-сады;
- детские сады;
- дошкольные детские дома;
- дошкольные группы при яслях-садах, детских садах и детских домах общего назначения, а также при специальных школах и школах-интернатах.

Комплектование учреждений происходит по принципу ведущего отклонения в развитии. Созданы дошкольные учреждения (группы) для детей:

- с нарушением слуха (глухих, слабослышащих);

- с нарушением зрения (слепых, слабовидящих, для детей с косоглазием и амблиопией);
- с нарушением речи (для детей с заиканием, с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием);
- с нарушениями интеллекта;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Наполняемость групп в специальных дошкольных учреждениях меньшая по сравнению с массовыми детскими садами (до 15 воспитанников).

В штат специальных дошкольных образовательных учреждений вводятся специалисты – логопеды, сурдопедагоги, олигофренопедагоги, тифлопедагоги, дополнительные медицинские работники.

Образовательный процесс в специальных дошкольных образовательных учреждениях осуществляется в соответствии со специальными комплексными программами обучения и воспитания разработанными и утвержденными Министерством образования РФ для каждой категории детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями [35;168].

Занятия в специализированных ДООУ перераспределены между воспитателями и дефектологами. Так, занятия по развитию речи, формированию элементарных математических представлений, конструированию, по развитию игровой деятельности в части специальных дошкольных учреждений проводят не воспитатели, а учителя-дефектологи.

В компенсирующих учреждениях организованы специальные виды занятий, такие, как развитие слухового восприятия, коррекция звукопроизношения, развитие зрительного восприятия, лечебная физкультура и др. Подобные направления работы имеются и в обычных детских садах, где они включаются в содержание общеразвивающих занятий.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья посещение специального дошкольного образовательного учреждения бесплатно (письмо Министерства просвещения СССР от 04.06.74 № 58-М «О содержании за государственный счет детей с дефектами физического или психического развития»).

Для родителей нормально развивающегося ребенка детский сад – это место, где ребенок может пообщаться, поиграть с другими детьми, интересно провести время, узнать что-то новое. Для семей, воспитывающих детей с ОВЗ,

детский сад может оказаться практически единственным местом, где созданы условия для полноценного развития ребенка.

В соответствии с типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 01.07.95 № 677, ДОУ обеспечивает воспитание, обучение, уход и оздоровление детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет. Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются в дошкольные образовательные учреждения любого вида при наличии условий для коррекционной работы только с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения ПМПК [35;171].

Большинство детей с ОВЗ воспитываются в детских садах компенсирующего вида и в компенсирующих группах детских садов комбинированного вида. Обучение и воспитание в дошкольных учреждениях осуществляются в соответствии со специальными коррекционно-развивающими программами, разработанными для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

Наполняемость групп устанавливается в зависимости от вида нарушений и возраста (две возрастные группы: до трех лет и старше трех лет) детей:

- с тяжелыми нарушениями речи – 6-10 человек;
- с фонетико-фонематическими нарушениями речи только в возрасте старше 3 лет – до 12 человек;
- глухие – до 6 человек для обеих возрастных групп;
- слабослышащие – до 6-8 человек;
- слепые - до 6 человек для обеих возрастных групп;
- слабовидящие, дети с амблиопией, косоглазием – 6-10 человек;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 6-8 человек;
- с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) – до 6-10 человек;
- с задержкой психического развития – 6-10 человек;
- с глубокой умственной отсталостью только в возрасте старше 3 лет – до 8 человек;
- с туберкулезной интоксикацией – 10-15 человек;
- со сложными (комплексными) дефектами – до 5 человек для обеих возрастных групп.

Для детей с ОВЗ, которые по разным причинам не могут посещать ДОУ в обычном режиме, в садах организуются группы кратковременного пребывания.

Задачами этих групп являются оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям, консультативно-методическая поддержка их родителей (законных представителей) в организации воспитания и обучения ребенка, социальная адаптация детей и формирование предпосылок учебной деятельности. В таких группах занятия проводятся преимущественно индивидуально или небольшими подгруппами (по 2-3 ребенка) в присутствии родителей в удобное для них время. Эта новая организационная форма предполагает занятия с разными специалистами ДОУ. Общая продолжительность занятий составляет пять часов в неделю (инструктивное письмо Министерства Образования России от 29.06.99 № 129/23-16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии»).

Еще один тип образовательных учреждений, где организуется воспитание и обучение детей с ОВЗ – образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, типовое положение утверждено постановлением Правительства РФ от 31.07.98 № 867. Это различные центры: диагностики и консультирования; психолого-медико-социального сопровождения; психолого-педагогической реабилитации и коррекции; лечебной педагогики и дифференцированного обучения. Данные учреждения рассчитаны на детей с 3 до 18 лет. Контингент учреждений составляют дети:

- с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающиеся посещать общеобразовательные учреждения;
- с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- подвергшиеся различным формам психического и физического насилия;
- вынужденные покинуть семью, в т.ч. по причине несовершеннолетия матери;
- из семей беженцев, вынужденных переселенцев, пострадавшие от стихийных бедствий и техногенных катастроф.

Основными направлениями деятельности данных учреждений являются:

- диагностика уровня психофизического развития и отклонений в поведении детей;
- образование детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и психического здоровья;
- организация коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения;

- психокоррекционная и психопрофилактическая работа с детьми;
- проведение комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий.

Для детей, нуждающихся в длительном лечении, существуют различные оздоровительные образовательные учреждения санаторного типа (санаторные школы-интернаты, санаторно-лесные школы, санаторные детские дома для детей-сирот, и детей оставшихся без попечения родителей). Эти учреждения оказывают помощь семье в воспитании и получении образования, проведении реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий, адаптации к жизни в обществе, социальной защите и разностороннем развитии детей, нуждающихся в длительном лечении. В соответствии с типовым положением, утвержденным постановлением Правительства от 28.08.97 № 1117, в таких учреждениях могут открываться группы для детей дошкольного возраста.

Нередки случаи, когда дети с ОВЗ до 5-6-летнего возраста не посещали дошкольное образовательное учреждение. Для подготовки к обучению в школе предусмотрен ряд организационных форм. Для детей с выраженными отклонениями в развитии создаются дошкольные отделения (группы) при специальных (коррекционных) школах и школах-интернатах. Образовательные программы в них рассчитаны на 1-2 года, в течение которых у ребенка формируют предпосылки учебной деятельности в необходимой коррекционно-развивающей среде. Контингент таких отделений (групп) составляют преимущественно дети, у которых поздно выявлено отклонение в развитии, или дети, не имевшие ранее возможности посещать специализированное образовательное учреждение (например, при отсутствии детского сада компенсирующего вида в месте проживания семьи).

Кроме того, согласно инструктивному письму Министерства Образования России от 22.07.97 № 990/14-15 «О подготовке детей к школе», благоприятные условия для подготовки к школьному обучению могут быть созданы для детей 3-6 лет на базе ДООУ или для детей 5-6 лет на базе общеобразовательных учреждений («Школа дошкольника»). Для проведения занятий могут комплектоваться группы ориентированные на всестороннее развитие детей в соответствии с задачами дошкольного образования, консультативные группы для детей, посещающих занятия с логопедом, психологом, дефектологом. Количество занятий зависит от возраста ребенка.

Отбор детей с ОВЗ во все типы и виды образовательных учреждений осуществляет психолого-медико-педагогическая комиссия. Родители могут

самостоятельно обратиться на прием в ПМПК, но чаще ребенка направляют специалисты из образовательного учреждения, которое посещает ребенок или из лечебно-профилактического учреждения (поликлиника, детская больница, сурдологический центр и др.). Комиссия дает заключение о состоянии психофизического развития ребенка и рекомендации о дальнейших формах обучения [35;176].

Школьная система специального образования детей с ОВЗ

Дети дошкольного возраста, имеющие ограниченные возможности здоровья, получают образование в соответствии со специальными образовательными стандартами в различных образовательных учреждениях или на дому.

В настоящее время существует восемь основных видов специальных школ для детей с различными нарушениями развития. Чтобы исключить вынесение диагностических характеристик в реквизиты школ (как это было раньше: школа для умственно отсталых, школа для глухих и т.п.), в нормативно-правовых и официальных документах школы называются по их видовому порядковому номеру:

- специальное (коррекционное) образовательное учреждение I вида (школа-интернат для глухих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение II вида (школа-интернат для слабослышащих и позднооглохших детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение III вида (школа-интернат для незрячих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение IV вида (школа-интернат для слабовидящих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение V вида (школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение VI вида (школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида (школа или школа-интернат для детей с трудностями в обучении – задержкой психического развития);

- специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида (школа или школа-интернат для детей с умственной отсталостью).

Деятельность таких учреждений регламентируется постановлением Правительства Российской Федерации от 12.03.97 № 288 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии», а также письмом Министерства образования РФ «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I - VIII видов» [35;177].

В соответствии с этими документами во всех специальных (коррекционных) образовательных учреждениях реализуются специальные образовательные стандарты.

Образовательное учреждение самостоятельно, на основе специального образовательного стандарта, разрабатывает и реализует учебный план и образовательные программы, исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей.

Выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений (за исключением школы VIII вида) получают цензовое образование, т.е. соответствующее уровням образования массовой образовательной школы). По окончании обучения им выдается документ государственного образца, подтверждающий полученный уровень образования или свидетельство об окончании специального (коррекционного) образовательного учреждения.

В специальную школу ребенка направляют органы управления образованием только с согласия родителей и по заключению (рекомендации) ПМПК. Также с согласия родителей и на основании заключения ПМПК ребенок может быть переведен внутри специальной школы в класс для детей с умственной отсталостью только после первого года обучения в ней.

Ученик специальной школы может быть переведен для обучения в общеобразовательную школу органами управления образования с согласия родителей или лиц, их заменяющих и на основании заключения ПМПК, а также в случае, если в общеобразовательной школе имеются необходимые условия для интегрированного обучения.

Помимо образования специальная школа обеспечивает детям с ОВЗ медицинское и психологическое сопровождение, для чего в штате школы имеются соответствующие специалисты. Они работают в тесном взаимодействии с

педагогическим персоналом, осуществляя диагностическую деятельность, психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия, поддерживая в образовательном учреждении охранительный режим, участвуя в профконсультировании. При необходимости учащиеся получают медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, массаж, закаливающие процедуры, посещают занятия ЛФК.

Каждая специальная (коррекционная) школа уделяет значительное внимание трудовой, предпрофессиональной подготовке своих воспитанников.

Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей создаются специальные детские дома и школы-интернаты в соответствии с профилем нарушений в развитии. Преимущественно это детские дома и школы-интернаты для детей и подростков с интеллектуальными нарушениями и трудностями в обучении.

Если ребенок не в состоянии посещать специальное (коррекционное) образовательное учреждение, организуется его обучение в домашних условиях. Организация обучения определяется постановлением Правительства Российской Федерации «Об утверждении порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях» от 18.06.96 № 861. Право на обучение в домашних условиях получают дети, заболевания или нарушения в развитии которых, соответствуют указанным в установленном Министерством здравоохранения РФ специальном перечне. Основанием для организации надомного обучения является медицинское заключение лечебно-профилактического учреждения.

Для обучения, воспитания и социальной адаптации детей со сложными, тяжелыми нарушениями в развитии, с сопутствующими заболеваниями, а также для оказания комплексной помощи создаются реабилитационные центры различных профилей. Это могут быть центры: психолого-медико-педагогической реабилитации и коррекции; социально-трудовой адаптации и профориентации; психолого-педагогической и социальной помощи; социальной помощи семье и детям, оставшимся без попечения родителей. Задачей таких центров является оказание коррекционно-педагогической, психологической и профориентационной помощи, а также формирование навыков самообслуживания и общения, социального взаимодействия, трудовых навыков у детей с сочетанными нарушениями развития. В ряде центров ведется специальная образовательная деятельность. Занятия в реабилитационных центрах строятся по программам

индивидуального или группового воспитания и обучения. Нередко центры оказывают консультативно-диагностическую и методическую помощь родителям детей с ОВЗ, в т.ч. информационную и правовую поддержку. Реабилитационные центры оказывают социальную и психологическую помощь бывшим воспитанникам образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Для оказания логопедической помощи детям дошкольного и школьного возраста, имеющим отклонения в развитии речи и обучающимся в образовательных учреждениях общего назначения, работает логопедическая служба. Это может быть введение в штат образовательного учреждения учителя-логопеда, создание в структуре органа управления образованием логопедического кабинета или создание логопедического центра. Наиболее широко распространенной формой стал логопедический пункт при образовательном учреждении. Основными задачами его деятельности являются: коррекция нарушений устной и письменной речи; своевременное предупреждение неуспеваемости, обусловленной речевыми нарушениями; распространение основных логопедических знаний среди педагогов и родителей.

Занятия на логопедическом пункте проводятся как в свободное от уроков время, так и во время уроков (по согласованию с администрацией школы).

Существуют и другие варианты специальных образовательных учреждений, создаваемых энтузиастами специальной педагогики сообразно возможностям местных социокультурных условий, национальных и региональных особенностей [35;188].

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Подготовка к школьному обучению детей с задержкой психического развития

Основной целью психологической коррекции и подготовке к школьному обучению старших дошкольников с задержкой психического развития является оптимизация их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции их психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность [21;104].

При этом необходимо учитывать форму и степень тяжести задержки психического развития.

Например, у детей с психофизическим инфантилизмом в структуре познавательного дефекта определяющая роль принадлежит недоразвитию мотивационной стороны учебной деятельности. Поэтому психокоррекционный процесс должен быть направлен на развитие познавательных мотивов. А у детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается тотальное недоразвитие предпосылок интеллекта: зрительно-пространственного восприятия, памяти, внимания. В связи с этим коррекционный процесс должен ориентироваться на формирование этих психических процессов, на развитие навыков самоконтроля и регуляции деятельности.

Для удобства анализа нарушений познавательной деятельности целесообразно выделить три основных ее блока – мотивационный, регуляторный и блок контроля – и соответствующие этим нарушениям задачи психокоррекционного процесса [21;105].

Психокоррекционные занятия с детьми с ЗПР по развитию познавательных процессов могут проводиться как индивидуально, так и в группе. Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов. Это успешно достигается при тщательном соблюдении режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, исключающих возможность незавершения начатых ребенком действий.

При всех формах ЗПР наблюдается недоразвитие внимания. Кроме того, разные свойства внимания развиваются неодинаково и по-разному проявляются при различных формах ЗПР. Распределение и устойчивость внимания претерпевают значительные изменения не только у детей с ЗПР церебрально-органического генеза, но и у детей с другими формами ЗПР.

В связи с этим возникает необходимость психологической коррекции внимания у детей в процессе деятельности, доступной им (игровой, учебной, общения). Систематическое применение описанных ниже психотехнических приемов способствует формированию свойств внимания у детей.

Направления и задачи психологической коррекции детей с различными формами ЗПР

Наименование блока	Содержание блока	Психокоррекционные задачи	Формы ЗПР

Мотивационный блок	Неумение ребенка выделить, осознать и принять цели действия	Формирование познавательных мотивов: создание проблемных учебных ситуаций; стимулирование активности ребенка на занятии. Обратить внимание на тип семейного воспитания. Приемы: создание игровых учебных ситуаций; дидактические и развивающие игры	Психофизический инфантилизм ЗПР психогенного происхождения
Блок регуляции	Неумение планировать свою деятельность во времени и по содержанию	Обучение ребенка умению планировать свою деятельность во времени, предварительно организовывая ориентировки в заданиях, анализируя с ребенком используемые способы деятельности. Приемы: обучение детей продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию, лепке, моделированию)	Соматогенные формы ЗПР Органический инфантилизм ЗПР церебрально-органического генеза

Блок контроля	Неумение ребенка контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу их выполнения	Обучение контролю по результатам деятельности. Обучение контролю по способу деятельности. Обучение контролю в процессе деятельности. Приемы: дидактические игры и упражнения на внимание, память, наблюдательность; обучение конструированию и рисованию по моделям.	ЗПР церебрально-органического генеза Соматогенная форма ЗПР Психогенная форма ЗПР

Психотехнические приемы, направленные на развитие и стимуляцию внимания у детей с ЗПР

Коррекция внимания успешно проводится в процессе группового взаимодействия детей в игре или на занятии.

Психотехники, направленные на увеличение объема внимания

Задание 1.

Оборудование: эпидиаскоп, слайды со следующим содержанием:

Бессмысленные слова, содержащие от 3 до 9 согласных букв, например:

РКБЛ	КТЦМ
ЖКПРЧ	ДЗНТК
КПТНСД	ШРВТБЧ
ДПВ	ШГС
БМДРКЛФ	МВХШТСГ
СТПЦГВДК	ЖГВПРМТК
МВПКШЛЧХБ	БРНЦДКСЧГ

Задание 2.

Знакомые слова родного языка, содержащие от 4 до 16 букв, например:

СТОЛ, ЧАШКА, МАШИНА, КОНФЕТА, КАРАНДАШ, ТЕЛЕВИЗОР, МАГНИТОФОН, МОТОЦИКЛИСТ, КОМАНДИРОВКА.

ВАЗА, ПЛИТА, СОЛНЦЕ, ЧЕРНИЛА, ПИСТОЛЕТ, СПЕКТАКЛЬ, АВТОМОБИЛЬ, КОНСТРУКТОР, ВЕЛОСИПЕДИСТ.

Задание 3.

Предложения, содержащие от 5 до 16 букв, например:

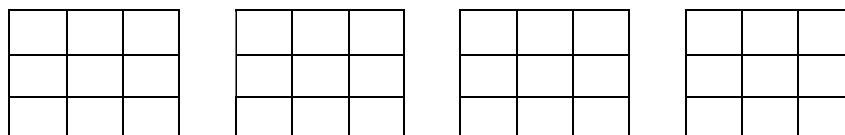
Я БЕГУ	ЧТО ТЫ
ДАЙ МНЕ	Я ПЛЫВУ
ДЫМ ИДЕТ	ЛЕНЬ МНЕ
ДВОР ЧИСТ	ОДИН ВОИН
ЧТО ДЕЛАТЬ	ПТИЦА ПОЕТ
УЧЕНИЕ СВЕТ	ДЕЛУ - ВРЕМЯ
ВСЕ ПО КОЛЕНУ	ВОДА В РЕШЕТЕ
РАБОТА НЕ ВОЛК	СЛОВО – СЕРЕБРО
СЧАСТЬЕ В ТРУДЕ	ВСЕМ НЕ УГОДИШЬ

Слайды каждого задания показываются в порядке возрастания количества букв. Задача ребенка – запомнить и воспроизвести предъявляемые буквы, слово или словосочетание. На занятии можно использовать как одно задание из этой серии, так и несколько. Содержание занятий может меняться в зависимости от возрастных и клинико-психологических особенностей.

«Найди числа»

Оборудование: секундомеры, указки, 4 цифровые таблицы с числами (количество цифр изменяется по мере увеличения объема внимания от занятия к занятию. Первично же таблицы включают числа от 1 до 9, затем их количество доводится до 25. Цифры разбросаны в случайном порядке.

Таблицы



Инструкция: «Сейчас я буду показывать тебе таблицы с числами. Как только я покажу первую таблицу, нужно как можно быстрее находить в ней числа в порядке возрастания, начиная с единицы. Ты должен показывать их указкой и называть вслух».

Психолог фиксирует время и количество допущенных ошибок.

Игра «Пуговица»

Играют два человека. Перед ребенком располагаются два одинаковых набора пуговиц, ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле – квадрат, разделенный на клетки. Начинаящий выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листом бумаги свое игровое поле, а второй должен расположить пуговицы на своем листе бумаги. Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем сложнее становится игра. Эту игру можно

использовать в работе по коррекции памяти, пространственного восприятия, мышления.

Занятия на развитие концентрации внимания проводятся индивидуально или в небольшой группе детей, обязательно в игровой форме.

Оборудование: секундомеры, специальные бланки: перепутанные линии, корректурные бланки (цифровые и буквенные), вырезки из текстов. Для проведения занятий можно использовать любые печатные тексты (старые ненужные книги, газеты и др.), карандаши и ручки. Для детей 6-7 лет желательно использовать тексты с крупным шрифтом.

Корректурные задания

Ребенку предлагают находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Перед началом выполнения заданий психолог дает соответствующую установку, которая оптимизирует процесс работы ребенка, дает ему возможность развивать состояние внутреннего сосредоточения. Выполнение корректурных заданий способствует развитию концентрации внимания и самоконтроля при выполнении детьми с ЗПР письменных работ.

Корректурные упражнения с детьми с ЗПР должны проводиться ежедневно по 5 мин (минимум 5 раз в неделю) в течение 2-4 месяцев. Ребенку обязательно предлагаются домашние задания.

Инструкция: «В течение 5 минут нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы "А" (можно указать любую букву)». По мере овладения заданием правила усложняются:

- меняются отыскиваемые буквы;
- по-разному зачеркиваются и др.;
- одновременно отыскиваются две буквы, одна зачеркивается, вторая подчеркивается;
- на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй отмечаются галочкой и т. п.

Все вносимые изменения должны четко отражаться в инструкции, предлагаемой в начале занятия.

Упражнения на концентрацию внимания целесообразно проводить в соревновательной форме. Например, группе из 3-5 человек предлагается внимательно рассмотреть предметы, которые психолог в течение одной-двух минут показывает (например, ручка, карандаш, футляр, камешки, небольшая кукла, машинка и пр.). Затем эти предметы закрывают, и психолог предлагает

детям подробно описать каждый предмет, его величину, форму, цвет и другие признаки.

Для развития концентрации внимания у детей можно использовать игру «Зеркало», в которой детям предлагается вслед за ведущим повторить его действия (как отдельные движения, так и их последовательность).

В процессе психологической коррекции необходимо использовать упражнения на концентрацию внимания не только в зрительной, но и в слуховой, осязательной и двигательной модальностях [21;112-114], [22; 279].

Упражнения и задания, способствующие развитию распределения внимания

Задание 1. Ребенку предлагается чтение небольшого предложения. Чтение сопровождается негромким постукиванием карандашом по столу. Ребенок должен запомнить текст и сосчитать количество ударов.

Задание 2. Ребенку предлагают вычеркнуть в тексте 1 или 2 буквы и в это же время ставят детскую пластинку с какой-либо сказкой. Потом проверяют, сколько букв ребенок пропустил при зачеркивании, и просят рассказать, что он услышал и понял из сказки.

Для коррекции переключения внимания широко используются упражнения, имеющие в своей основе тест «Красно-черные таблицы», модифицированный К. К. Платоновым.

Задание 1. Оборудование: таблицы с черными и красными цифрами в различных расположениях.

Занятие включает три этапа:

1 этап – рассмотреть таблицу и найти по порядку все числа черного цвета от 1 до 12;

2 этап – рассмотреть таблицу и найти все числа красного цвета в обратном порядке;

3 этап – необходимо поочередно искать числа черного цвета в прямом порядке, а красного – в обратном порядке.

После того как у ребенка будут удовлетворительные результаты по поиску предложенного выше количества цифр, их число можно увеличить. Задания можно модифицировать, заменив цифры буквами русского или латинского алфавита.

Задание 2. «Каждой руке – свое дело». Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение одной минуты книгу с иллюстрациями (запоминая их), а правой чертить геометрические фигуры или решать несложные примеры.

Задание 3. Коррекционные задания с чередованием правил вычеркивания букв. Например, первые пять минут ребенок вычеркивает букву «С», следующие пять минут – «З», затем поочередно вычеркивает букву «С» вертикальной линией, а «З» – горизонтальной, еще через пять минут – наоборот.

Задание 4. «Заметь все». Раскладывают в ряд 7-10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 секунд, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили.

Приоткрыв снова эти же предметы, секунд на 8-10, спросить у детей, в какой последовательности они лежали. Поменяв местами два любых предмета, снова показать все на 10 секунд. Предложить детям определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Можно придумать и другие варианты этой игры (убирать предметы и просить детей называть исчезнувший; располагать предметы не в ряд, а, например, один на другом, с тем, чтобы дети перечислили их по порядку снизу вверх, а затем сверху вниз и т. п.).

Задание 5. «Ищи безостановочно». В течение 10-15 секунд увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, формы, материала и т. п.). По сигналу учителя один ребенок начинает перечисление, другие его дополняют [21; 116-119], [22; 283-284].

Коррекция и развитие памяти

Отклонения в развитии памяти является характерным признаком для всех форм задержки психического развития. Специфика и степень тяжести мнемических нарушений в значительной степени зависит от формы ЗПР.

У детей с психофизическим инфантилизмом наблюдаются:

- 1) уменьшение объема и скорости запоминания;
- 2) неумение рационально организовать и контролировать свою работу;
- 3) преобладание зрительной памяти над слуховой;

У детей с ЗПР соматогенного генеза отмечается недоразвитие кратковременной памяти, проявляющееся в снижении скорости запоминания, в медленном нарастании продуктивности запоминания, снижении объема памяти.

У детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдаются разнообразные нарушения памяти:

- повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции;
- неумение рационально организовывать и контролировать свою работу;
- уменьшение скорости запоминания;
- излишняя тормозимость следов за счет побочных факторов;
- недоразвитие памяти по модально-специфическому типу (недоразвитие зрительной или слуховой памяти);
- недоразвитие зрительно-пространственной памяти.

У детей с психогенной формой ЗПР выраженных нарушений памяти может не наблюдаться. Память у них отличается высокой избирательностью: продуктивность запоминания в значительной степени зависит от мотивации.

Однако для всех форм ЗПР характерна одна общая особенность – это неумение детей с ЗПР рационально организовывать и контролировать процесс запоминания, а также применять различные мнемо-технические приемы. Поэтому главной задачей психокоррекционной работы с детьми с ЗПР является формирование у них специальных приемов запоминания, то есть развитие логической памяти [21;120].

Психокоррекционные занятия по развитию памяти у детей с ЗПР можно проводить как в групповой, так и в индивидуальных формах.

Задание 1. Развитие способности детей воссозданию мысленных образов. Занятие проводится индивидуально, в два этапа.

На первом этапе ребенку необходимо использовать графическое изображение понятия.

Инструкция: «Попробуйте к каждому из названных слов сделать какой-либо рисунок».

Примерный перечень слов:

Серия 1 – грузовик, гнев, веселая игра, дерево, наказание, умная кошка, мальчик – трус, капризный ребенок, хорошая погода, интересная сказка.

На втором этапе ребенку предъявляются слова или фразы, которые он должен запомнить без рисунков.

Серия 2 – веселый праздник, темный лес, отчаяние, смелость, глухая старуха, радость, болезнь, быстрый человек, печаль, теплый вечер.

Задание 2. «Мысленные образы и эмоции». Занятие проводится в небольшой группе детей. Инструкция: «Я вам буду говорить фразу, а вы после каждой фразы закройте глаза и представьте себе соответствующую картинку». Фразы:

Собака, виляющая хвостом.

Овсяное печенье в коробке в форме ромба.

Молния в темноте.

Пятно на вашей любимой рубашке или юбке.

Капли, сверкающие на солнце.

Крик ужаса в ночи.

Друг, ворующий вашу любимую игрушку.

После прочтения фраз ребенку предлагается вспомнить названные фразы.

На последующих занятиях можно предъявлять фразы в зрительной модальности (на специальных карточках).

Задание 3. Используется поэтапная работа ребенка с образцами, по которым необходимо конструировать определенные фигуры из палочек:

- сначала ребенок работает с постоянной зрительной опорой на образец;

затем время рассматривания образца сокращается до 15-20 секунд (в зависимости от сложности предлагаемой работы), но так, чтобы ребенок успел рассмотреть и запечатлеть образец [21;122].

Подобные упражнения целесообразно проводить в процессе таких продуктивных видов деятельности, как конструирование, рисование, лепка, аппликация.

Похожие упражнения легко придумать самим, варьируя условия, материал и сюжеты игр на развитие зрительно-моторной и зрительной памяти.

Для развития слуховой памяти целесообразно использовать упражнения с применением вместо наглядного образца словесного описания или инструкции предлагаемой деятельности. Например, попросить ребенка выполнить конструктивное задание без обращения к образцу, а по памяти: например, воспроизвести какой-либо рисунок по словесному описанию и т. д.

Развитие логических приемов запоминания

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др.

Специальные исследования психологов показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

- а) формирование самого умственного действия;
- б) использование его как мнемического приема, средства запоминания.

Например, прежде чем использовать прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием.

Для развития логической памяти рекомендуется использовать следующие задания и упражнения.

Задание 1. Развитие памяти на основе мнемического приема «группировка». Цели:

1. Познакомить детей с приемами «группировка».
2. Показать преимущество запоминания с использованием этого приема.

Занятия проводятся в группе. Психолог читает ряд букв, просит детей запомнить их: ВЛОШЭ РИК.

После этого психолог рассказывает о мнемическом приеме «группировка», то есть способу объединения букв в группы, удобные для запоминания (ВЛОШ - ЭРИК).

Задание 2. Детям рекомендуется запомнить ряд гласных букв: А У И О Е Э.

Затем детям рассказывается о мнемическом приеме: разделить буквы на две или три группы и пропеть «песенку», делая остановки в конце каждой группы. (АУИ-ОЕЭ).

Задание 3. Детям предлагается запомнить ряд согласных букв: Ж Н Л П В Т. Чтобы лучше их запомнить, психолог предлагает мысленно добавить к каждой букве гласную, например «У», затем предлагает разбить на удобные группы и прочесть (ЖУНУЛУ-ПУВУТУ). Ответ необходимо проговорить, отбрасывая гласные [21;123].

Для развития памяти на основе мнемического приема «группировка» можно также использовать цифры, рисунки.

Задание 4. Занятие проводится в группе. Детям предлагаются слова: *зима, ель, птица, лес, гнездо, река, снег, рыба.*

Психолог (воспитатель) говорит, чтобы лучше запомнить эти слова, их надо объединить в пары по смыслу. Дети коллективно обсуждают и подбирают смысловые пары. Например, снег – зима; ель—лес и пр.

После этого предлагаются другие варианты для запоминания: *нога, лицо, обувь, море, часы, лодка, стрелки, нос, дом.*

Для закрепления усвоенного приема психолог предлагает ребенку разнообразные слова и картинки для запоминания.

Задание 5. Развитие памяти на основе мнемического приема «группировка по ассоциации».

1 этап. Из набора слов детям предлагается выбрать и запомнить только те пары, которые объединены по смыслу. Психолог (педагог) зачитывает эти пары слов: лес – гриб; зима – снег; кот – ведро, река – рыба, облако – лев, ворона – краска, гнездо – птица.

2 этап. Детям предлагается выписать оставшиеся пары слов и подумать, как эти слова можно связать друг с другом. Дети обсуждают между собой и составляют ассоциативные ряды.

3 этап. Ребенку зачитываются пары слов, которые необходимо запомнить: диван – тигр, девочка – брат, небо – земля, глаз – муха, озеро – верблюд, ковер – цветок, цыпленок – стол.

Затем психолог зачитывает первое слово, а дети дополняют второе слово. После окончания задания дети обсуждают свои результаты.

Задание 6. Развитие памяти на основе мнемического приема «классификации». Психолог читает ребенку набор слов (10-15), которые можно разбить на группы по различным признакам (посуда, одежда, животные и т. д.), а затем просит назвать слова, которые он запомнил. Характер воспроизведения будет свидетельствовать о том, насколько сформированы у ребенка механизмы обобщения, являющиеся базой для развития логической памяти. Если ребенок не сумел выделить смысловые группировки в называемых словах, а старается запоминать механически, то рекомендуется ему объяснить и показать, что для запоминания целесообразно объединять слова в группы по смыслу.

Аналогичный способ можно предложить детям при запоминании различных предметов, цветов, последовательности событий.

Задание 7. Методика «Смысловые единицы». Цель: обучить ребенка выделению главного звена в тексте.

Чтобы вычленить главное, ребенок должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?» Ответ на первый вопрос позволяет выделить главное в той части, к которой он относится, а второй вопрос подтверждает правильность этого выделения.

Обучающая методика имеет две части: первая часть – выделение смысловых опор, вторая часть методики – составление и использование плана как смысловой опоры мнемической деятельности школьника [20;124].

Часть I. Обучение созданию мнемических опор.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать рассказ, а потом выделить главные мысли этого рассказа. Для этого нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в начале текста и что об этом говорится. После того как ответишь на эти вопросы, их снова надо задать: о ком (или о чем) говорится дальше и что об этом говорится. И так будем работать до конца текста. Все ли тебе ясно?»

После чтения рассказа задаются вопросы.

Общие правила выделения мнемических опор:

- 1) Текст предварительно не разбивается на части.
- 2) Главные мысли выделяются по ходу чтения материала.
- 3) Части формируются сами собой вокруг главных мыслей.
- 4) Главные мысли текста должны иметь единую смысловую связь – «ручеек».
- 5) Правильно выделенные основные мысли должны составить короткий рассказ.
- 6) Если какое-то записанное предложение не соответствует остальным, значит, выделена не главная мысль и нужно вернуться к этому месту в тексте.
- 7) Мнемические опорные пункты (главные мысли) должны представлять собой развернутые, самостоятельно составленные или взятые из текста, предложения.

Через 3-4 занятия оба вопроса: «О ком (или о чем) говорится?» и «Что про это говорится?» сливаются в один и пропадает потребность задавать их вслух.

Обучающая методика по созданию мнемических опор занимает 5-7 занятий с частотой 2-3 занятия в неделю по 20-30 мин.

Часть II. Составление плана.

Эта часть методики направлена на обучение составлению плана как смысловой опоры запоминания. Выделенные главные мысли представляют собой не просто коротенький рассказ об основном, но могут являться планом текста.

- а) в пунктах плана должны отражаться главные мысли, чтобы было понятно, о ком (или о чем) и что говорится в каждой части рассказа;
- б) пункты плана должны быть связаны между собой по смыслу;
- в) пункты плана должны быть четко выражены. Это требование означает, что пункты плана должны быть сформулированы в виде предложения, в котором есть подлежащее, сказуемое и другие члены предложения. Такое развернутое предложение действительно выражает главную мысль.

После того как план составлен, нужно прочитать текст и отметить что говорится по первому пункту, по второму и т. д. Затем попросить пересказать вслух все, что запомнил ребенок, при этом можно пользоваться планом. Затем прочитать еще раз текст отмечая, что забылось при пересказе, а что помнится, и еще раз пересказать вслух [21;127], [22;287].

Психологическая коррекция и развитие мыслительных операций

Психокоррекционная работа по формированию наглядно-действенного мышления проводится поэтапно.

На первом этапе необходимо формировать у ребенка предметно-практическую деятельность с помощью специальных дидактических пособий. На втором этапе у ребенка формируется орудийная деятельность (действия со вспомогательными предметами) в процессе специальных дидактических игр и конструирования.

Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие виды заданий: рисование, прохождение лабиринтов, конструирование, не только по наглядному образцу, но и по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать, а также конструирование по моделям [22;293].

Для развития наглядно-образного мышления рекомендуется использовать различные виды заданий с палочками или со спичками (выложить фигуру из определенного числа спичек, перенести одну из них, чтобы получить другое изображение, соединить несколько точек одной линией, не отрывая руки).

Задания со спичками, такие как «Составить 2 равных треугольника из 5 палочек» или «Составить 2 равных квадрата из 7 палочек» и многие другие, развивают не только наглядно-образное, но и пространственное мышление.

Форма проведения занятий (индивидуальные, групповые) варьируется в зависимости от поставленных задач.

Для развития логического мышления можно использовать разнообразные упражнения.

Упражнение «Восстанови рассказ» заключается в придумывании недостающих частей рассказа, когда одна из них (начало события, середина или конец) пропущена. Составление рассказов имеет чрезвычайно важное значение и для развития речи, обогащения словарного запаса, стимулирует воображение и фантазию.

«Составь предложение». Цель упражнения: развитие способности у детей быстро устанавливать разнообразные, иногда совсем неожиданные связи между привычными предметами, творчески создавать новые целостные образы из отдельных разрозненных элементов.

Детям предлагается придумать три слова, не связанные по смыслу, например «озеро», «карандаш» и «медведь». Затем дается задание – составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять падеж и использовать другие слова). Ответы могут быть банальными («Медведь опустил в озеро карандаш»), сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя исходными словами и введением новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере») и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревели, как медведь»).

«Исключение лишнего». Задача, которую необходимо выполнить ребенку состоит в исключении одного предмета, не имеющего некоторого признака, общего для остальных. Упражнение развивает способность не только устанавливать неожиданные связи между разрозненными явлениями, но легко переходить от одних связей к другим. Игра учит также одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой. Немаловажно, что игра формирует установку на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов, и поэтому не стоит ограничиваться одним-единственным «правильным» решением, а надо искать целое их множество [22;295].

«Поиск аналогов». Называется какой-либо предмет или явление, например «вертолет». Необходимо назвать как можно больше его аналогов, то есть других предметов, сходных с ним по различным существенным признакам. Следует также систематизировать эти аналоги по группам в зависимости от того, с учетом какого свойства заданного предмета они, подбирались. Например, в данном случае могут быть названы: «птица», «бабочка» (летают и садятся); «автобус», «поезд» (транспортные средства); «штопор» (важные детали вращаются) и др. Побеждает тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов.

Игра учит выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирует способность классифицировать явления по их признакам.

«Способы применения предметов». Называется какой-либо хорошо известный предмет, например «книга». Задача ребенка — назвать как можно больше различных способов ее применения: книгу можно использовать как подставку для кинопроектора, можно ею прикрыть от посторонних глаз бумаги на столе и т. д. Побеждает тот, кто укажет большее число различных функций предмета.

Игра развивает способность концентрировать мышление на одном предмете, умение вводить его в самые разные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете неожиданные возможности [22;132].

Нейропсихологическая коррекция

Для детей с ЗПР с дисфункцией глубинных структур мозга коррекционная работа должна быть направлена на формирование темповых характеристик психических процессов. Это формирование устойчивости внимания, оптимизация мнемических процессов, развитие двигательных функций [22;297].

Методика, направленная на развитие распределения внимания

Оборудование: таблицы Шульте – цифровые и буквенные, секундомеры.

Каждому ребенку группы из 2-4 человек предлагаются таблица и секундомер. По команде психолога каждый участник находит цифры и называет их в прямом порядке от 1 до 25, фиксируется время выполнения задания.

Затем дети меняются таблицами, вновь записывается время выполнения заданий.

На следующем этапе детям предлагаются буквенные таблицы, время выполнения которых также измеряется секундомером.

Со временем можно переходить к заданиям на развитие переключения внимания (красно-черные таблицы), время выполнения заданий также фиксируется.

Для детей с дисфункцией задних отделов мозга коррекционные занятия должны быть направлены на развитие речевых, зрительно-пространственных функций, формирование памяти по модально-специфическому типу (слухоречевой, зрительной, двигательной).

Методика подбора слов, совпадающих по ритмическому признаку (игра в рифму). На первом этапе психолог предъявляет детям таблицы с изображениями различных предметов (около 20). Предлагается в ответ на показанную и названную психологом картинку найти предмет и назвать соответствующее ему слово, близкое по звучанию («утка – дудка», «коза – стрекоза»). Спустя 10-15 минут детям предлагается вспомнить с опорой на таблицы, какие слова участвовали в игре.

На втором этапе (через 10-15 минут) детям предлагается поиск созвучных слов без наглядной опоры, на слух, в ответ на заданное психологом слово.

По окончании детям предлагается домашнее задание по составлению рифмующих пар слов в устной форме.

Данная методика направлена не только на расширение слухоречевой памяти, но также на развитие функции анализа звукового состава слова, тренировку параметра удержания в памяти словесных стимулов в условиях интерференции.

Методика зрительно-двигательного восприятия и воспроизведения букв и цифр

Группе детей из 2-4 человек психолог (воспитатель) предлагает буквы и цифры, которые он «пишет в воздухе». Дети поочередно называют их.

Затем детям предлагаются отдельные слоги и простые слова. Каждый ребенок записывает эти слова на отдельных карточках.

На втором этапе дети поочередно выполняют роль учителя и предлагают группе цифры, буквы, слоги и слова, предварительно написанные ими в тетради. Участники группы читают их и записывают. После этого дети проверяют выполнение заданий.

На последующих этапах детям предлагаются пластмассовые буквы и цифры на ощупь. Ребенок должен не только назвать их, но и свободной рукой обвести указательным пальцем осязаемую букву.

Методика зрительно-двигательного восприятия и воспроизведения схемы

Детям предлагаются карты со схематическим изображением человека. Фигурки отличаются друг от друга различным положением рук, ног. Ребенку предлагается запомнить позы человека сначала на двух карточках и воспроизвести их, затем число запоминаемых поз постепенно увеличивается до 9. Ребенок не только должен запомнить позы, но и воспроизвести их в той последовательности, в которых они изображены на карточках. Занятия можно проводить как в группе, так и индивидуально.

Методика запоминания последовательности движений

Психолог показывает ребенку три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь, сжатая в кулак; ладонь, расположенная ребром на плоскости стола; распрямленная ладонь на плоскости стола (кулак – ребро – ладонь). Ребенок выполняет последовательность из трех движений сначала вместе с психологом, затем по памяти – 8-10 повторений моторной программы. Проба выполняется сначала правой рукой, затем – левой, а затем обеими руками одновременно. Если у ребенка возникают затруднения, то рекомендуется произносить вслух команду: «кулак – ребро – ладонь».

Для детей с дефицитностью лобных функций мозга коррекционная работа должна быть направлена на формирование регуляции деятельности и функций самоконтроля. Это успешно достигается в процессе обучения детей конструированию. Конструктивная деятельность включает в себя следующие структурные единицы:

- формулирование задачи;
- ориентировочно-исследовательские действия;
- выбор стратегии и тактики решения задачи;
- решение задачи;
- контролирующие деятельность действия.

Особое значение в процессе занятий играет развитие самостоятельности и активности ребенка. Эта цель достигается с помощью заполнения домашних заданий, где ребенку предлагается самому придумывать задачи и затем предлагать их другим детям на совместном занятии.

Подготовка к школьному обучению детей с нарушениями зрения

Программа педагогической работы по развитию зрительного восприятия

Современными научными исследованиями доказано, что снижение функций зрения, неизбежно приводящее к снижению скорости и точности восприятия, обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных предметов и групповых композиций, затрудняет установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями, замедленность и нечеткость их опознания, нарушает одновременность, дистантность восприятия. Кроме того, у детей, испытывающих зрительную депривацию, наблюдается ослабление некоторых свойств восприятия. Так, избирательность восприятия выражается в сужении круга интересов, снижении активности отражательной деятельности, что в свою очередь приводит к снижению количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира. Для детей с нарушениями зрения характерным также является более слабый, по сравнению с нормально видящими детьми, уровень эмоционального восприятия объектов внешнего мира и т.д. [27;11].

Анализ научных данных и результатов наблюдений за практической деятельностью детей этой категории позволяет утверждать, что дети испытывают серьезные трудности в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, в овладении практическими навыками, в выполнении практических действий, в ориентировке в своем теле, рабочей поверхности, в пространстве.

Кроме того, недостатки зрительного восприятия, обуславливая формирование нечетких, недифференцированных образов-представлений, отрицательно влияют на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.), что значительно затрудняет развитие познавательной деятельности.

Дети с нарушениями зрения испытывают трудности, связанные как с темпом учебной деятельности, так и с качеством выполнения заданий. Для детей данной категории характерными являются:

- низкий уровень умения целостно, детально и последовательно воспринимать содержание сюжетной картины, композиции, включающей большое количество героев, деталей; выделять первый, второй планы;
- низкий уровень умения узнавать предметы, изображенные в различных вариантах (контур, силуэт, модель);

- низкий уровень развития зрительно-моторной координации, лежащей в основе овладения навыками письма и чтения;
- плохое запоминание букв;
- невозможность различения конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов;
- формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов;
- пропуск или появление новых (лишних) элементов в череде однородных предметов;
- низкий уровень овладения навыками письма и чтения;
- наличие серьезных затруднений в копировании букв;
- появление зеркального написания букв, носящее стойкий характер [27;12].

Наличие перечисленных трудностей у детей с нарушениями зрения неизбежно приводит к снижению познавательной деятельности и успеваемости в школе. Постоянная ситуация неуспеха становится источником отрицательных эмоций, зачастую перерастает в негативные эмоциональные состояния, что снижает формирование положительной мотивации учебной деятельности и может явиться причиной формирования отрицательных качеств личности таких детей. Все это требует от педагога образовательного учреждения специальной поддержки детей. Оказание поддержки не только позволит в значительной степени нивелировать возникающие трудности в познавательной деятельности, но и поможет оказать положительное воздействие на кору головного мозга и тем самым ослабить зависимость становления зрительных функций от зрительных нарушений [27;13].

В педагогической работе по развитию зрительного восприятия выделяют несколько направлений.

К первому направлению можно отнести воздействие на функциональные механизмы зрительного восприятия, которое осуществляется двумя путями:

- использование педагогических мероприятий (сенсорных упражнений, различных видов продуктивной деятельности, дидактических игр), оказывающих непосредственное влияние на повышение зрительных функциональных возможностей и характеризующихся целенаправленностью воздействия на отдельные зрительные функции. Эффективность названных мероприятий определяется системностью и непрерывностью данной работы;

- опосредованное влияние на развитие и стабилизацию зрительных функций через обучение ребенка видеть и через создание условий, формирующих у него потребность воспринимать окружающее.

Вторым направлением специальной работы по развитию зрительного восприятия является целенаправленное формирование или развитие уже имеющихся операционных механизмов зрительного восприятия. Пути реализации этого направления являются:

- развитие предметно-практической деятельности детей как основы качественного формирования перцептивных действий;

- развитие и коррекция представлений о сенсорных эталонах как средство осуществления перцептивных процессов с учетом особенностей овладения ими детьми с нарушениями зрения;

- развитие и коррекция предметных представлений как средства совершенствования предметного восприятия, развития его полноты и дифференцированности;

- формирование навыков использования зрительных умений для установления логических причинно-следственных связей при отражении окружающей действительности;

- развитие зрительных измерительных действий, развитие и коррекция пространственных представлений как основы качественного отражения предметов в пространстве.

Третьим направлением специальной педагогической деятельности по развитию зрительного восприятия является создание условий мотивированной, значимой для ребенка зрительной деятельности, создание ситуации успеха [27;18-19].

При многообразии форм, приемов и методов работы по развитию зрительного восприятия педагог должен ориентироваться на реализацию шести групп задач, каждая из которых определяется частными задачами [27;24].

Первая группа направлена на расширение и коррекцию предметных представлений и способов обследования предметов через расширение и углубление знаний о предметах окружающего мира; формирование способов обследования предметов; формирование системы основных умственных действий и операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации); формирование обобщающих понятий [27;25].

Вторая группа задач направлена на повышение уровня сенсорной готовности к школьному обучению путем формирования зрительных сенсорных эталонов через расширение и углубление знаний о свойствах и качествах предметов; формирование системы сенсорных эталонов; обучение навыкам использования этих эталонов при анализе качеств и свойств предметов окружающего мира; развитие сенсорных действий обследования.

В процессе работы педагог должен стремиться развивать такие сенсорные операции как узнавание, локализация из множества, соотнесение, сравнение и др.

При работе над сенсорными эталонами цвета и оттенками учитывается характерное для детей с нарушениями зрения снижение различительной способности при восприятии цветов близлежащих в цветовой гамме (красно-желто-оранжевые, сине-фиолетовые). Характерным для детей данной категории является отнесение объектов светло-оранжевого цвета к объектам желтого цвета, фиолетового – к синему, коричневого – к черному.

Вначале ребенок учится узнавать цвета, хорошо различимые даже при значительном снижении остроты зрения – красный, желтый (на темном фоне), зеленый. Для детей, не посещавших специализированное дошкольное учреждение, дидактическая задача может состоять из ряда последовательных действий: обучения сравнивать и отличать друг от друга красный – желтый, синий – зеленый, желтый – зеленый цвета; локализовать красный цвет из сине-зеленых, синий из красно-желтых, зеленый из красно-синих, желтый из сине-красных цветов; обучение детей зрительным способам узнавать, выделять в окружающем (с увеличением расстояния до предмета) светлые и темные тона красного, желтого, зеленого, синего цветов; локализовать желтый из множества желто-оранжевых цветов, красный из оранжево-красных и фиолетово-красных и т.д. Необходимо помнить, что сенсорная готовность к обучению предполагает развитие способности детей различать от 8 до 12 оттенков красного, зеленого, синего и до 5 оттенков коричневого, оранжевого, фиолетового, желтого, голубого цветов при увеличении поля восприятия и расстояния между цветными объектами [27;27].

Решение задач третьей группы предполагает формирование потребности использования зрительных умений и навыков для установления причинно-следственных связей при восприятии множества объектов окружающей действительности, что оказывает положительное влияние на всю аналитико-синтетическую деятельность. Педагогу необходимо проводить последовательную

работу по обучению детей способности воспринимать сюжетное изображение через формирование способов восприятия сюжетного изображения (целостное обведение взором, выделение главного, восприятие по плану, детальное рассматривание объектов); формирование знаний об информативных признаках и предметах, раскрывающих сюжет; обучение детей выделять предметы в сюжетном изображении с установлением логических связей; развитие устной речи (способность определять и рассказывать о месте и времени событий сюжета, о действующих лицах) [27;28].

Для примера можно выделить следующие задачи:

- целостно рассматривать три композиционных плана;
- рассматривать человека с определением позы, жестов, мимики и др.;
- целенаправленно определять информативные признаки, характеризующие явления природы и место действия;
- определять социальную принадлежность по одежде, предметам обихода.

Четвертая группа задач состоит из двух взаимосвязанных подгрупп. Первая подгруппа задач по развитию зрительного восприятия направлена на развитие восприятия глубины пространства; обучение детей применять полученные знания в практической деятельности; формирование измерительных навыков (в малом и большом пространствах); развитие точности восприятия; развитие способности оценивать глубину пространства на полисенсорной основе. Пример: показать детям на большом пространстве, что предмет, перекрывающий контур другого, расположен ближе, а перекрываемый – дальше; упражнять в узнавании предметов на большом расстоянии и др.

Вторая подгруппа задач направлена на развитие у детей способности ориентироваться в пространстве посредством освоения пространственных представлений; расширение опыта социальных навыков [27;29].

Пятая группа задач предполагает активное использование средств педагогического воздействия на развитие зрительных функций.

В первую очередь сюда относится необходимость научить ребенка при восприятии окружающего максимально использовать свои потенциальные зрительные возможности. Это осуществляется путем усложнения наглядного материала и дидактических упражнений. Так, знакомство с цветом начинается с обучения ребенка дифференцировать один цвет от другого (грубая дифференцировка) и заканчивается формированием у него способности различать оттенки одного цвета (тонкая дифференцировка). Развитие этой

функции обеспечивается и посредством обучения ребенка восприятию силуэтных и контурных изображений на прямом и обратном контрасте. Развитию прослеживающей функции глаза способствуют игры и упражнения «Обведи по контуру», «Проследи путь», «Дополни контур» и др.

Шестая группа задач направлена на обеспечение тесной связи мануальных и зрительных действий ребенка и совершенствование зрительно-моторной координации [27;30].

Данные тифлопсихологии и тифлопедагогики свидетельствуют о том, что нарушение зрения осложняет ребенку в ранний период жизни формирование мануальных обследовательских действий (нарушена функция контроля), что в свою очередь отрицательно влияет на дальнейший ход развития зрительного восприятия.

Поэтому необходимо целенаправленно формировать обследовательские действия: развивать сравнительные практические действия (пробное прикладывание объектов друг к другу, наложение одного объекта на другой), учить приспосабливать мануальные движения к особенностям предмета, учить выполнять обследовательские действия при восприятии предметов округлой и угольной форм, развивать зрительную дифференцировку предметов по величине, учить выбирать из двух предметов меньший, больший (с подключением практических действий) в малом и большом пространствах; учить выбирать из трех два одинаковых по величине предмета и т.д.

Развитие зрительно-моторной координации предполагает тренировочную деятельность детей в проведении непрерывных прямых линий, линий изогнутых под различными углами от заданного начала к заданному концу, линий кривых, между границами или по заданному образцу.

Подбор общедидактического материала для организации занятий

Для формирования сенсорных эталонов целесообразно предлагать детям предметы или изображения с ярко выраженными родовыми признаками и свойствами, характерными для данной группы предметов. При этом необходимо помнить, что при формировании (коррекции, развитии) предметных представлений нужно научить детей, во-первых, обследовать предмет, чтобы узнавать его на основе отдельных качеств и называть их, во-вторых, свободно ориентироваться в свойствах и качествах предметов, т.е. добиваться свободного оперирования системой сенсорных эталонов при анализе свойств предметов.

Кроме того, в ходе коррекционных занятий у дошкольников с нарушениями зрения необходимо развивать умение активно оперировать имеющимися предметными представлениями при восприятии предмета в новых логических связях.

В дидактический материал следует включать:

- единичные объекты восприятия;
- зрительный алгоритм последовательного рассматривания предметов:
- группы предметов для восприятия, способствующие активному оперированию сенсорными эталонами или их системой при анализе свойств предмета;
- группы объектов восприятия для установления родовых связей (перфокарты, карточки на группировку и классификацию предметов по теме);
- группы объектов, представленных для восприятия в различных пространственно-логических связях;
- объекты восприятия для ознакомления детей с составными частями предмета и их взаимным расположением (танграммы, разрезные картинки);
- группы объектов восприятия, предназначенные для формирования обобщающих понятий (перфокарты или карточки);
- объекты восприятия для составления описательных загадок и рассказов о предмете (таким дидактическим материалом могут служить предметы и их изображения) [27;33].

Для развития предметности восприятия у детей с нарушениями зрения формируют умение активно оперировать имеющимися предметными представлениями при восприятии предмета в новых логических связях.

В дидактический материал будут включаться:

- объекты, предложенные для восприятия в различных вариантах (реальное, силуэтное, контурное изображение);
- группы объектов восприятия, предназначенные для обучения соотнесению предметов и их локализации (перфокарты и карточки с изображением предметов в различных вариантах);
- группы объектов для формирования целостности восприятия предмета (разрезные картинки, танграммы) [27;33].

Развитие восприятия глубины пространства и развитие пространственных представлений и навыков ориентировки, предполагает в качестве основной цели формирование представлений о пространстве и пространственных отношениях.

На занятиях воспитанников учат ориентироваться в большом пространстве, используя знания о предметном мире.

В данном случае основное внимание педагога направлено на обобщение предметных представлений детей путем уточнения взаимного расположения частей предмета и активизации оперирования представлениями детей о предмете при необходимости ориентироваться в окружающей действительности.

При отборе дидактического материала, педагогу необходимо помнить, что у ребенка должны быть сформированы четкие предметные представления, в частности, о предметах, которые используются как ориентиры в пространстве. В связи с этим материал обучения должен включать:

- единичные объекты или группы хорошо узнаваемых объектов-ориентиров;
- объекты зрительного восприятия для возможности уточнения взаимного расположения частей в предмете (танграммы, карточки для обводки или дополнение контура предмета пересекающимися контуры);
- реальные объекты большого пространства по изучаемой теме [27;34].

Методические приемы развития зрительного восприятия

Основным средством управления развитием зрительного восприятия ребенка с нарушениями зрения является обучение его способам видения. В процессе обучения педагог использует все общедидактические методы: наглядный, практический, словесный.

В наглядном методе выделяют ряд приемов, направленных на формирование целостного образа и обучения оперирования им:

- демонстрация объекта восприятия с целью ознакомления с предметом;
- последовательное обведение контура объекта восприятия с целью тренировки как целостного восприятия объекта, так и выделения его характерных частей;
- выделение объекта восприятия из множества или же его части при помощи указки, графических средств, контрастности фона демонстрации для максимальной концентрации внимания ребенка на объекте и удержании этого объекта в поле зрения в течение продолжительного времени [26;36].

Приемы наглядного метода, направленного на формирование способа восприятия предметов одной родовой группы, их конкретных свойств и качеств:

- показ последовательности рассматривания объекта по схеме: целостное восприятие, детали объекта, их пространственное расположение, повторное целостное восприятие;

- показ внешних действий и операций при сравнении объектов (приложение одного к другому, наложение одного на другой и их сопоставление, плавное последовательное выделение деталей объектов сравнения);

- выделение (показ указкой, графическими средствами, словесным уточнением) в объекте восприятия информативных признаков, по которым он наиболее узнаваем;

- ознакомление детей с алгоритмом восприятия [27;37].

Типы используемого наглядного материала:

Тип I:

- предметы (натуральные, муляжи, модели, изображения – натуральное, контурное, силуэтное), о которых формируются предметные представления. Их набор, объем определяется содержанием раздела «Ознакомление с окружающим» и уровнем предметных представлений детей;

- перфокарты, ориентированные на соотнесение предмета по внешним (цвет, форма, величина) и внутренним логическим признакам, на соотнесение реального изображения предмета с силуэтным, контурными изображениями и т.д.;

- карточки, перфокарты, предназначенные для классификации предметов;

- предметные картинки для сравнения, описания предметов, составления по ним описательных загадок;

- картинки с изображением одного и того же предмета в разных логических связях, сюжетах [26;38].

Тип II:

- классификационная таблица сенсорных эталонов (по Л.А. Венгеру);

- карточки-задания на локализацию заданного сенсорного эталона из множества;

- образцы, демонстрирующие отдельные свойства (форму, цвет, величину) предметов для их узнавания и называния, сравнения и соотнесения;

- предметные картинки с ярко выделенными свойствами предметов (по программным дидактическим темам);

- перфокарты, перфокарты-«часы», ориентированные на соотнесение сенсорных эталонов между собой; на соотнесение эталона с признаками предмета;

- танграммы, кубики «СУ» [27;38].

Тип III:

- набор сюжетных, пейзажных картин;
- набор открыток с изображением пейзажей или сюжетных картинок;
- набор масок, имитирующих эмоциональное выражение человеческого лица (радость, покой, удивление и т.д.);
- набор картинок, изображающих людей, выражающих разные эмоции;
- «фоторобот» человеческого лица;
- набор картинок с изображениями людей, животных в различных позах;
- карточки с изображениями различных поз (схемы, контурные, силуэтные изображения);
- набор картинок на один сюжет, изображающих героев с различной мимикой, жестами, в разных местах действия;
- перфокарты ориентированные на соотнесение позы человека и орудия труда, позы, эмоций и предметов сюжета; частей суток и событий сюжета; времен года и событий сюжета;
- набор силуэтных изображений (цветных, однотонных) персонажей, предметов сюжетных картинок;
- набор сюжетных картинок, раскрывающих последовательность событий;
- карточка с движущейся полоской для выделения композиционных планов сюжетного изображения;
- разрезные картинки (из 4, 6, 8, 12 частей) [27;39].

Тип IV а:

- индивидуальные столы (с фиксатором для подбородка, рамкой для ограничения поля зрения) с макетным изображением перспективы;
- мелкие модели предметов (по отдельным дидактическим темам) для работы на индивидуальных столах;
- палочковый мотиватор и его варианты;
- карточки-схемы с изображением однотипных предметов на различных композиционных планах;
- сюжетные картинки с четко выраженными сюжетными планами;
- наборы предметных силуэтов-подставок для составления композиционного сюжетного изображения (по образцу, без образца);
- набор цветных силуэтов отдельных предметов разных размеров для показа степени удаленности;

- набор карточек с изображениями предметов, перекрывающих контур друг друга;

- набор измерительных средств (бумажные полоски, шнуры и т.д.).

Тип IV б:

- набор моделей предметов (по дидактическим темам);

- карточки с изображениями предметов одной группы в различных пространственных положениях;

- набор сюжетных картинок;

- схемы «карта-путь» и «карты-обозрения»;

- карточки с изображением лабиринтов [27;39].

Тип V:

- карточки-задания на локализацию цветов и оттенков;

- силуэтные и контурные изображения на прямом и обратном контрастах;

- набор трафаретов (внешних и внутренних) для обводки по контуру;

- карточки с парами предметов, соединенными пересекающимися линиями;

- карточки с контурным (целостным и прерванным) изображением предметов;

- различные виды мозаик;

- шнуровки;

- лабиринты [27;40].

Тип VI:

- набор предметов для выполнения соотносящихся действий.

Наглядные подсказки, позволяющие ребенку по ходу решения перцептивной задачи уточнять и проверять свою деятельность:

- образцы выполнения задания для фронтальной работы;

- образцы выполнения задания для индивидуальной работы [26;12].

В зависимости от этапа и задач обучения педагог подбирает задания, ориентируясь не только на их содержание, но и на возможный характер решения их ребенком. Причем характер решения задания заложен в самом задании. По этому критерию задания классифицируются следующим образом.

1. Задания, в которых решение задачи на зрительное восприятие осуществляется одновременно интеллектуально и практически:

- разложи объекты (эталонные образцы, карточки, картинки и др.) в определенном порядке (от большого к маленькому, от светлого к темному и т.д.) или направлению (по кругу, слева направо, сверху вниз);

- дополни или дорисуй недостающие части, детали;
- переведи через кальку, выдели другим цветом заданную часть объекта;
- сгруппируй картинки по определенному признаку;
- составь целое из частей;
- составь узор, выложи его из мозаики;
- расставь предметы в пространстве под словесную диктовку;
- составь открытку, сравнивая ее с тем, что нарисовал художник;
- расставь предметы в пространстве так, как указано на схеме;
- отрази на схеме расположение объектов;
- расставь силуэты людей и предметов так, как это нарисовано на картине;
- составь картинку по заданию, по образцу;
- составь лицо человека с выражением определенной эмоции («фоторобот»);
- смоделируй позу по образцам;
- подбери то, чего не хватает на картинке.

2. Задания, в которых решение задачи на зрительное восприятие выполняется практически, т.е. в процессе решения ребенок должен выполнить конкретное действие и получить совершенно определенный результат:

- подбери такой же объект: наложи, положи рядом, соедини линией;
- «спрячь» объект на цветовом фоне;
- переведи рисунок через кальку;
- обведи рисунок по трафарету;
- соотнеси изображение с контуром, силуэтом (наложи, соедини линией, поставь фишки одного цвета и т.д.);
- собери разрезанные картинки.

3. Задания, в которых решение задачи на зрительное восприятие осуществляется во внутреннем плане, а результат решения проявляется либо в выборе объекта, либо оформляется словесно:

- выдели (найди, оставь, отметь, покажи, закрой) заданный элемент;
- разложи элементы в том же порядке, что и на образце или по словесной инструкции;
- сравни с образцом, найди, что лишнее, что изменилось, чего не достает;
- найди пару предложенному образцу;
- покажи, чего не хватает;
- определи, какой из объектов находится ближе, а какой дальше;

- выбери по описанию;
- узнай по эмоции, позе героя картины;
- подбери героя к ситуации;
- подбери противоположные эмоции;
- запомни, перечисли по памяти;
- найди, что перепутано в изображении;
- опиши предмет с помощью алгоритма;
- составь описательную загадку [27;43].

Следует отметить, что задания подаются, как правило, в игровой форме, что позволяет заинтересовать ребенка в предстоящей деятельности.

Подготовка к школьному обучению детей с нарушениями слуха

При подготовке глухих и слабослышащих детей к школе особое внимание уделяется развитию способности к восприятию словесной речи, развитию умения контролировать свою речь, пользоваться речью, говорить внятно и четко.

Восприятие человеком связной речи возможно благодаря единству речевого слуха, речи и мышления. Непосредственной предпосылкой восприятия связной речи является речевой слух.

У слабослышащих детей речевой слух сохранен частично, в большей мере, чем у глухих. Но и небольшие остатки слуха имеют существенное значение в жизни человека, т.к. этот слух можно использовать для частичного восприятия речи, ее коррекции, постановки и автоматизации звукопроизношения. В том случае, когда восприятие слов и фраз невозможно, то слух имеет большое значение для работы над ритмом речи, ударением, голосом.

Поэтому работа по развитию слухового восприятия неречевых звуков и речи приобретает важное значение для коррекции познавательных процессов и подготовки детей к обучению в школе.

Целью такой работы является формирование речевого слуха, создание межанализаторных условно-рефлекторных связей восприятия устной речи.

Содержанием занятий по развитию слухового восприятия (PCB) являются неречевые звуки и речь в виде слов, фраз, текстов и элементов речи.

Развитие слухового восприятия неречевыми звучаниями

Работу по PCB следует начинать с выработки недифференцированного и дифференцированного восприятия звуков.

На первых занятиях по недифференцированному восприятию неречевых звуков (восприятие звука без точного определения его источника звучания, т.е. ребенок должен услышать звук, но не определять чем он вызван) используются такие неречевые звуки, которые соответствуют частотному и динамическому диапазону слуха ребенка. Для этого подбираются звуки по интенсивности и частотной характеристике достаточной мощности, чтобы слабослышащие дети могли их воспринять на слух с помощью звукоусиливающей аппаратуры. Задача ребенка – поднять руку, если он действительно услышит предъявленный звук [25;138].

Перед началом занятия педагог показывает воспитанникам источник звука (например, барабан), дает послушать его звучание, затем, опираясь на слух и зрение детей, показывает, что при восприятии звука (после удара в барабан) нужно поднять руку. Если звука нет, то руку поднимать не нужно. За правильное различение педагог поощряет детей – выдает фишку, картинку и т.д. Так вырабатывается условный рефлекс на звук. После того, как каждый ребенок будет правильно соотносить поднятие руки с издаваемым звуком, переходят к восприятию звука только на слух. Педагог предлагает закрыть глаза. Опустить голову на руки и ударяет 2-3 раза в барабан. Услышав звук, дети должны поднять руку. С целью проверки воспитатель иногда не ударяет в барабан, предлагает открыть глаза и выясняет у детей, слышали ли они звук. Работа продолжается до тех пор, пока большинство учащихся не овладеют умением воспринимать на слух звуки. Если воспитанники не воспринимают звуки или часто ошибаются, значит, нужно использовать более мощные и интенсивные звуки. Для закрепления материала можно использовать следующие игры:

«Издай такой же звук!». Воспитанникам раздают любые звучащие игрушки. Педагог издает звук инструментом, дети издают звуки на своих инструментах. Если звука не слышат, то не воспроизводят звуки на своих инструментах.

«Найди картинку!». Воспитанники получают картинки с изображением инструмента (барабан, бубен) и таблички с надписями: *есть звук, нет звука*.

Если звук был издан на инструменте педагога и воспитанники его слышали, то поднимают картинку с изображением инструмента или табличку «есть звук».

Под дифференцированным восприятием подразумевается восприятие звука с точным определением источника звука, т.е. ребенок на слух должен

определить какой звук он слышит – звук барабана или бубна и т.д. В данном случае целесообразно использовать звукоусиливающую аппаратуру [24;140].

Для первых занятий подбираются источники звука, резко различающиеся между собой по звучанию, например барабан и дудка. Ребенок учиться отличать один звук от другого и соотносить их с объектом, издающим этот звук, оформлять ответ речью по данному образцу: «Я слышу звук дудки». Это способствует формированию умения различать звуки по источнику звучания, «слухового банка» неречевых звуков.

Выработка дифференцированного восприятия зависит:

- от силы звучания (громкий – тихий звук, звонок телефона – звонок будильника);
- от спектра звучания. Низкие звуки различаются легче, чем высокие;
- от длительности звучания. Кратковременные звуки не дают возможности сосредоточиться и уяснить характер звучания. Длительные звуки позволяют запомнить этот звук и в дальнейшем отличить от другого звука.

Постепенно к изученным неречевым звукам добавляются новые звуки. На одном занятии не рекомендуется использовать более 3-4 звуков, из них только два могут быть ранее не воспринимаемыми на слух. Большое количество будет мешать детям ориентироваться в них [25;143].

Затем переходят к различению более близких по звучанию звуков (бубен – барабан, дудка – свисток и т.д.). На занятиях можно использовать игры, способствующие закреплению материала:

«Слушай и называй». Дети встают в круг, у каждого разные звучащие игрушки. Ведущему завязывают глаза. По знаку воспитателя один из детей издает звук игрушкой. Ведущий определяет на слух, какой звук он слышал. Эту игру можно проводить на обобщающем занятии.

«Дождь и солнце». Дети делятся на две группы: капли дождя и птички. Педагог поясняет, что под звук тамбурина выбегают и резвятся капли дождя, под звук бубна – птички. Воспитатель издает звук одним из инструментов, дети соответствующей группы выбегают из комнаты и резвятся.

В дальнейшем детям предлагается определить число сигналов, издаваемых на инструменте. Педагог одновременно с ударом в барабан отсчитывает на пальцах число ударов. Воспитанники выполняют сначала сопряжено с учителем, а потом самостоятельно. После нескольких упражнений дети отсчитывают количество сигналов на слух, без опоры на зрительный

анализатор. Для закрепления можно рекомендовать следующее упражнение: педагог издает на инструменте определенное количество сигналов, воспитанники отсчитывают на пальцах, хлопают в ладоши, воспроизводят на инструментах, зарисовывают кружками, палочками, составляют из геометрических фигур, показывают соответствующую цифру.

Методика работы по определению количества звучаний

1. Педагог на глазах у детей ударяет один раз по барабану, показывает поднос с одним предметом (например, шариком) и побуждает детей сделать то же. Затем все вместе хлопают в ладоши, произнося «па». После этого педагог ударяет несколько раз по барабану (интервалы между ударами должны быть достаточно четкими), показывает поднос с большим количеством предметов (например, 7-8 шариков) и побуждает к этому дошкольников. Затем все вместе многократно хлопают в ладоши, произнося «па-па-па-па-па». Так детям дается образец звучания, который они воспринимают на слухо-зрительной основе, и способ ответа.

2. Педагог предлагает детям различать один удар и большое их количество при слухо-зрительном восприятии (т.е. они видят, как педагог ударяет по барабану, и слушают звук). Производя один или несколько ударов, сурдопедагог спрашивает: «Сколько?», используя естественный жест и письменную табличку. Дети показывают соответственно на поднос с одним или большим количеством предметов и хлопают один или много раз, произнося соответственно «па» или «па-па-па-па-па».

3. Педагог предлагает детям послушать, как звучит один и много ударов; для этого показывая на поднос с одним предметом, за большим экраном ударяет по барабану один раз, а затем указывает на поднос с большим количеством предметов и ударяет по барабану несколько раз подряд.

4. Дошкольники различают на слух один удар и несколько ударов. Каждый раз педагог в случае ошибки предлагает воспринять количество ударов сначала слухо-зрительно (видя и слушая), а затем на слух [28;32].

Когда дети научатся различать на слух один удар и большее их количество, педагог обучает их различать один и два удара (впоследствии один, два и три; один, два, три и четыре; для слабослышащих детей – в пределах семи звучаний). Увеличение количества звучаний происходит на протяжении нескольких лет и связано не столько со слуховыми возможностями детей, сколько с овладением элементарными математическими представлениями. Работа проводится по

методике, описанной выше. Разница заключается в том, что в ответ на воспринятое на слух или слухо-зрительно количество звучаний после вопроса «сколько?» дошкольники берут карточки с изображением нужного количества кружочков, квадратиков и т.п., отхлопывают нужное количество раз, сопровождая хлопki произнесением слогов, показывают соответствующее количество пальцев. Когда на занятиях по формированию элементарных математических представлений они познакомятся с обозначением количества цифрой и словом, то показывают соответствующую цифру и называют ее [28;33].

Если определение количества звучаний проводится на материале слогов типа «па», «па-па», «па-па-па-па» и т.п. (это конечная цель работы в данном направлении, т.к. умение определять количество слогов помогает детям при восприятии на слух речевого материала: слов, словосочетаний, фраз), то воспитанники в ответ показывают карточку с соответствующим количеством предметов или цифру и произносят такое же количество слогов.

Определение направления источника звука. При проведении данной работы следует придерживаться определенной последовательности: сначала узнавать местонахождение источника звука справа – слева, затем спереди – сзади, далее – справа, слева, спереди, сзади. Эта работа осуществляется без применения звукоусиливающей аппаратуры (ЗУА), т.к. она доносит до обеих ушей звуки одновременно, несмотря на то, что объект, издающий звук, находится ближе к одному уху, либо с использованием двух индивидуальных слуховых аппаратов заушного типа [25;146].

Работу целесообразно начинать со звуков, имеющих для детей реальное практическое значение (звонок в дверь, гудок автомобиля, звонок трамвая и т.д.). Для этого на занятии используются записи уличных шумов, звуков явлений природы и т.п. занятия проводятся сначала с опорой на слухо-зрительное восприятие, с предупреждением о том, где находится источник звука, а затем на слух. Воспитанники учатся определять местонахождение источника звука с соответствующим направлением, где находится источник звука (сзади-слева, спереди-справа, спереди-слева, сзади-справа) и оформлять ответ в речи.

Для закрепления материала можно использовать следующие игры «Где звенит?», «Где стучат?», «Жмурки с колокольчиками» и др.

Особенность работы по развитию определения направления источника звука заключается в том, что работа по различению звука может сразу начинаться

со слухового восприятия, а слухо-зрительное используется в том случае, если дети еще не научились использовать свои слуховые возможности.

Следующим разделом по РСВ является определение силы, краткости, длительности, слитности и прерывистости звучания. Работа проводится с опорой на слухо-зрительное и слуховое восприятие.

Педагог предлагает детям прослушать два звука – долгий и краткий и определить, одинаковые ли эти звуки. Воспитанники должны понять и ответить, что это разные звуки: один продолжительный (дети разводят руки в стороны), другой короткий (сводят руки между собой). Затем педагог вывешивает на наборное полотно табличку «Чем отличаются звуки?» и демонстрирует (на дудке, гармонике и т.д.) продолжительный звук и прикрепляет табличку «*долго*»; демонстрирует краткий звук и прикрепляет табличку «*кратко*».

Педагог проводит несколько упражнений по определению длительности и краткости звучания. В соответствии с этими определениями предлагается графическое изображение в виде отрезков: -----, ----- .

Упражнение сопровождается словами: «Я слышу долгий звук (краткий) звук дудки» или «Дудка звучит долго». После ряда упражнений, когда воспитанники начнут отличать один звук от другого, можно перейти к различению материала с исключением из этого процесса зрительного анализатора.

Аналогичная работа проводится при различении силы звука, где она обозначается терминами и табличками: «*громко*», «*тихо*», «*слитно*», «*прерывисто*».

В заключение рекомендуется проводить упражнения по различению звуков по двум признакам: кратко и громко, долго и тихо, т.е. по интенсивности и длительности звучания.

Важно выработать у детей умение не только различать звуки по характеру звучания, но и переносить их на бытовые явления, использовать в речи.

Далее педагог поясняет детям, что длительные и краткие звуки бывают и в речи, например один слог произносится кратко, а другой – долго. Это подготавливает слуховое восприятие к различению ударного слога в слове. Поэтому в упражнениях по различению ритмов в ряду следующих друг за другом неречевых ритмов и в простейших слогосочетаниях целесообразно выделять один более длительный звук, как это существует в слове (одно ударение), а затем переносить эти умения в речь [25;147].

Методика работы по различению на слух ритмов

1. Педагог демонстрирует образец звучания ритма *Tata* (например, ударами по барабану), подкрепляет его соответствующим изображением, например рисунком, где ударные слоги – красные круги, безударные – синие; дети воспринимают образец звучания на слухо-зрительной основе, в ответ они отхлопывают ритм, одновременно проговаривая его: *Tata* (педагог учит правильно отхлопывать данный ритм и произносить его), действие повторяется со вторым ритмом.

2. Дети различают двусложные ритмы, которые они воспринимают на слухо-зрительной основе (видя и слушая, как педагог играет на «инструменте»); в ответ дошкольники отхлопывают ритм, или отстукивают его пальцем по столу, или воспроизводят дирижированием – движением руки сверху вниз или справа налево, при этом ударение подчеркивается большей амплитудой движения. И одновременно проговаривают ритмы, например *Tata, taTA*. При этом необходимо следить за тем, чтобы слогосочетания произносились педагогом и детьми слитно, а не делились на отдельные слоги.

3. Педагог предъявляет образец звучания ритмов, которые дети воспринимают на слух. С этой целью, прежде чем воспроизводить тот или иной ритм, он показывает соответствующее ему графическое изображение, а затем за большим экраном воспроизводит этот ритм, например, ударами по барабану; в ответ дети воспроизводят ритм отхлопыванием, либо отстукиванием, либо дирижированием с одновременным его проговариванием.

4. Дети различают двусложные ритмы на слух, воспроизводя их отхлопыванием, отстукиванием, дирижированием, игрой на «инструменте» (например, на барабане) с одновременным проговариванием, а в дальнейшем – только проговариванием, например: *Tata, taTA*. В случае ошибки педагог каждый раз предлагает детям воспринять данный ритм на слухо-зрительной основе, а затем – только на слух [28;38].

При обучении различению на слух ритмов вначале в качестве источника звука используется барабан, по которому производят несильные удары.

Обучение детей различению на слух слитности, темпа, высоты и ритма звучаний оказывает положительное влияние на формирование их устной речи, в первую очередь ее темпо-ритмической стороны. Дети успешнее овладевают ею при проведении фронтальных занятий, если обратить внимание на следующее.

Во-первых, знакомство детей с характером звучания (его долготой, темпом, ритмом) проводится на материале тех сигналов, которые наиболее доступны

слуху детей группы. Как только дошкольники научатся различать на слух долготу (слитность, громкость) звучания, воспроизводимого на первой игрушке, педагог переходит к работе на материале слогов, т.е. дети определяют, как произнесено слогосочетание: слитно или неслитно (например, «татата» или «та та та»), быстро или медленно (например, татата или та__та__та__), в каком ритме (например, ТАтата, таТАта, татаТА). В дальнейшем на занятиях в качестве источника звука используются разные игрушки и голос, которому уделяется главное внимание.

Во-вторых, с первых занятий педагог учит детей различать на слух звучания и воспроизводить их. Вначале дошкольникам предлагается воспроизводить характер звучания различными движениями с одновременным проговариванием слогов, затем игрой на «инструменте» (при этом инструмент – свисток или дудка – должен быть у каждого ребенка), сопровождаемой произнесением слогосочетаний, если это возможно. Первыми используются барабан, бубен, металлофон, затем дудка, гармошка, свисток, т.к. воспроизводить звучание на них маленьким детям сложно. Слоги, которые предлагаются детям для произнесения, должны быть доступны им, поэтому лучше использовать слогосочетания типа *папапа, татата*. Постепенно основным способом воспроизведения характера звучания должно стать произнесение соответствующих слогосочетаний.

В-третьих, по мере овладения детьми умением воспроизводить характер звучания произнесением слогосочетаний, эту работу можно проводить на материале слов и фраз – учить дошкольников произносить речевой материал медленно, в нормальном и быстром темпе, голосом разной силы и высоты. Для этого используются слова и фразы, звуковым составом которых владеют все дети группы. Следует заметить, что специально учить детей произносить речевой материал неслитно не нужно, так как это может оказать отрицательное влияние на их устную речь [28;40].

На последнем году занятий следует учить дошкольников выкладывать ритмы геометрическими формами: ударный слог – красный круг, безударные слоги – синие круги. При этом следует следить за тем, чтобы дети располагали формы слева направо и «читали» их также. Таким способом дошкольники воспроизводят ритмы, предложенные для различения на слухо-зрительной или слуховой основе. Ребенок также может самостоятельно выкладывать ритмы и воспроизводить их отстукиванием с произношением слогов. Остальные дети следят за правильностью воспроизведения ритма, глядя на выложенный «рисунок» и воспринимая его звучание слухо-зрительно или на слух [28;42].

Развитие слухового восприятия речью

Развитие слухового восприятия у детей с нарушениями слуха тесно связано с развитием речи. Чем лучше развит слух, тем лучше развита речь, и наоборот: чем лучше развита речь, тем лучше развивается слух.

Для развития РСВ речь является наиболее важным средством формирования речевого слуха. Поэтому при работе над развитием слухового восприятия с помощью неречевых звучаний одновременно в упражнения включается речь.

Речь как средство РСВ используется во всех специфических формах организации учебной деятельности: индивидуальных, групповых, фронтальных, музыкально-ритмических занятиях. Речь используется в виде изолированных слов, предложений, текстов.

Развитие слухового восприятия словами

1 этап. Уточнение звуко-буквенного состава слов.

Многие воспитанники произносят слова приближенно или усеченно, нечетко дактилируют, не всегда правильно соотносят дактильный знак с буквой, ребенку предлагаются таблички. Каждое слово педагог произносит устно, дактилирует его и показывает ученику предмет, картинку. Ребенок воспринимает слово, опираясь на слух и зрение, тоже его дактилирует и произносит вслед за учителем, т.е. действия воспитанника полностью отражают действия педагога.

2 этап. Упражнения в слухо-зрительном восприятии слов.

При проведении занятия сначала слова даются в определенном порядке. Для исключения механической тренировки порядок слов меняется. Педагог раскладывает таблички с этими словами, произносит первое слово, показывает его и дактилирует. Побуждает ребенка сделать тоже самое. Затем аналогично работает со вторым и третьим словами. После этого меняет порядок табличек со словами и снова проводит аналогичную работу, подставляя к каждой табличке еще и игрушки. После одного-двух повторений можно работать, опираясь только на слух и зрение.

3 этап. Обучение восприятию слов на слух.

Самый сложный этап работы, т.к. у детей еще нет опыта прислушиваться к звукам речи, не накоплен слуховой словарь, т.е. дети еще, возможно, ни разу не слышали этих слов без опоры на зрение или не соотносили слова с предметами.

Педагог предъявляет картинки или игрушки в определенном порядке. Произносит слова в этом порядке за экраном, в случае затруднения показывает

их. Определенный порядок слов вселяет в ребенка, что он может слышать. После 2-3 повторений педагог, не меняя порядка картинок, произносит слова за экраном в другой последовательности. Если ребенок после нескольких упражнений допускает ошибку в восприятии, то педагог снова возвращается к слухозрительному и слуховому восприятию, т.е. формирует слуховой образ данного слова следующим образом:

- слово произносится с опорой на слух и зрение, возможно дактилирование;
- слово произносится педагогом на слух, с показом на табличку;
- слово произносится педагогом на слух, без опоры на табличку;
- слово произносится педагогом на слух в ряду с другими словами.

Активному усвоению материала способствует использование игровых приемов.

Для поддержания интереса можно использовать разные картинки, которые формируют образ предмета и расширяют представления об окружающей действительности [25;168-169].

Различение и опознавание фразового материала

Когда ребенок начнет уверенно различать звукоподражания, слова (лепетные и полные) и словосочетания при выборе из 3-5, помимо работы по их опознаванию на слух начинается обучение дошкольников различению на слух фраз типа: *Ляля спит, Тома упала, Мама ест* и т.п. В этих фразах детям должны быть знакомы по звучанию входящие в них существительные. Фразы вводятся в набор с ранее отработанными на слух звукоподражаниями и словами. К ним подбираются соответствующие картинки. Полезно использовать речевой материал и фотографии, где изображен ребенок и его близкие (*Папа ест, Мама спит, Вова гуляет*).

Перед ребенком выкладываются картинки, фотографии или предметы: *дом, тарелка, Вова спит*. К ним подкладывают таблички. Сначала это делает педагог, затем – сам ребенок. Слова и фразы предлагаются для различения на слухозрительной основе, т.е. видя лицо говорящего и слушая. Затем можно приступить к различению на слух.

Вначале педагог дает образец звучания каждого слова или фразы. Педагог показывает предмет или картинку, произносит данные слова или фразу за экраном или на ухо ребенку. Воспитанник повторяет услышанное, показывает картинку или предмет, изображает действие. Затем педагог в разной

последовательности произносит слова и фразу, не показывая картинок. Ребенок должен услышать и узнать названное слово или фразу. Постепенно педагог приучает его воспринимать на слух не только всю фразу целиком, но и отдельные слова из нее. В дальнейшем повествовательные фразы усложняются: *Тетя Таня дома. У девочки синий шар* и т.п.

Если ребенок может различать на слух повествовательные фразы, можно включать в работу по развитию слухового восприятия и более сложный речевой материал – фразы-поручения. Первыми из них используются фразы типа: *Дай мяч (самолет), Убери барабан (лопатку)* и т.п.

Работа над фразами-поручениями ведется в определенной последовательности [28;56]. Дошкольники различают на слух поручения, состоящие из:

- двух разных глаголов и существительных (например, *дай мяч – убери барабан*); на это обычно уходит 1-2 занятия;
- двух разных глаголов и одного существительного (например, *дай мяч – убери мяч*); эта работа проводится с целью обучения детей различению на слух данных глаголов и занимает не более 1-2 занятий; если же ребенок и за 3 занятия не научится различать их на слух – поручения меняются (например: *дай рыбу – убери рыбу* и т.п.);
- разных глаголов *дай* и *убери* с двумя (тремя и т.п.) существительными: *дай рыбу (юлу, самолет), убери рыбу (юлу, самолет)*.

Впоследствии добавляются поручения с глаголом *покажи*: *покажи куклу (дом, маму и т.п.)*.

В начале обучения таблички, соответствующие данным поручениям, обязательно должны лежать на столе. Когда ребенок начинает хорошо справляться с заданием, таблички убирают.

Следует помнить о необходимости учить детей естественной реакции в ответ на воспринятое на слух поручение: «Дай мяч» - «На, на мяч», «Убери собаку» - «Я убрал собаку». Конкретное речевое оформление зависит от уровня речевого развития того или иного ребенка.

Методика работы над фразами-поручениями

1. Восприятие на слух-зрительной основе звучания каждого поручения в качестве образца. С этой целью педагог произносит сначала одно поручение и одновременно показывает соответствующую табличку (ребенок выполняет его и проговаривает: *на, там дом, вот собака* и т.д.), затем второе поручение и т.д.

2. Обучение различению данных поручений на слухо-зрительной основе. Для этого педагог в разной последовательности произносит то одно, то другое поручение, не показывая соответствующие таблички. Ребенок выполняет поручения, отвечая: *на дом, там барабан* и т.п. Педагог помимо поручений произносит и отдельные слова, обозначающие предметы: *дай дом, барабан*. Ребенок в ответ на воспринятое слово повторяет его и показывает соответствующий предмет. После того как ребенок научится различать данные поручения и слова на слухо-зрительной основе (без показа соответствующих табличек), можно переходить к следующему этапу. Как правило, на работу по первым двум пунктам затрачивается часть первого занятия.

3. Восприятие на слух звучания каждого поручения в качестве образца. С этой целью, показывая соответствующую табличку, педагог произносит за экраном (или на ухо ребенку) сначала одно поручение (ребенок выполняет его), а затем второе и т.д.

4. Обучение различению данных поручений на слух. С этой целью педагог вразбивку произносит поручения, которые дошкольник выполняет, говоря: *на дом, там барабан* и т.п. В случае ошибки педагог повторяет данное поручение для восприятия на слухо-зрительной основе (и подкрепляет соответствующей табличкой), а затем только на слух (говоря за экраном или на ухо ребенку) и одновременно демонстрирует табличку. При этом педагог произносит помимо поручений и отдельные слова, которые входят в них [27;57].

По мере появления в речи детей фразы именно она становится основной речевой единицей в работе по развитию слухового восприятия. Дошкольник учится различать фразы, а также слова, которые включены в них, а затем опознавать их на слух.

Обучение распознаванию фраз на слух начинается на материале фраз-сообщений и фраз-поручений, знакомых детям по звучанию. Фразы, которые дошкольники научились различать на слух, со следующего занятия предлагаются им для опознавания на слух; при этом фразы, словосочетания и слова должны предъявляться в разбивку. На каждое индивидуальное занятие для опознавания на слух должно быть запланировано от 5-7 до 10 речевых единиц (речевая единица – каждое слово, каждая фраза, поручение, сообщение, вопрос).

Если ребенок не услышал слово, словосочетание, фразу с первого предъявления, то оно повторяется педагогом до 3-5 раз. Если данная речевая единица все же не опознана на слух, то она предъявляется на слухо-зрительной

основе, а затем – только на слух и подкрепляется соответствующим предметом, картинкой, которые затем убираются.

Целесообразно работу по обучению опознаванию на слух проводить в начале занятия. Речевой материал (слова, словосочетания, фразы), который ребенок не смог опознать, предлагается ему для различения на слух вместе с запланированным материалом. Параллельно с обучением детей опознаванию на слух фразового материала педагог учит их различать и новые фразы, словосочетания и слова, увеличивая слуховой словарь ребенка. Особенно разнообразен речевой материал, который предлагается слабослышащим детям. Он включает в себя разные по конструкции фразы, разнообразные словосочетания и слова: названия игрушек, продуктов, одежды, обуви, животных, растений, частей тела, цвета, формы, величины и т.п. Речевой материал ребенок учится различать сначала на слухо-зрительной основе, затем – на слух, предварительно прослушав образец звучания фраз, словосочетаний или слов [28;59].

В начале обучения таблички, на которых написаны фразы и отдельные слова и словосочетания, обязательно должны лежать на столе перед ребенком. Когда воспитанник начинает хорошо справляться с заданиями, их убирают.

Речевой материал для обучения различению на слух подбирается на неделю. За это время часть фраз и слов ребенок научится уверенно различать на слух. На следующей неделе педагог предъявляет эти слова и фразы для опознавания на слух (присоединяя их к слуховому словарю, который ребенок уже опознает на слух). Фразы и слова, которые дошкольник еще плохо различает на слух, оставляются еще на одну неделю для тренировки. Педагог учит различать их на слух и в зависимости от успешности различения постепенно добавляет к ним новый речевой материал. Таким образом, на каждом занятии часть речевого материала ребенок опознает на слух, а часть различает.

Речевой материал, предназначенный для опознавания на слух, планируется для каждого занятия, а не на неделю, т.к. он должен постоянно изменяться: остаются те фразы и слова, которые ребенок с трудом опознает на слух, и добавляются новые, которые он уже научился различать на слух. Данное требование к планированию речевого материала важно – в противном случае дошкольник на последующих занятиях по существу будет не опознавать фразы и слова, а различать их на слух, но без зрительной опоры.

Речевой материал для опознавания на слух и для различения необходимо отбирать из разных тематических групп, а также из материалов данного и предыдущего лет обучения. Для того, чтобы ребенок вслушивался в сказанное педагогом, а не пытался угадать, нужно повторять одну и ту же фразу, слово неоднократно (иногда 2-3 раза подряд). При этом чаще повторяются именно те фразы и слова, которые ребенок хуже слышит.

Для развития слухового восприятия важно учить детей воспринимать на слух фразы с определенными изменениями (инверсией): *Мальчик плачет – Плачет мальчик*; а также с наращиванием и с сокращением фразы: *Девочки играют – Девочки играют в мяч*.

Такие упражнения проводятся при различении речевого материала на слух с опорой на соответствующую картинку; таблички при этом не используются. Ребенок должен точно повторить за педагогом воспринятую на слух фразу. Если он ошибается, она предъявляется ему слухо-зрительно. Если и в этих условиях ребенок не может повторить данную фразу, она пишется. Затем данный речевой материал вновь предъявляется только на слух. Это направление работы является обязательным для слабослышащих детей, начиная со 2-3 годов обучения [28;60].

Восприятие на слух текстов

В дошкольный период неслышащих детей учат узнавать на слух знакомые им стихи, песенки, а слабослышащих – и знакомые сказки, рассказы. Кроме того, глухих дошкольников подготавливают к восприятию на слух небольших текстов, а с детьми с тугоухостью проводится большая работа по совершенствованию возможностей воспринимать на слух различные тексты.

Методика работы по подготовке к восприятию на слух текстов глухими дошкольниками

1. Педагог произносит обе фразы, которые ребенок воспринимает слухо-зрительно (ни соответствующая табличка, ни картинка ему не показываются). После первого их предъявления дошкольнику предлагается повторить сказанное. Если он затрудняется в этом, фразы произносятся педагогом повторно.

2. Педагог показывает ребенку написанную на табличке первую фразу и произносит ее за экраном, затем тоже проделывает со второй фразой (дает образец звучания данного материала), воспитанник повторяет сказанное.

3. Перед ребенком лежат картинка и написанные на табличке соответствующие фразы. Педагог предлагает ему различить речевой материал на слух. С этой целью он произносит за экраном (или на ухо ребенку) то одну из фраз, то словосочетание, то слово, которые ребенок повторяет (фразы, словосочетания или слова предъявляются вразбивку). Если та или иная речевая единица не воспринята сразу на слух, то она повторяется педагогом до 3-5 раз. Если и после повторов речевая единица остается неузнанной, то она предъявляется на слухо-зрительной основе, а затем – на слух. Работа проводится до тех пор, пока ребенок не научится различать на слух фразы, словосочетания и слова данного речевого материала. Когда дошкольник начинает справляться с заданием, таблички убираются и оставляется только картинка.

4. Перед ребенком вновь находится картинка и написанная на табличке фраза. Педагог предъявляет ему на слух вопросы, например: *Кто взял бумагу и карандаш? Что рисует девочка?* и задания: *Покажи девочку; Покажи дом; Нарисуй дом*. Воспитанник отвечает на вопросы и выполняет задания. Вопросы и задания предъявляются сразу на слух и повторяются не более двух раз. Если они не восприняты, то вопрос или задание предлагаются для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем – на слух. Когда ребенок начинает справляться с такой работой, таблички убираются и в помощь ему остается только картинка [28;64].

Как правило, работа с подобным речевым материалом проводится в течение 3-5 дней:

- на первом занятии педагог предъявляет материал на слухо-зрительной основе, дает образец его звучания и начинает обучение его различению на слух;
- на втором занятии продолжается его различение на слух и начинается (на третьем и последующих занятиях продолжается) обучение восприятию на слух вопросов и заданий.

Работа по подготовке детей к восприятию на слух текстов начинается на индивидуальных занятиях. По мере овладения детьми данным видом работы, ее проводят на специальных фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению звукопроизношению. Речевой материал считается усвоенным, если ребенок различает на слух фразы, словосочетания и слова из него, предъявленные вразбивку, а также отвечает на вопросы и выполняет задания, предложенные на слух.

Слабослышащие дети уже в дошкольный период могут воспринимать разнообразные тексты на слух. Работа проводится в определенной системе. Уже на втором году занятий детей учат не только различать на слух слова, словосочетания и фразы по сюжетным картинкам, но и отвечать на вопросы типа: *Что делает...? Кто спит?* и выполнять задания: *покажи девочку* и т.п. При этом вопросы и задания на табличках не пишутся, а предлагаются только устно. Если вопрос, задание не воспринят на слух с первого предъявления, он повторяется до трех раз, а затем предлагается для восприятия на слухо-зрительной основе. С третьего года обучения начинается целенаправленная работа по восприятию текстов на слух. Вначале это маленькие тексты из 3-4 предложений, дополненные сюжетной картинкой, знакомой детям. Постепенно объем текстов возрастает. Слабослышащие дошкольники учатся воспринимать новые для них рассказы как с опорой на сюжетную картинку, так и без нее, при этом в первом случае сами тексты должны быть более сложными [28;67].

Методика работы по восприятию текстов на слух слабослышащими детьми:

1. Педагог воспроизводит за экраном текст целиком 1-2 раза. После каждого его предъявления ребенок должен воспроизвести, что он услышал.

2. Педагог предъявляет текст по предложениям. Он говорит: «Послушай первое предложение» и произносит его. Ребенок должен повторить фразу точно, соблюдая заданную последовательность слов. Если фраза не воспринята точно, она может повторяться до 5 раз. При этом часть точно воспроизведенного дошкольником материала может предъявляться слухо-зрительно (без экрана), а невоспринятая часть – на слух. Так предъявляется весь текст, фраза за фразой. Работа с каждым предложением, вне зависимости от его успешности восприятия на слух, заканчивается прочтением фразы по табличке. Так перед воспитанником оказывается выложенным весь текст. После этого педагог предлагает прослушать его название.

3. Педагог вновь воспроизводит за экраном весь рассказ. Ребенок слушает его с опорой на лежащий перед ним текст. Полезно учить детей «следить» на слух за чтением педагога. Для этого он предупреждает ребенка, что тот будет продолжать чтение. Останавливается педагог лишь ближе к концу текста, т.к. важно, чтобы ребенок услышал весь рассказ.

4. Педагог предлагает различать на слух предложения, словосочетания и слова из текста, в том числе и с изменениями (перестановками, дополнениями и т.п.). Если та или иная речевая единица не воспринята сразу на слух, то она

повторяется до 3-5 раз. При сохранении затруднений целесообразно ограничить выбор: показать предложение со словом, словосочетанием, предъявляющимся на слух и т.п. При различении на слух речевого материала, входящего в рассказ, перед ребенком находится письменный текст, который впоследствии может быть заменен соответствующей сюжетной картинкой, макетом, игрушками.

5. Педагог предлагает ребенку отвечать на вопросы и выполнять задания, воспринятые на слух. Если вопрос, поручение не воспринят сразу на слух, то он повторяется до 3-5 раз. Если же он все равно не услышан, то вопрос повторяется сначала для слухо-зрительного восприятия, а затем на слух. При восприятии на слух вопросов и заданий перед ребенком должен быть текст рассказа, или сюжетная картинка, макет, соответствующие игрушки [28;67-68].

Текст считается усвоенным, если ребенок различает на слух слова, словосочетания и фразы, входящие в него, отвечает на вопросы и выполняет задания, предъявленные на слух.

Работа с одним текстом проходит на двух занятиях. На первом ребенок обязательно должен познакомиться со всем рассказом, т.е. работа ведется по первым трем пунктам. При этом следует помнить, что работа по тексту не должна занимать все время занятия, поэтому не нужно увлекаться большими рассказами.

Вначале работа с текстами проводится на индивидуальных занятиях. По мере того как она становится доступной всем детям группы, ее целесообразно проводить и на фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

Слабослышащих детей на последнем году занятий учат вести на слуховой основе диалоги по хорошо знакомым темам и ситуациям: *у врача, в автобусе, в магазине* и т.п. «Объем» диалога зависит от речевых и слуховых возможностей детей. Следует помнить, что задача этого вида работы – упражнять детей в восприятии на слух нормальной речи, поэтому диалог проводится именно между ребенком и педагогом, а не между детьми [28;69].

Каждое занятие по развитию слухового восприятия должно убеждать ребенка в его слуховых возможностях. Поэтому заканчивать занятие обязательно нужно на том материале, на тех упражнениях, где тот или иной ребенок будет успешен. Порицать нужно только за то, что дошкольник отвлекается, шалит, не внимателен, а не за то, что не услышал.

Подготовка к школьному обучению детей с нарушениями ОДА

Психологическая коррекция познавательных процессов

Сложная структура интеллектуального дефекта у детей с церебральным параличом требует дифференцированного подхода к психологической коррекции и подготовки к школьному обучению детей данной категории. При составлении психокоррекционной программы необходимо учитывать форму, степень тяжести и специфику нарушения психических функций.

В систему психокоррекционных занятий входит обязательное обучение детей продуктивным видам деятельности: конструирование, рисование, лепка, аппликация, в процессе которых совершенствуется восприятие формы, величины предметов и их пространственное соотношение. Занятия рекомендуется проводить с детьми, начиная с четырехлетнего возраста, а если у ребенка наблюдается умственная отсталость, то занятия можно начинать с шестилетнего возраста, в зависимости от уровня его умственного развития.

Конструктивная деятельность дошкольника является сложным процессом, который успешно формируется и совершенствуется в данном возрастном периоде. Обучение конструированию способствует умственному развитию ребенка, развивает его способность к точному расчленению целого на отдельные элементы, формирует глазомер и положительно сказывается на произвольной регуляции процессов внимания и памяти [21;254].

По конструктивной деятельности выделены следующие формы, как конструирование по образцу, конструирование на заданную тему и свободное конструирование. Кроме общепринятых методов, в дошкольной педагогике получил широкое распространение особый вариант – конструирование по моделям. В данном методе модель выступает в качестве образца, структуру которого ребенок не видит (модель оклеена плотной бумагой или картоном) и он должен подобрать детали и расположить их соответственно конструкции образца. Такой способ требует от ребенка зрительного, мысленного, осязательного обследования образцов-моделей.

Обучение дошкольников с ДЦП рекомендуется начинать с конструирования по наглядным образцам и только после этого переходить к конструированию по моделям.

Методические требования

Педагог строит образец и сопровождает свои действия словами, указывая на расположение деталей, их цвет, затем предлагает ребенку произвести такую же постройку.

Количество занятий необходимо варьировать в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и его подготовленности.

Обязательно перед началом конструирования дать словесное описание каждого образца, с указанием на его существенные детали.

В конце занятий рекомендуется обыграть каждую постройку: покатать машину по дорожке и т.д.

Продолжительность каждого занятия зависит от интереса детей и их работоспособности.

В процессе занятий педагог может подсказать или показать ребенку способ действия [21;256].

После того как дети успешно овладели конструктивными действиями, научились приемам конструирования с опорой на восприятие наглядных образцов, рекомендуется перейти к основному этапу обучения – конструированию с нерасчлененных образцов-моделей или модельному конструированию [20;256].

На данном этапе занятий дети могут широко использовать различные способы конструирования: накладывание деталей на образцы или приставление к ним с целью сличения. Приступать к занятиям можно только после того, как дети успешно овладели приемами конструирования с образцов предметов и научились мысленно анализировать образцы-модели.

Обязательно, как и на предыдущем этапе, совместно с ребенком проводить предварительный анализ образцов, называть существенные компоненты построек. При неправильном выполнении проанализировать ошибки. Количество и продолжительность занятий этого этапа зависит от возраста ребенка, его обучаемости, индивидуальных особенностей.

При успешном овладении приемами конструирования на предыдущих этапах, далее можно предложить ребенку свободное конструирование, где он должен самостоятельно использовать усвоенные приемы обследования и конструирования.

Перед началом конструирования следует обговорить с ребенком цель конструирования и что он хочет построить, отобрать совместно с ним строительный материал. Напомнить ребенку способы конструирования.

В процессе занятий закреплять названия формы, цвета деталей, с которыми работает ребенок, называть их пространственное расположение. Занятия на этом этапе рекомендуется проводить не индивидуально, а в небольших группах по 2-3 человека.

Параллельно с обучением конструированию проводится обучение рисованию также в четыре этапа.

На первом этапе дети обучаются элементарным графическим движениям в вертикальном и горизонтальном направлениях по опорным точкам.

Опорные точки наносятся на бумагу до начала занятия.

На первых занятиях необходимо обращать внимание детей на правильное держание карандаша и положение рисующей руки.

Занятия по рисованию рекомендуется проводить в небольшой группе по 2-3 человека.

Продолжительность и количество занятий рекомендуется варьировать в зависимости от динамики формирования графических умений у детей.

За успешное выполнение задания необходимо поощрять детей (фишки, звездочки и т.д.).

После того как дети овладели элементарными изобразительными движениями, рекомендуется формировать изобразительные движения по следующим параметрам: скорости, направленности, амплитуде, темпу.

На втором этапе занятий дети обучаются произвольному управлению графическими движениями с помощью рисования по трафарету.

На занятии строго следить за осанкой ребенка.

Учить детей медленно обводить контур фигуры, а закрашивать фигуры быстрыми, размашистыми движениями. Окраску проводить в соответствии с формой фигуры: круг закрашивать круговыми движениями, квадрат прямыми линиями, треугольник – наклонными. Обязательно учить детей произвольно регулировать силу нажима.

Перед началом рисования совместно с ребенком проводить анализ фигуры трафарета. Обводить контуры фигуры указательным пальцем.

В процессе работы учить дошкольников удерживать трафарет на листе бумаги второй рукой.

После того как воспитанники овладели элементарными графическими движениями, научились произвольно регулировать их в зависимости от формы изображаемого предмета, переходят к рисованию предметов с натуры.

На третьем этапе – рисование после предварительного конструирования предметов из готовых форм и с натуры [21;258].

Перед началом рисования педагог совместно с ребенком обследует образцы и предлагает ему сконструировать их из готовых блоков. Если ребенок испытывает затруднения в процессе конструирования предметов, рекомендуется напомнить ему приемы конструирования. Во время выполнения задания привлекать внимание ребенка к образцу.

Занятия этого этапа рекомендуется проводить индивидуально. Продолжительность занятий зависит от особенностей ребенка.

На четвертом этапе продолжается обучение детей изображению предметов с натуры, а также включаются занятия по изображению предметов по замыслу и представлению. Дети учатся выделять в своих рисунках пространственные характеристики предметов: форму, величину, направление (после зрительного и осязательного обследования).

Занятия рекомендуется проводить в небольшой группе из 3-4 человек.

Перед началом рисования проанализировать образец, назвать существенные признаки, воспроизвести форму движением руки, напомнить воспитанникам, как нужно закрашивать рисунок: горизонтальные, вертикальные, круговые линии. Во время рисования и после завершения работы сопоставлять рисунок с образцом [21;260].

Проведение четырех этапов обучающих занятий по конструированию и рисованию не исчерпывает всего комплекса психолого-педагогической коррекции. Если дети успешно овладевают конструктивными и графическими умениями, то в дальнейшем рекомендуется продолжить их обучение рисованию и конструированию по программе детского сада.

У подавляющего большинства детей с ДЦП наблюдается задержка психического развития, что проявляется в замедленном темпе формирования познавательных процессов и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. В психолого-педагогической коррекции выделяют три основных блока: мотивационный, операционно-регуляторный и блок контроля [21;270].

Направления и задачи психологической коррекции детей с ДЦП

Наименование и содержание блока	Психокоррекционные задачи и приемы	Формы ДЦП
---------------------------------	------------------------------------	-----------

Мотивационный Неумение ребенка выделить, осознать, принять цели, действия	Формирование познавательных мотивов: - создание проблемных учебных ситуаций; - стимулирование активности ребенка на занятии; - анализ типа семейного воспитания (при доминантном типе снижается познавательная активность у ребенка) Приемы: создание игровых учебных ситуаций; использование дидактических и развивающих игр	Задержанное развитие у детей с двигательными нарушениями, обусловленное социально-педагогической запущенностью
Операционно-регуляторный блок Неумение планировать свою деятельность по времени и содержанию	Обучение ребенка планированию деятельности во времени Предварительная организация ориентировки в задании. Предварительный анализ используемых средств деятельности. Приемы: обучение ребенка продуктивным видам деятельности	Все формы ДЦП в сочетании с задержкой психического развития

Блок контроля Неумение ребенка контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы	Обучение контролю по результатам деятельности Обучение контролю по способам деятельности. Обучение контролю по ходу выполнения деятельности Приемы: дидактические игры, упражнения, способствующие развитию внимания, памяти; обучение конструированию и рисованию по моделям	Дети с ДЦП с задержкой психического развития
---	--	--

Психокоррекционные занятия с детьми по развитию познавательных процессов могут проводиться как индивидуально, так и в группе.

Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов, особенно при коррекции способности контролировать свои действия. Это успешно достигается при соблюдении режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, исключение возможности незавершения начатых ребенком действий.

Педагогу необходимо помнить о правильной организации двигательного режима воспитанников. Во время занятия, проведения игр, сна воспитатель подбирает наиболее удобное для ребенка положение за столом. Учитывая быструю утомляемость детей на занятии необходимо проводить физкультурные паузы. Также важно помнить, что у детей данной категории не только не сформированы двигательные навыки, но и отсутствует правильное представление о движении. Следовательно, при развитии двигательных навыков и умений важно развивать не только тот или иной двигательный навык, но и правильное представление о нем через ощущение движений.

Основными направлениями работы педагога по коррекции двигательных нарушений являются формирование навыков самообслуживания, развитие практической деятельности и подготовка руки к письму.

При этом важно помнить, что развитие двигательных навыков у детей с ДЦП происходит поэтапно и требует большего времени и терпения со стороны взрослого. Развитие двигательных навыков лучше проводить в виде интересных и понятных для них игр. Все предъявляемые ребенку задания должны соответствовать его двигательным возможностям.

Развитие ручных навыков проводят постепенно. На первом этапе важно научить ребенка произвольно брать и опускать предметы, перекладывать их из руки в руку, укладывать их в определенном порядке, в определенное место, выбирать предметы, соразмеряя свои двигательные усилия в зависимости от их размера, веса, формы.

Для развития двигательных умений педагогу нужно использовать различные наборы замков, кранов, телефоны, с помощью которых взрослый обучает ребенка действию: открыть и закрыть замок, открывать и закрывать краны, вращать телефонный диск, поднимать телефонную трубку. При помощи имитации детей обучают таким действиям, как включить, выключить и переключить телевизор, приемник, свет и т.д.

В процесс организации и проведение коррекционно-развивающей работы должны включаться родители детей. Они отрабатывают и закрепляют навыки и умения, сформированные специалистами.

Важно учитывать возможности ребенка, четко знать, что можно от него потребовать и в каком объеме; ребенок должен видеть результат своей деятельности.

Развитию движений руки нужно уделять особое внимание с первых дней пребывания ребенка в дошкольном учреждении, только в этом случае у него к школе сформируются ее функции (опорная, указывающая, отталкивающая, хватательная), составляющие двигательную основу манипулятивной деятельности.

Перед школой важно развивать у детей движения рук, на основе которых затем формируются двигательные навыки, важные в самообслуживании, игре, учебном и трудовом процессах.

Только терпеливое отношение, кропотливая работа взрослого, ободрение при неудачах, поощрение за малейший успех, неназойливая помощь и необходимая коррекция помогут добиться настоящего успеха.

При лечебно-педагогической работе необходимо учитывать функциональные этапы становления моторики кисти и пальцев рук: развитие опорной функции на раскрытые кисти, осуществление произвольного захвата предметов кистью, включение пальцевого захвата, противопоставление пальцев, постепенно усложняющиеся манипуляции и предметные действия, дифференцированные движения пальцев рук.

Перед проведением работы по формированию функциональных возможностей кистей и пальцев рук необходимо добиваться нормализации мышечного тонуса верхних конечностей. Расслаблению мышц способствует потряхивание руки (захватив предплечье ребенка в средней трети, производятся легкие качающе-потряхивающие движения).

Далее проводится массаж и пассивные упражнения кист пальцев рук:

- поглаживающие, спиралевидные, разминающие движения по каждому пальцу от кончика к основанию;
- похлопывание, покалывание, перетирание кончиков пальцев, а также области между основаниями пальцев;
- поглаживание и похлопывание тыльной поверхности кисти и руки (от пальцев до локтя);
- похлопывание кистью ребенка по руке педагога, по мягкой и жесткой поверхности;
- вращение пальцев (отдельно каждого);
- круговые повороты кисти;
- отведение – приведение кисти (вправо-влево);
- движение супинации (поворот руки ладонью вверх) – пронации (ладонью вниз). Супинация кисти и предплечья облегчает раскрытие ладони и отведение большого пальца (игра «покажи ладони», движения поворота ключа, выключателя);
- поочередное разгибание пальцев кисти, а затем сгибание пальцев (большой палец располагается сверху);
- щеточный массаж (тыльной поверхностью кисти от кончиков пальцев к лучезапястному суставу, а также кончиков пальцев). Используются щетки различной жесткости;

- противопоставление большого пальца остальным (колечки из пальцев);
- противопоставление (соединение) ладоней и пальцев обеих рук.

Все движения тренируются сначала пассивно, затем пассивно-активно и, наконец, активно на специальных занятиях, а также во время бодрствования ребенка – при одевании, приеме пищи, купании, игре.

Развитию опорной функции рук способствуют медленные перекачивания ребенка в положении на животе вперед на большом мяче. Так как поверхность мяча выпуклая, ребенку удобно расположить на ней пальцы; при этом легче производится отведение большого пальца.

Функцию хватания начинают тренировать с периода новорожденности. Сначала ребенку вкладывают в руку игрушки, помогают поднести их ко рту. Предметы, вкладываемые в руку ребенка, должны быть различными по форме, величине, фактуре. Это приучает узнавать их на ощупь. Затем поощряют его тянуть руки к лицу или висящим в кроватке или на груди взрослого ярким предметам. Ребенок ощупывает их сначала пассивно (с помощью рук взрослого), а затем активно. В разных положениях (лежа на животе, на спине, сидя, стоя на четвереньках, на коленях, на ногах) тренируют доставание и схватывание предметов, расположенных на различном расстоянии спереди, по сторонам от ребенка и на разной высоте. Нужно следить за тем, чтобы ребенок схватывал предмет не мизинцем и безымянным пальцем, а большим, указательным и средним пальцами. Полезны различные упражнения, при которых кисть двигается в сторону большого пальца, например, поднесение ложки с едой ко рту или касание рукой противоположного уха.

При ДЦП затруднен не только захват предмета, но и его высвобождение (отпускание). Разжимание кисти облегчается потряхиванием ее в сторону мизинца, поворотом руки ладонью вверх, а также проведением рукой по шероховатой поверхности, песку. Далее ребенка обучают перекладыванию предмета из одной руки в другую.

Для стимуляции изолированных движений указательного пальца используют следующие упражнения: надавливание указательным пальцем на кнопки, издающие звук предметы, выключатели, клавиши фортепиано, пластилин; рисование фигур на песке, вращение диска телефона, нанесение отпечатков пальца на бумагу. Для тренировки противопоставления и отведения-приведения большого пальца используют следующие упражнения: сдавливание мягких звучащих игрушек указательным и большим пальцами, раздвигание ножниц или

надетой на два пальца мягкой резинки, рукопожатие, игры с куклами, надевающимися на пальцы. Для тренировки захвата предметов двумя пальцами полезны: собирание предметов различной величины (сначала крупных, затем мелких), рисование карандашом, куском мела, удерживание чашки за ручку. Движения приведения и отведения кисти тренируются при закрашивании рисунков, стирании горизонтальных линий ластиком. Отдельные движения кисти закрепляют и совершенствуют, включая их в разнообразную предметную деятельность, в навыки самообслуживания и письма.

Формирование навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентации

Дети с церебральным параличом испытывают особые трудности при овладении навыками самообслуживания (умением самостоятельно есть, одеваться и раздеваться, общегигиеническими навыками). Нарушения двигательного и психического развития при ДЦП, трудности, которые испытывают дети в повседневной практической жизни, гиперопека со стороны родителей – все это снижает мотивацию к овладению навыками самообслуживания и социально-бытовой ориентировки. Несформированность мотивации к самообслуживанию может стать причиной бездеятельного образа жизни, фактором, тормозящим дальнейшее овладение трудовыми и профессиональными навыками. При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с церебральным параличом целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности недостаточность пространственных представлений.

Обучение должно быть максимально индивидуализировано в зависимости от двигательных возможностей ребенка. Важно, чтобы двигательные умения включались в повседневную жизнь и практическую деятельность, постоянно развивались и постепенно.

Для развития функциональных движений кисти и пальцев рук применяются различные приспособления для тренировки таких тонких движений, как расстегивание и застегивание пуговиц (сначала больших, потом мелких), расшнуровывание и шнурование ботинок. Эти же навыки тренируются при раздевании и одевании больших кукол. После закрепления в играх на кукле они переносятся на самого ребенка.

При развитии навыков социально-бытовой ориентации важно научить ребенка пользоваться предметами домашнего обихода, овладеть различными действиями с ними: открывать и закрывать дверь, пользоваться дверной ручкой, ключом, задвижкой; выдвигать и задвигать ящики; открывать и закрывать кран; пользоваться осветительными приборами; включать и выключать телевизор, радио, регулировать силу звука; снимать телефонную трубку, вести разговор по телефону, правильно набирать номер.

Обязательно нужно стимулировать и поощрять стремление ребенка к самостоятельной деятельности. Педагоги и родители должны оказывать лишь необходимую помощь. В дальнейшем, по мере усвоения навыка, потребность в непосредственной помощи взрослого при выполнении, определенных движений постепенно снижается. При этом важно учитывать возможности ребенка и четко знать, что можно от него потребовать и в каком объеме. Все занятия лучше проводить в игровой форме и обязательно поощрять ребенка за правильное выполнение действий, результаты которых он всегда должен видеть. Ребенок с церебральным параличом, поступающий в школу: должен уметь самостоятельно одеваться, раздеваться, застегивать и расстегивать пуговицы, кнопки и молнии, снимать и надевать обувь, не путая правую и левую ногу, расшнуровывать и зашнуровывать ботинки; самостоятельно есть, пить из чашки, уметь пользоваться столовыми приборами (ложкой, вилкой) и салфеткой, носовым платком, зубной щеткой, расческой; уметь мыть руки, умываться, вытираться. Овладение навыками самообслуживания делает ребенка более независимым в домашней, школьной и общественной среде, снижает степень его инвалидности, что очень важно для социальной адаптации ребенка и дает возможность подготовить его к овладению профессией.

Сенсорное воспитание детей с церебральным параличом

Сенсорное воспитание – это воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия ребенком окружающей действительности. Сенсорное воспитание служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность физического, умственного и эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того, во-первых, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее; во-вторых, насколько качественно он может оперировать этой информацией; в-третьих, насколько точно эти знания он может выразить в речи.

У детей с церебральным параличом формирование процессов восприятия задерживается и нарушается в связи с органическим поражением мозга, двигательной депривацией, нарушением зрительного, слухового и, в первую очередь, двигательного-кинестетического анализаторов. У них патологически развивается восприятие схемы положений и движений тела.

Формирование пространственных представлений следует начинать с развития представлений о схеме своего тела и расположении и перемещении тела в пространстве. Для этого необходимо использовать зеркало, в котором ребенок видит свое отражение. Ребенка подводят к зеркалу и говорят: «Посмотри, вот твой нос, рот и т.д., «Потрогай свой нос, лоб, глаза и т.д.». Затем действия переносят на взрослого: «Посмотри, вот мои руки и т.д.». На следующем этапе эти упражнения выполняются на кукле, на картинке с изображением человека и т.д.

При изучении схемы лица и тела большое внимание уделяется закреплению представлений о правой и левой стороне тела и лица самого ребенка и других людей. При формировании и закреплении этих понятий необходимо использовать метки, которые размещают обычно слева (на руке, на груди). Очень эффективным приемом является дорисовывание фигуры человека, аппликация лица и фигуры из готовых частей.

Ориентировка по основным пространственным направлениям формируется в упражнениях с мячом, флажком, при перемещении в пространстве. В ходе таких упражнений усваиваются и закрепляются понятия «вперед», «позади», «справа», «слева», «далеко», «близко», «ближе», «дальше».

Важным разделом работы по развитию пространственного восприятия является обучение ребенка ориентировке на листе бумаги. Правильным для педагога должно стать маркирование верхнего левого угла листа. Очень важно сформировать и закрепить у ребенка понятия о верхней и нижней, правой и левой стороне листа. Это достигается в ходе игр-упражнений по размещению на листе геометрических фигур или изображений предметов в соответствии с инструкцией («Положи посередине», «Положи над..., под... и т.д.», «Скажи, где лежит квадрат», «Нарисуй солнышко в левом верхнем углу»). Важное место в работе по формированию пространственных представлений занимают игры на перемещение в пространстве («Найди спрятанную в комнате игрушку») по речевой инструкции или по схеме.

Для развития оптико-пространственного восприятия необходимо учить ребенка составлению разрезных картинок, сюжетных картинок из кубиков с частями изображения, построению геометрических форм и предметных изображений из палочек.

Формирование временных представлений особенно затруднено у детей, не способных к самостоятельному передвижению, так как жизненный опыт у них крайне ограничен. Их жизнь течет монотонно и мало изменяется в зависимости от дня недели и времени года. Они не имеют возможности регулярно наблюдать сезонные изменения в природе, а режим дня однообразен и представления о частях суток у них недостаточно конкретны. Для формирования временных представлений у детей с ДЦП целесообразно использовать такие упражнения, как рассматривание и обсуждение серий картинок, фотографий, изображающих деятельность детей и взрослых в разные отрезки времени (части суток), игры «Когда это бывает», «Назови соседей ночи». При проведении этих игр хорошо использовать цветовые символы для обозначения разных частей суток. При формировании понятий «неделя», «сегодня», «завтра», «вчера» можно использовать календарь, изготовленный из листков разного цвета, где суббота и воскресенье выделены особо. При изучении времен года и месяцев также желательно сделать календарь. Он может быть в виде часов, где каждое время года представлено своим цветом или картинкой с изображением сезонных изменений в природе. Особое значение в овладении временными представлениями имеет систематическое наблюдение за явлениями природы, деятельностью людей, изменениями в жизни птиц и животных, зависящими от времени года и суток. Очень важно конкретизировать временные единицы через собственную деятельность детей, в первую очередь через режим дня, что особенно важно для детей, не посещающих дошкольные учреждения. К началу школьного обучения дети должны знать временные эталоны и их характеристики.

У подавляющего большинства детей с церебральным параличом имеет место нарушение кинестетического восприятия и стереогноза. Для коррекции этих нарушений целесообразно проводить игры «Волшебный мешочек» или «Узнай, что это». Необходимо иметь несколько наборов предметов, различных по форме, величине, тяжести, фактуре материала. Дети определяют предмет сначала более сохранной рукой, а затем пораженной. Образ предмета, полученный на основе тактильного восприятия, желательно потом воспроизвести в продуктивной деятельности – слепить, нарисовать. В ходе работы по формированию

тактильного восприятия дети должны научиться: выбирать предметы на ощупь, правильно соотносить их форму и величину; различать на ощупь ткани разной фактуры; узнавать предмет по обводящему движению пальцем; различать поверхности предметов; определять температур: предметов, при этом они должны пользоваться соответствующим словарем.

Подготовка к обучению в школе детей с нарушениями речи

Развитие речи ребенка связано с постепенным овладением родным языком: с развитием фонематического слуха и формированием навыков произношения звуков родного языка, с овладением словарным запасом, правилами синтаксиса и смысла речи. Активное усвоение лексических и грамматических закономерностей начинается у детей в 1,5-3 года и в основном заканчивается к 7 годам. В школьном возрасте происходит совершенствование приобретенных навыков на основе письменной речи. Речь ребенка формируется под непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и в большей степени зависит от достаточной речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения.

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи: звукопроизношение (снижение внятности речи, дефекты звуков), фонематический слух (недостаточное овладение звуковым составом слова), лексико-грамматический строй (бедность словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении). Поэтому в период подготовки ребенка к обучению в школе необходима систематическая комплексная работа по развитию речи.

Общие методические указания

Формирование произношения

Обучение произношению детей с нарушениями речи имеет ряд особенностей. Всегда следует учитывать, что при любом виде недоразвития речи неполноценным оказывается слуховое восприятие. В процессе формирования звукопроизношения должно быть сформировано умение четко различать противопоставленные друг другу фонемы [15;4].

Признаком фонематического недоразвития у детей является незаконченность становления и дифференциации звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. При фонематическом

недоразвитии обнаруживается ряд особенностей произношения звуков и их употребления в речи:

- аморфное, неотчетливое произнесение ряда звуков;
- недифференцированное произнесение пар или групп звуков. Так, например, *с* и *ш* заменяются мягким звуком *ш*. При этом ребенок произносит, например, *ш'алка* вместо *шапка* и *ш'ани* вместо *сани*;
- замены звуков более простыми по артикуляции;
- нестойкое употребление в речи звуков: одно и то же слово ребенок произносит в разных контекстах или при неоднократном повторении;
- смешение звуков в речи. В одних случаях ребенок употребляет звуки правильно, в других взаимозамещает их [15;5].

Характер произношения звуков детьми с фонематическим недоразвитием указывает на то, что они недостаточно хорошо различают звуки на слух.

При данном нарушении речевого развития слоговой контур слова (за исключением отдельных случаев) воспроизводится правильно. Иногда отмечается сокращение групп согласных в составе слогов. Так, например, вместо слова *строительство* они произносят *таитильство*, вместо *игрушечный* – *игутыный*.

Кроме перечисленных особенностей произношения, у детей нередко наблюдается недостаточная внятность речи.

При формировании звукопроизношения перед логопедом стоят следующие основные задачи: исправить неправильное произношение звуков, а также научить ребенка вслушиваться в речь; различать и воспроизводить отдельные звуковые элементы речи; удерживать в памяти воспринятый на слух материал; слышать звучание чужой и собственной речи и уметь исправлять свои ошибки.

Логопед использует общепринятые приемы постановки звуков. В тоже время уже в момент исправления произношения того или иного звука перед логопедом стоят две задачи – воспитание артикуляционных навыков и развитие фонематического восприятия. При овладении правильной артикуляцией звука следует добиваться максимальной осознанности этого процесса. С этой целью внимание детей привлекается к основным элементам артикуляции звука и формируется умение осуществлять кинестетический самоконтроль. Привлекается и зрительный контроль: дети рассматривают свою артикуляцию с помощью зеркала, наблюдают за тем, как артикулирует логопед. Кроме того, их внимание все время фиксируется на звучании. Формируются и закрепляются связи между

произносительным и слуховым образом. Дети учатся отличать формируемый звук от других артикуляционно или акустически близких к нему звуков. Особенно важно производить сравнение звуков при исправлении следующих, характерных для фонематического недоразвития, произносительных дефектов [15;5].

В случае замены еще не сформировавшихся звуков звуками, имеющимися в речи ребенка (например, звонкие отсутствуют, в речи замещаются глухими), постановку отсутствующего звука можно начинать только после того, как будет закреплено произношение звука-заменителя. Особенно важно соблюдать этот принцип в тех случаях, когда при постановке звука опираются на звук-заменитель, например, используют артикуляцию правильно произнесенного звука *с* для постановки *з*. Основным приемом постановки звука *з* является его сравнение с уже усвоенным звуком *с*.

Планируя работу по коррекции звукопроизношения, логопед учитывает следующее: рекомендуемую последовательность логопедической работы и общепринятую последовательность постановки звуков. Если у ребенка нарушено произношение нескольких групп звуков, то следует начинать работу одновременно над звуками, относящимися к разным фонетическим группам, соблюдая последовательность внутри каждой группы. Только при условии одновременной постановки нескольких звуков логопед сможет подготовить к фронтальным занятиям тех детей, которые неправильно произносят большое количество звуков [15;6].

При планировании занятий с каждым ребенком необходимо учитывать его индивидуальные особенности – степень и характер отклонений в строении и подвижности артикуляционного аппарата, степень развития слухового восприятия, количество произносимых звуков, уровень звукового анализа, работоспособность.

Каковы бы ни были индивидуальные особенности ребенка, план всегда составляется с таким расчетом, чтобы все дети были подготовлены к фронтальным занятиям. В этой связи постановка звуков начинается задолго до проведения фронтальных занятий. В зависимости от трудностей ребенка этот срок колеблется примерно от одного до трех месяцев.

Постановке звуков уделяется много времени с самого начала обучения. В первую очередь следует исправить произношение тех звуков, которые находятся в первом периоде обучения. Кроме того, необходимо заранее начать постановку звуков *ш, р, л*, неправильное произношение которых не всегда удастся быстро исправить. Надо также устранить недостатки озвончения *з, б, д, г* и смягчение

звуков. Постепенно начинается коррекция звуков *ж, р, ч, ц, щ*. За пять-шесть месяцев должно быть исправлено произношение всех звуков речи. Последние три-четыре месяца используются для окончательного закрепления всех звуков родного языка на материале усложненного звуко-слогового состава.

Закрепление правильного произношения звуков осуществляется на протяжении нескольких этапов [15;7].

Первоначально внимание детей направлено главным образом на уклад речевых органов при произношении усваиваемого звука в составе слогов, слоговых сочетаний, отдельных слов, предложений, а также на сравнение на слух данного звука с другими звуками речи.

По мере закрепления произносительных навыков постепенно вводятся упражнения, требующие распределения внимания, т.е. перед ребенком ставятся одновременно две-три задачи. Сюда относятся все многочисленные упражнения, которые направлены одновременно на дальнейшее закрепление произносительных навыков и на развитие слухового внимания и памяти, повторение воспринятых на слух различных сочетаний звуков или слов, отбор слов, содержащих определенный звук, и т.п. Так, например, чтобы повторить слоговой ряд типа *са – за – са*, ребенок должен уметь внимательно выслушать логопеда, запомнить ряд и повторить его, правильно воспроизводя количество элементов, их последовательность и звуковой состав.

Распределения внимания требуют и все те упражнения, которые, наряду с правильным произношением слога или слова, направлены на решение той или иной задачи, связанной с анализом звукового состава речи.

Постепенно в занятия вводятся упражнения, связанные с развитием словаря и грамматически правильной речи. Наиболее простые из них образование уменьшительной формы слов или формы множественного числа от простых по звуко-слоговому составу слов (*лес – леса – лесок*), предлагаются уже на ранних этапах закрепления звука. По мере того как достигается достаточно свободное использование в речи усваиваемых детьми звуков, включаются более сложные формы работы – самостоятельное составление предложений из данных слов, использование в предложении той или иной грамматической формы, пересказ текста и т.п.

На всех этапах коррекционного обучения закрепление правильного произношения звуков сочетается с развитием четкости речи и устранением затруднений в произношении слов сложного звуко-слогового состава. На

последнем этапе обучения включаются специальные упражнения, направленные на развитие выразительности речи.

Обучение грамоте

Готовность ребенка к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом определяется возможностью осознания им звукового строя языка, т.е. переключения внимания от семантики слова к его звуковому составу – к умению услышать в слове отдельные звуки, понять, что они расположены в определенной последовательности.

Для детей с отставанием в развитии звуковой стороны речи и отсутствием готовности к анализу звукового состава речи разработана особая система подготовки к обучению грамоте и обучения грамоте [15;10].

Основной особенностью данной системы является то, что как подготовка к обучению грамоте, так и обучение грамоте проводится исключительно на материале звуков, правильно произносимых всеми детьми, в системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками, теми или иными формами фонемного анализа и обучением чтению и письму.

Второй, не менее характерной особенностью, является выделение длительного периода со специфическим содержанием, в течение которого проводится подготовка детей к обучению грамоте.

Длительность подготовительного периода восемь недель. За это время у детей очень постепенно воспитывается готовность к анализу слов простейшей слоговой структуры (СГС; СГСГ).

Основной единицей обучения в это время является отдельный звук и звук, выделенный из состава слова. В процессе постановки, уточнения, а затем закрепления правильного произношения звуков проводятся упражнения с целью развития слухового восприятия. При этом дети учатся различать звуки, происходит развитие внимания к звуковой стороне речи и слуховой памяти. С опорой на подготовленный таким образом звуковой фонд дети упражняются в звуковом анализе и синтезе. Теперь на первый план выдвигается новая задача – научить детей слышать отдельные звуки в составе слова и уметь определять их последовательность. В качестве материализованной опоры в это время используются собственные речевые кинестезии детей. В случае затруднений дети зрительно воспринимают (с помощью зеркала) собственную артикуляцию и артикуляцию логопеда [15;10].

Разработана определенная последовательность овладения детьми различными формами фонемного анализа: а) умение выделять начальный гласный звук из состава слов: у – *утка* – в этом слове первый звук у; б) анализ ряда, состоящего из двух-трех гласных (*аиу* – здесь три звука); в) анализ и синтез обратного слова типа ГС. Несколько позднее предлагаются упражнения на выделение гласного из положения после согласного. В это же время дети постепенно овладевают умением выделять последний (из слов типа СГС) и первый согласный из слов; упражняются в анализе и синтезе прямых слогов типа СГ.

После овладения детьми четким произношением и устным анализом и синтезом обратных слогов выполняются упражнения с фишками (красные для обозначения гласных звуков; синие – для обозначения твердых согласных; зеленые – для обозначения мягких согласных) и буквами разрезной азбуки. Дети упражняются в составлении и чтении обратных слогов, а несколько позднее (после устных упражнений) – в произношении, анализе и синтезе прямых слогов. Одновременно вводятся упражнения с фишками и буквами разрезной азбуки – начинается воспитание навыков чтения прямых слогов.

В конце подготовительного периода обучения дети овладевают анализом и чтением обратных слогов типа ГС и прямых слогов типа СГ. В результате они оказываются подготовленными к анализу и чтению слов типа СГСГ. В это же время дети учатся правильно употреблять термины «звук», «слог», «слово», «предложение», «гласный звук», «согласный звук», «твердый звук», «мягкий звук».

Букварный период обучения длится шесть месяцев (с начала ноября до конца апреля). За это время дети овладевают грамотой в пределах, обусловленных программой первого класса массовой школы. К уже знакомым добавляются термины – «глухой звук», «звонкий звук», «ударный гласный звук».

Май – июнь используются для закрепления всех полученных знаний и навыков [15;11].

Несмотря на длительную подготовку, обучение грамоте протекает в условиях, отличающихся от нормальных тем, что система фонем у детей еще не полностью сформирована. Это заставляет не только растягивать во времени процесс овладения чтением и письмом, но и по-иному располагать материал, пользоваться особыми методическими приемами.

На всех этапах букварного периода обучения устные упражнения, направленные на анализ слов постепенно усложняющегося звуко-слогового состава, предваряют упражнения с буквами.

По возможности раздвигается во времени знакомство с буквами, обозначающими близкие по артикуляционным или акустическим признакам звуки (т.е. *с – ш; с – з; п – б* и др.).

При ознакомлении с новой буквой из материала упражнений временно исключаются буквы, обозначающие близкие к изучаемому звуку. Например, при усвоении буквы *б* не включаются некоторое время слова с буквой *п* (буква *п* пройдена раньше).

По возможности группами усваиваются детьми буквы, обозначающие глухие и звонкие звуки.

Наиболее специфическим является начальный этап букварного периода обучения. В это время единицей изучения становится слово. Дети учатся делить слова на слоги. Они узнают, что в слове может быть несколько частей. В качестве опоры используется схема слова, в которой длинной полоской обозначено слово, короткими – слоги.

Следующая ступень обучения – овладение звуко-слоговым анализом и синтезом слов типа СГСГ и СГС, т.е. знания детей о звуковом составе слов (полученные во время подготовительного периода обучения) объединяются с умением членить слова на слоги. В схеме теперь обозначают не только слова и слоги, но и звуки. Дети узнают, что в каждом слоге есть один гласный звук. Проводятся различные упражнения в звуко-слоговом анализе слов.

Дети упражняются в выкладывании схем слова, «читают» слова по схеме, синхронно водя указками. По мере знакомства с буквами ими заменяются фишки, обозначающие звуки. Проводятся упражнения в чтении слов. Чтение отдельных слов занимает значительное место в системе обучения. На первых восьми занятиях в букварном периоде обучения воспитывается навык анализировать и читать отдельные слова.

На последующих этапах букварного периода обучения постепенно вводятся слова более сложного слогового состава. При этом устный анализ слов каждой новой структуры предварительно тщательно отрабатывается на занятиях по произношению. Так, например, усваивая звук *ш*, дети упражняются в четком произношении и анализе слов типа СГССГ (*кошка, мышка, мушка, шашки* и др.). На занятиях по грамоте проводятся упражнения в выкладывании, письме и чтении

слов такого типа. В этот же период обучения детьми усваивается навык анализа, выкладывания, письма и чтения предложений, а несколько позднее – чтения небольших текстов [15;13].

При обучении чтению логопед в основном пользуется приемами, рекомендуемыми общей методикой обучения. В то же время, учитывая все особенности речевого развития детей, особое внимание в процессе обучения обращается на правильность понимания детьми предлагаемого для чтения материала.

Вводится ряд специальных, постепенно усложняющихся приемов, служащих как для проверки понимания детьми читаемого, так и для активизации словаря и развития грамматической правильности речи.

Детям предлагается читать разделенные чертой слова, обозначающие подлежащее и дополнение. Вместо черты дети устно подбирают подходящие по смыслу сказуемые (слова-действия), например: *Катя – мишку*.

Чтобы правильно подобрать пропущенное слово (*катает, несет, любит, возит, купает, покупает* и т.п.), надо и правильно прочитать слова и понять отношение между ними.

Для чтения даются пары слов, одно из которых является определенной формой глагола, другое – глаголом третьего лица единственного и множественного числа, например: *гулять – гуляет* (при закреплении навыка чтения слов с мягким знаком). Ребенок должен прочитать каждое из слов и устно составить с ним предложение.

Надо прочитать предложение, а затем составить аналогичное, употребив слова в уменьшительной форме (при закреплении навыка чтения слов с разделительным мягким знаком), например: *Птицы вьют гнезда. – Птички вьют гнездышки*.

Немаловажную роль как для понимания читаемого, так и для перехода от слогового к слитному чтению играет работа над ударением, которая проводится в течение всего букварного периода обучения.

Обучение детей с рассматриваемым речевым дефектом требует постепенного усложнения предлагаемого для усвоения материала и большого количества упражнений на каждом этапе обучения, для чего необходимо использовать разнообразные методические приемы и различные пособия.

В процессе решения всевозможных задач, связанных с усвоением детьми звукового и слогового состава слов, могут быть использованы игры, загадки, кроссворды.

В процессе обучения дети овладевают чтением в пределах букваря, правильным пониманием прочитанного, умением отвечать на вопросы логопеда по содержанию прочитанного, пересказывать тексты, выкладывать из букв разрезной азбуки и писать отдельные слова различного звуко-слогового состава и предложения.

Формирование грамматически правильной речи

У детей с незаконченным процессом фонемообразования, как правило, наблюдаются некоторые пробелы в лексико-грамматическом развитии. Для детей характерны бедность словаря, недостаточное умение пользоваться способами словообразования, ошибки при образовании оттенков слов. Ряд ошибок, не свойственных детям с нормально развитой речью, допускается детьми при грамматическом оформлении слов, словосочетаний, предложений. Особенно часто нарушается согласование и управление. Иногда отмечается неправильное употребление предлогов. Наблюдается также бедность синтаксических конструкций, отставание в развитии связной речи.

Система коррекционного обучения разработана с учетом перечисленных пробелов речевого развития. При восполнении указанных пробелов ставится задача развивать у детей способность к наблюдениям и обобщениям в сфере языковых фактов, относящихся к морфологическому составу слова и его грамматическим формам [15;15].

Лексико-грамматические упражнения проводятся на специально отобранном правильно произносимом детьми материале, в звуковой состав которого входят исправленные звуки в стадии их окончательного закрепления. Опора на правильное произношение слов, в частности, состоящих из двух и более морфем (*голубой, -ая, -ое, -ые, -ых, -ым; учить, ученик, учитель, учительница, учебник; бегаю, выбегает, перебегает* и т.п.), является, наряду с развитием внимания к речи и навыков звукового анализа, условием, способствующим решению поставленной задачи. Умение слышать, выделять и правильно проговаривать каждую значимую часть слова подготавливает детей к самостоятельному речевому развитию в дальнейшем. Несмотря на временное ограничение звукового материала, он оказывается достаточным для достижения цели.

Лексико-грамматические упражнения, проводимые логопедом на специально отработанном материале, являются лишь частью работы по обучению родному языку, направленной на расширение круга знаний об окружающем, увеличение объема словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе в соответствии с «Типовой программой обучения и воспитания в подготовительной к школе группе детского сада» [15;16].

Развитие словаря

Основную работу по накоплению и уточнению словаря детей проводит воспитатель. Продолжая и углубляя эту линию речевого развития, логопед, постоянно опираясь на круг знаний детей об окружающем и уже знакомый детям словарь, ставит перед собой следующие задачи: а) расширять словарь детей, привлекая их внимание к оттенкам значения слов и некоторым способам словообразования; б) активизировать имеющийся у детей словарь. С этой целью на занятиях детям предлагаются различные упражнения, развивающие умение подмечать общие и различные морфологические элементы слов, устанавливать взаимосвязь между значением слов и их звуковым составом.

С самого начала коррекционного обучения в занятия включаются постепенно усложняющиеся упражнения, направленные на образование слов с суффиксами оценки; в большинстве случаев это слова с уменьшительно-ласкательным значением. Вначале это простые по звуко-слоговому составу и уже доступные для правильного произношения слова (*дом – домик; дуб – дубок; пеня – пенек; яма – ямка* и т.п.). На первых занятиях логопед, предлагая для сравнения одинаковые предметы разной величины, обращает внимание детей на изменение звукового состава слова при назывании маленького предмета, голосом и интонацией подчеркивая изменение значения слова. В дальнейшем, проводя упражнения на закрепление правильного произношения тех или иных звуков, логопед постоянно включает существительные (позднее и прилагательные) с уменьшительным значением, особенно такие, образование которых по тем или иным причинам может затруднить детей (*ухо – ушко; друг – дружок; платье – платьице; дерево – деревцо; лев – львенок; тигр – тигренок* и т.п.). При проведении упражнений в первую очередь детям предлагается самим образовывать слова в нужной форме. Затем они усваивают их произношение, при этом начальная форма слова сравнивается с производной (*лес – лесок; гусь – гусенок; чашка – чашечка; красный – красненький* и т.п.). Правильно

произносимые слова включаются в предложения, тексты (*У Лисы длинный пушистый хвост. – У зайчика коротенький пушистенький хвостик*). Детям предлагается самостоятельно выбирать из текста слова с уменьшительно-ласкательным (позднее увеличительным) значением или преобразовывать специально подобранные тексты, заменяя слова непроизводные словами, имеющими форму оценки, например: *Мохнатый, усатый, ест и пьет, песни поет. – Мохнатенький, усатенький, ест и пьет, песенки поет. Усы, когти, хвост, а моется всех чище. – Усищи, когтищи, хвостище, а моется всех чище* [15;16].

В процессе коррекционного обучения большое внимание уделяется образованию слов с помощью суффиксов, приставок, словосложения.

На первых порах обучения логопед, привлекая внимание детей к образованию новых слов с помощью суффиксов, подчеркивает звуковые и смысловые различия между словами, например: «*Меховой* – значит, сделан из меха. Послушайте, как звучат слова *мех, меховой, меховая*». Затем детям предлагается самостоятельно образовывать прилагательные от существительных, в частности во втором периоде обучения дети учатся образовывать относительные прилагательные со значением соотнесенности к материалу, из которого сделан предмет («Если предмет сделан из стекла (дерева, железа, пластмассы, шерсти ..., то какой он? Похожи ли по звуковому составу слова *стекло* и *стеклянный*?»).

Правильно произносимые прилагательные включаются в разнообразные упражнения, требующие от детей самостоятельного отбора нужных форм слов в зависимости от рода, числа, падежа существительных, с которыми они согласуются.

В третьем периоде обучения внимание детей привлекается к образованию с помощью суффиксов слов, обозначающих название лиц по признаку их занятий. Детям предлагается самостоятельно образовывать такого рода слова: «Кто учит детей?» (Учитель), «Кто пишет книги?» (Писатель).

Отрабатывается произношение подобранных слов. Затем они сравниваются с непроизводными (*писать – писатель – писательница*) и между собой (*ученик – учитель – учительница*) по значению и звуковому составу.

В процессе подобных упражнений дети узнают, что такие группы слов называются родственными. Внимание детей привлекается и к другим суффиксам из числа наиболее продуктивных, например: «Что такое футбол?» (Игра), «А

футбол-ист?» (Человек, играющий в футбол). По аналогии дети сами образуют слова: *велосипед-ист, мотоцикл-ист, трактор-ист, парашют-ист* и т.д. Образованные слова включаются в предложения, тексты.

С приставочным способом словообразования дети знакомятся на материале глаголов. При этом внимание детей привлекается как к сходству, так и к различию смыслового значения и звукового состава отобранных для упражнений слов. В одних случаях подбираются глаголы с одинаковой основой, но разными приставками (звуки *т, т', д, д'* – *ходит, входит, подходит, отходит*) или с разной основой, но одинаковой приставкой (звук *р* – *пришел, приехал, прибежал, приплыл, прискакал, приполз ...* или *прибыл, пристегнул, прикрепил, приклеил...*). С усвоенными словами составляются предложения, которые вводятся в тексты.

Внимание детей привлекается и к сложным словам. В начале обучения такие слова подбираются детьми с помощью картинок (во время изучения звуков *с* и *с'* это слова: *самолет, самокат, сенокос, снегопад, листопад, пылесос*). В дальнейшем применяются и другие приемы – детям предлагается составлять слова из данных, объяснять значение слов (*грузовоз, зверолов, электростанция* и т.д.); выбирать слова из предложений (*На случай пожара в помещении был огнетушитель*); заменять в предложении два слова одним (*Мы получили квартиру, в которой три комнаты – Мы получили трехкомнатную квартиру*) [15;18].

В процессе коррекционного обучения внимание детей привлекается к наиболее распространенным случаям многозначности слов, как существительных: *иголки для шитья (у ежа, у сосны, у елки)*, так и глаголов: *идет человек (поезд, слон, автобус, дождь, снег); плывет рыба (человек, утка, льдина, облако)*.

Логопед постоянно включает упражнения, цель которых привлечь внимание детей к способам словообразования, к оттенкам значения слов, к тем или иным группам слов. В процессе подобных упражнений обогащается словарь, дети учатся вслушиваться в слова, сравнивать их, улавливать происшедшие изменения в звуковом составе и соотносить их с изменением смыслового значения.

Формирование грамматического строя речи

Развитие внимания к морфологическому составу слов на всех этапах коррекционного обучения сочетается с формированием грамматического строя

речи. К этому разделу относятся изменения грамматических форм слова (формообразование) и работа над предложением и словосочетанием [15;19].

Привлечь внимание детей к изменению некоторых грамматических форм можно очень рано, несмотря на то, что в это время они располагают весьма ограниченным правильно произносимым фондом. Так, начиная с первого периода обучения, а также на всех последующих этапах, логопед, проводя упражнения на закрепление правильного произношения каждого из звуков, сочетает их с образованием множественного числа существительных, особенно тех, которые по тем или иным причинам могут вызвать у детей затруднения. Как правило, сюда относятся: слова мужского и особенно среднего рода с окончанием – *а* во множественном числе (*колеса, облака, блюдца*); несклоняемые имена существительные (*пальто, какао, пианино*), а также слова с беглыми гласными (*огни, львы, куски*); с подвижным ударением (*окна, поля, доски, простыни*); чередованием согласных (*уши, друзья*); основой на мягкий звук (*стулья, деревья, крылья*); непродуктивными суффиксами (*телята, зверята*). Кроме того, включаются упражнения в образовании родительного падежа множественного числа существительных. Все те слова, в которых могут быть допущены ошибки, берутся на заметку, чтобы вновь и вновь включать их в разнообразные упражнения. Например: на звуки *к, г* – *огней, книг, окон*; на звуки *с, с'* – *стульев, носков, сандалей, гусят*; на звук *ц* – *блюдец, яиц, гусениц*; на звук *л* – *одеял, яблок, ламп, платьев, полотенец*; на звуки *р, р'* – *простынь, мандаринов, рейтуз, тортов, крыльев, перьев* и т.д. По мере усвоения детьми формы именительного и родительного падежа множественного числа слова включаются в словосочетания, предложения, тексты, например: *На яблоне много спелых... яблок. Около стола шесть... стульев* и т.п. В процессе обучения внимание детей привлекается также к образованию глагольных форм с чередующимися звуками (*машет – махал; стрижет – стриг; складывает – сложил* и т.п.) [15;19].

Работа над предложением в той или иной форме проводится систематически, постепенно усложняясь в течение всего времени обучения. Знакомство с предложением дается чисто в практическом плане, без каких бы то ни было определений. Логопед и воспитатель пользуется термином «предложение», развивает у детей представление о предложении. Вся работа строится на наблюдениях и речевой практике.

Основная задача коррекционного обучения сводится к тому, чтобы учить детей правильно строить простые предложения, наблюдать связь слов в

словосочетаниях и предложениях, распространять предложения второстепенными и однородными членами, правильно строить сложные предложения. В процессе обучения дети овладевают навыком правильного употребления в речи основных грамматических категорий, формируется и закрепляется навык практического словоизменения (по родам, числам, падежам, временам). Особое внимание при этом уделяется изменению падежных форм единственного и множественного числа существительных в зависимости от вопроса или предлога, изменению грамматических форм лица и числа глаголов, правильному согласованию прилагательных с существительными в именительном и косвенных падежах, правильному согласованию с существительными некоторых грамматических форм числительных [15;20].

С целью реализации поставленных задач на всех этапах коррекционного обучения (начиная с конца первого периода) проводятся различные упражнения. Многие из них направлены на обучение детей умению давать правильные ответы на вопросы.

Разнообразные упражнения проводятся на всех этапах коррекционного обучения с целью привлечь внимание детей к составу предложения и связи слов в предложении. Вначале детям предлагается при помощи вопросов: кто? что делает? делает что? выделять отдельные слова из предложений с простым дополнением. Например, *Алик копает яму*. Дети отвечают на вопросы одним словом: «Кто копает яму?» (Алик), «Что делает Алик?» (Копает), «Что копает Алик?» (Яму). Вновь составляется предложение: *Алик копает яму*. На базе подобных упражнений строятся более сложные предложения [15;20].

Так, дети самостоятельно составляют предложения из слов, данных в иной последовательности, грамматической форме (*стадо, пасты, пастух – Пастух пасет стадо*). Постепенно в упражнения включаются в определенной последовательности предлоги: (*спать, кот, стул, на – Кот спит на стуле*). Дети узнают, что предлоги – это самостоятельные слова.

Добавление в предложение недостающего слова. Эти упражнения могут проводиться в связи со словарной работой. Так, детям предлагают вставить в предложение слово с нужной приставкой: *Мальчик (подбежал) к дому. Мальчик (выбежал) из дома*; суффиксом: *На столе стоит большой кувшин и маленький (кувшинчик)*; предлогом: *Клумбу разбили (перед) домом. Кусты сирени посадили (около) дома*. Могут добавляться пропущенные слова или словосочетания в

определенном падеже: *В живом уголке жила (серенькая белочка). Дети кормили (серенькую белочку)* и т.д.

Распространение предложений однородными и второстепенными членами: *Дети набрали ягод. – Дети набрали полные корзиночки спелых душистых ягод.* Обращается внимание и на вариативность ответов. Например, детям предлагают составить несколько предложений со словами *мальчик, ежик, поймать*: *В лесу мальчик поймал серого ежика. Серого колючего ежика мальчик поймал под кустом.*

Составление цепочек предложений по демонстрации действий: *Я встал со стула. Вышел из-за стола. Подошел к большому столу. Взял машину, которая стояла около домика, и поставил ее в шкаф.*

Специальное время отводится на упражнения в употреблении в речи сложноподчиненных предложений. Многие упражнения в составлении сложных предложений проводятся в связи с обучением детей рассказыванию [15;21].

Развитие связной речи

В течение первого и второго периодов обучения на материале правильно произносимых звуков может быть выполнена лишь незначительная часть тех многообразных упражнений, которые проводятся в детском саду с целью развития связной речи в соответствии с требованиями «Программы воспитания в детском саду». Несмотря на ограниченность речевого материала, специальные упражнения, используемые логопедом, играют немаловажную роль, в частности, в подготовке детей к овладению основными видами монологической речи (рассказ и описательный рассказ). Работа логопеда над пересказом носит сначала ограниченный характер – детям предлагается заучивать и воспроизводить небольшие рассказы, что способствует как развитию памяти, так и воспитанию навыка пересказа [15;22].

К концу второго периода обучения появляется возможность давать детям задания упражняться в пересказе и решать какие-либо дополнительные задачи. Например, пересказ текста с заменой глаголов настоящего времени прошедшим. Составление связанного текста из данных предложений: *Клава заплакала. Кукла упала на пол и сломалась. У Клавы была кукла. Клава купала куклу.* Составление связанного текста из отдельных предложений, включающих существительное (или сочетания прилагательных или числительных с существительным) в разных падежах (*В лесу жила (кто?) белка. Дети пошли в лес и увидели (кого?) белку.*

В третьем периоде обучения, когда идет закрепление правильного произношения всех звуков речи в словах различной слоговой структуры, ряд занятий по развитию речи используется логопедом в целях обучения детей пересказу и описательному рассказу [15;13].

Сочетание фонетических заданий с лексическими и грамматическими дает возможность в течение десятимесячного пребывания детей в группах устранить не только недочеты фонетико-фонематического развития и осуществить предусмотренное программой обучение грамоте, но и восполнить пробелы в развитии словаря и формировании связной грамматически правильной речи.

Подготовка к обучению в школе детей с РДА

Установление эмоционального контакта при РДА

Основная проблема при РДА состоит в том, что ребенок не может общаться. Ему действительно трудны контакты с другими людьми. Для успешного установления контакта нужно постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась для него приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия.

Общие принципы контакта

1. Первоначально в контактах с ребенком не должно быть не только давления, нажима, но даже просто прямого обращения к нему, т.к. его может вспугнуть громкий голос, резкое движение, излишняя активность и суетливость взрослого.
2. В тоже время ситуация знакомства не должна быть абсолютно нейтральной, необходимо дать ребенку понять, что мы находимся здесь ради него, что нам интересно то, что он делает; подбирая для ребенка сенсорный материал нужно постоянно держать ребенка в поле зрения, т.е. следить какое впечатление производят на него наши действия. То, чем ребенок любит заниматься, сенсорные материалы, которые его привлекают – выяснить у родителей.
3. Варианты возможных приятных ребенку впечатлений должны быть определены заранее, исходя из анализа его пристрастий (мыльные пузыри, конструктор и т.д.).
4. Обязательно нужно помнить, что работа по восстановлению потребности ребенка в контакте может быть длительная, но ее нельзя форсировать (ускорять), т.к. это может все испортить. Только после закрепления у

ребенка потребности в контакте, когда взрослый станет положительным эмоциональным центром ситуации, можно начать пробовать усложнять формы контактов, добавлять совместные действия.

5. Усложнение форм контакта должно быть постепенным, с опорой на уже сложившиеся стереотипы контакта. Структура занятий всегда одинакова, ни чего изменять не нужно. Новое задание всегда самое последнее.

Принципы организации занятий

Перед специалистами всегда встает вопрос о возможности подготовить ребенка с аутизмом к школе. Даже при благоприятных вариантах синдрома, когда очевидна интеллектуальная сохранность ребенка, всегда остаются сомнения в адекватности его будущего поведения в школьных условиях.

Формирование учебного поведения аутичного ребенка зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию, решению эмоциональных проблем, освоению им навыков социального взаимодействия. Поэтому индивидуальная психологическая работа предваряет организацию ребенка с РДА в более формальной учебной ситуации.

В настоящее время многие авторы предлагают проводить коррекционную работу в следующих основных направлениях:

1. Развитие, ощущений и восприятия, зрительно-моторной координации;
2. Развитие навыков самообслуживания;
3. Развитие речи и коммуникативных склонностей.

На начальных этапах проведения коррекции должны преобладать индивидуальные формы работы, в дальнейшем ребенка включают в состав небольших групп, численностью по 2-3 человека. При этом желательно, чтобы на занятиях присутствовали родители аутичного ребенка, которые смогли бы продолжить обучение ребенка в домашних условиях. На всех этапах работы, особенно на начальной стадии, необходимым условием является установление доверительных отношений с ребенком.

Методические требования к занятиям:

- любые задания должны предлагаться ребенку в наглядной форме;
- объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями;
- речевые инструкции должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением особого внимания на тональность;

- не рекомендуется говорить с ребенком громким голосом. В процессе общения с ребенком целесообразно переходить на шепотную речь;
- занятия необходимо проводить в одно и то же время в одном и том же месте;
- после выполнения задания педагог должен обязательно обратить внимание ребенка на его успехи. Даже минимальная активность ребенка с РДА требует обязательного поощрения.

Занятия с педагогом включаются в уже разработанный и осмысленный порядок жизни ребенка. Необходимо, чтобы они проводились в определенном месте или отдельной комнате в специально отведенное время. Это способствует формированию у ребенка учебного стереотипа. Он постепенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, стоит специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются.

Место для занятий должно быть таким, чтобы ни что не отвлекало ребенка и его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может открыть и этим помешать занятию. На самом столе должно находиться только то, что понадобится для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, вне поля зрения ребенка, и доставать их по мере необходимости, убирая предыдущие. При этом ребенок четко усваивает последовательность, которую ему предлагает взрослый. Аутичным детям трудно осваивать любой новый вид деятельности, но они всегда стремятся выполнить все хорошо, поэтому на первых этапах работы надо подбирать такие задания, с которыми они обязательно справятся. Если ребенок не принимает инструкций и правил, которые Вы ему предлагаете, ни в коем случае не навязывайте их насильно. Лучше присмотритесь к тому, что и как хочет делать он сам, подыграйте ему, займитесь тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребенком контакт.

По содержанию занятие может быть продолжением игры, т.к. усадив ребенка за стол, воспитатель не вправе рассчитывать на его произвольное сосредоточение. Поэтому сначала предлагаем какие-либо заведомо приятные виды занятий: выкладывание мозаики и пазлов; кубики, которые можно группировать по цвету, краски или фломастеры, которыми можно рисовать или просто закрашивать; глину и пластилин; ножницы и цветную бумагу и т.п. Это

доставляет ребенку приятные сенсорные ощущения. Требования к организованности, произвольному сосредоточению ребенка вначале не предъявляются, ребенку предоставляется возможность делать с предложенным материалом то, что он захочет, т.к. в первую очередь необходимо:

- сформировать положительную эмоциональную установку по отношению к занятиям. Если сразу начать задавать вопросы и требовать организованных произвольных действий, то сформируется стойкий негативизм в отношении обучения;

- зафиксировать, отметить время и место занятия, что послужит основой будущего стереотипа учебного поведения;

- постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию (достать необходимые материалы с полки, разложить их определенным образом) и действий, связанных с завершением занятия (например, просушить рисунок, промыть кисточки, убрать карандаши в коробку);

- занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце педагог обязательно говорит ребенку о том, что ребенок «хорошо позанимался и выполнил задание», что он вел себя как «хороший, умный ученик». Ваша помощь и Ваша похвала помогут закрепить успех и повысить уверенность ребенка. Даже если реакция на Ваши слова не проявляется внешне, доброжелательный тон и слова поддержки создадут положительную эмоциональную атмосферу, которая со временем поможет сделать Ваше взаимодействие с ребенком более эффективным, а также способствует постепенному освоению ребенком роли ученика, школьника.

Для дальнейшего развития взаимодействия с ребенком воспитатель специально комментирует все действия, придавая им определенный смысл. В самом комментарии должна быть заложена возможность совместного развития этой деятельности. Например, если ребенок пробует краски, смешивая их на листе, то это «лужи» или «тучи», рядом можно дорисовать чьи-то «мокрые следы» или «дождик»; если он нарезал бумагу на мелкие кусочки, то педагог может сказать, что это «мелкие листочки на дереве, которое мы нарисуем» или «салют».

Если ребенок принимает тот смысл, который мы придаем его действиям, то занятия будут развиваться должным образом и педагог сможет вносить необходимые дополнения, и взаимодействие будет проходить по задуманному сюжету. Сюжетное развитие используется во всех видах занятий (лепка, рисование, обучение счету и т.д.).

На начальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо пытаться делать занятия разнообразными по содержанию. Если ребенку понравилось какое-то занятие, если он принял Ваш комментарий, то на последующих занятиях надо опять начинать с привычного, понравившегося задания, внося в него разнообразие за счет новых деталей. Поскольку дети данной категории не всегда понимают речь взрослого, инструкции следует давать, используя визуальную поддержку. С этой целью необходимо размещение пиктограмм у рабочего стола, в шкафчиках раздевалки и т. д.

Понравившиеся виды деятельности даются ребенку всегда в определенной последовательности, к которой он привыкает: сначала рисуем, потом подписываем все на рисунке, затем гимнастика для пальчиков и счет.

Если у ребенка низкая мотивация к занятиям, то на первых порах взрослый может использовать следующий прием: брать руку ребенка и направлять ее, например, обводить пальчиком ребенка геометрические фигуры, контуры объемных и нарисованных предметов, при этом четко и многократно повторяя их названия.

Аутичные дети видят смысл какой-либо деятельности только тогда, когда она четко заранее запрограммирована: дети должны знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить. Например, во время занятия физкультурой им непонятно, зачем и как долго надо бегать по кругу. Но их деятельность будет более осмысленной, если в зале на полу разложить несколько игрушек и дать ребенку конкретное задание: каждый раз, пробегая мимо игрушек, брать одну из них и бросать в корзину. Когда все предметы будут собраны, перейти с бега на шаг, и, пройдя еще один круг, сесть на скамейку. Таким образом, ребенок будет видеть план своих действий и станет более спокойным. Подобной осмысленности необходимо добиваться при выполнении любого задания. Ребенок всегда должен знать, зачем он будет выполнять то или иное действие.

С этой целью в помещении, где находится аутичный ребенок, можно разместить так называемые пооперационные карты, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий. Так, схему, отражающую нужную последовательность действий ребенка при сборах на прогулку, можно нарисовать на шкафчике.

Пооперационная карта «Собираемся на прогулку»



Ребенок с РДА плохо осознает свое тело. У него может быть нарушена пространственная ориентация. Поэтому полезно разместить в групповой комнате нескольких зеркал на уровне глаз ребенка. Время от времени воспитатель или учитель может привлекать внимание ребенка к его отражению. Этот прием дает положительные результаты.

Для того чтобы помочь ребенку ориентироваться на рабочем месте, желательно сделать разметку на столе или парте: нарисовать контуры тетради или листа, линейки, ручки. Тогда ему легче будет привыкнуть к своей парте и осмыслить, что от него требуется.

Если ребенок работает в прописях, можно указывать в них стрелками направление движения руки. Аутичным детям рекомендуется давать графические задания, в которых требуется узнать и дорисовать какую-то деталь предмета, а не нарисовать его полностью.

Чтобы повысить мотивацию ребенка к обучению и вызвать потребность в диалоге, взрослый может на время проведения занятий с его согласия поменяться с ним ролями. Пусть ребенок попытается объяснить “непонятливому” взрослому, как выполнять то или иное задание. В этом случае он почувствует свою значимость (я – как большой!), будет понимать цель своих действий (чтобы взрослый “понял” объяснения и сделал все правильно), осознает, что только посредством речи можно наладить контакт с партнером.

Иногда воспитаннику необходима физическая помощь в организации действия: взрослый в буквальном смысле “работает” руками ребенка, пишет или рисует вместе с ним, держа один карандаш.

Нельзя забывать, что телесный контакт, а также упражнения на расслабление будут способствовать снижению уровня тревожности ребенка. Поэтому некоторые релаксационные игры будут полезны и в работе с аутичными детьми. С этой же целью можно использовать и пальчиковые игры.

Для улучшения пространственно-временной ориентации аутичного ребенка необходима терпеливая работа педагога. Можно составить план группы, класса или всей школы с указанием расположения предметов; оформить распорядок дня, используя символы и рисунки. Однако недостаточно просто составить и повесить схемы, необходимо как можно чаще “путешествовать” с ребенком по ним, узнавая

и называя предметы (на первых этапах, если ребенок не захочет повторять названия, воспитатель или учитель может делать это сам).

Как решить, чему учить

Первый шаг в решении, чему учить состоит в сборе информации о ребенке. Существует большой выбор приемов, как это делать: 1) анкетирование человека, который знает ребенка лучше всего; 2) наблюдение за ребенком дома, 3) выполнение существующих для этого тестов.

После того, как вы установите уровень развития ребенка, выберите 15-20 задач, которым будете учить в следующие 3-6 месяцев. Общее количество ограничивают с тем, чтобы обеспечить достаточно тренировки (повторения) одних и тех же упражнений. Начните с 3-5 заданий и постепенно увеличивайте количество, по мере того, как ребенок будет проявлять больше терпения и усидчивости. Программа должна продвигаться от обучения навыкам готовности учиться (смотреть на учителя, выполнять простейшие команды, оставаться на стуле, имитировать основные движения) к первым шагам обучения речи и развитию познавательных способностей.

Этапы обучения

1. Инструкция.
2. Реакция ребенка.
3. Заключение.
4. Короткая пауза перед следующей инструкцией.

Инструкции. Прежде чем предъявить инструкцию, добейтесь внимания (назовите имя ребенка, установите зрительный контакт, дотроньтесь до ребенка). Инструкция должна быть четкой, немногословной, сформулированной в виде утверждения и произносить ее надо только один раз. Если задание содержит слишком много слов, ребенок может не уловить ключевых слов. Если ребенку предстоит выполнять задание впервые, соблюдайте единый порядок слов каждый раз, когда его предъявляете. После того, как ребенок проявит понимание инструкции, варьируйте слова, чтобы достичь обобщения.

Реакция ребенка. В ответ на задание ребенок может отреагировать тремя способами: верно, неверно и совсем никак. В среднем, давайте ребенку 3-5 сек., чтобы начать отвечать. Если ребенок начинает реагировать неадекватно (неверно отвечает или вовсе пытается покинуть свой стул), сразу же переходите к заключению.

Заключение. Заключение, или реакция взрослого будет зависеть от реакции ребенка. Если ребенок реагирует верно, немедленно предоставьте стимулятор (похвалите, обнимите или сопровождайте свою радость наградой).

Если ребенок реагирует неправильно или совсем никак, необходимо эффективная подсказка или физическое руководство. Например, можно отреагировать словесно, сказав мягко: «Нет», «Не так» или повторить инструкцию, при этом, физически направляя ребенка на верные действия. Физическое руководство может состоять в касании руки или вы выполняете нужное движение, взяв руки ребенка в свои. Самое важное, чтобы тот вариант, который вы выберете, сработал с первого раза. Повторение подсказки или физического руководства приведет к тому, что ребенок не поймет, что ваши просьбы надо исполнять с первого предъявления. Физическое руководство может помочь ребенку понять, что значат ваши слова. Если он понимает, но предпочитает не отвечать, физическое руководство способствует тому, чтобы он понял, что надо подчиняться. В любом случае оно на пользу ребенку. Поначалу вслед за корректирующим этапом похвала должна быть не так эмоциональна. Когда станет понятно, что ребенок вас понимает, приберегите вознаграждение только для правильных ответов по первому предъявлению (т.е. до этапа коррекции).

Интервал между предъявлениями инструкций. Промежуток между заключением (вознаграждением или исправлением) и следующим упражнением называется интервал. Соблюдайте четкую паузу в 3-5 секунд перед следующей инструкцией. Это поможет вам дать понять ребенку, что вы закончили с одной просьбой и теперь приступаете к другой. Во время этой паузы хвалите ребенка за усидчивость и дайте возможность поиграть, съесть стимулятор. В это же время записывайте результаты предыдущего упражнения в свою таблицу и готовьте материалы и стимуляторы для следующей инструкции [17;113].

Приемы обучения

1. Формирование. Это прием, который используют, когда ребенок еще не имеет в своем репертуаре нужного навыка. Он опирается на те навыки, которые ребенок уже усвоил, закрепляет их, а затем только усиливает все большее и большее сходство с требуемым навыком. Например, чтобы сформировать навык имитации слов, педагог сначала закрепляет имитацию движений рта (открыть рот, округлить губы и т.д.) Когда воспитанник уже может уверенно повторять эти движения, он получает вознаграждения за произведение любого звука, независимо похож ли он на тот, что произнес преподаватель. Постепенно учитель

добивается все большей схожести с заданным словом. Формирование определенного навыка и вознаграждение чередовались для достижения нужного результата. Прием формирования требует большого терпения. Часто нужны недели и месяцы для формирования навыка.

2. *Подсказка.* Некоторым детям нужна дополнительная помощь, чтобы выполнить желаемое действие так, чтобы вы его вознаградили. Подсказка – это прием инструктажа, способствующий правильному выполнению действия. Подсказка может осуществляться параллельно с инструкцией (моделирование реакции), во время ответа ребенка, чтобы снизить ошибки или после ответа, чтобы показать, что от него ожидалось. Риск в использовании подсказок состоит в том, что ребенок может стать зависим от них. Добиваться самостоятельности помогает прием сокращения подсказок.

Существует несколько типов подсказок: вербальные, моделирующие, физические, с помощью жестов и за счет расположения предметов ближе к ребенку.

Моделирующие представляют собой точную демонстрацию действия. Например, когда учите здороваться, показываете, как поздороваться с другим человеком за руку после инструкции. Однако этот прием применим лишь тогда, когда ребенок умеет имитировать.

Физические подсказки варьируются от «рука в руке» до легкого прикосновения к плечу, чтобы «дать старт» – частичная подсказка. Многим детям очень нужны физические подсказки. Например, учитель применяет полное физическое руководство, обучая воспитанника очень простым заданиям. Сначала предъявляется инструкция: «Встань», короткая пауза, полная помощь при поднятии и награда за несопротивление. Помощь при вставании уменьшается по мере того как ребенок учится вставать по жесту.

Подсказки-жесты – это указание на нужный предмет, взгляд в нужном направлении, движение или прикосновение к объекту.

Подсказки способом расположения. Например, при инструкции: «Покажи красный мяч», его следует положить в самую выгодную позицию по отношению к ребенку, а остальные мячи подальше.

3. *«Угасание» подсказок.* Постепенное снижение подсказок. Сначала «рука в руке», потом все с меньшими усилиями. Или, начав с локтя, передвигайте свои руки в последующих упражнениях к запястью ребенка, поверх ладони, потом к пальцам, пока помощь совсем не понадобится.

От наибольшей к наименьшей. Команда «Встань». Поднимите ребенка (несколько раз). Потом, произнеся инструкцию, покажите рукой снизу вверх (несколько раз до успешного результата). Наконец, жест рукой должен стать почти незаметным, и останется только команда.

От наименьшей к наибольшей. Сначала ребенку предоставляется свобода в выборе. Потом учитель постепенно помогает все больше, пока ребенок не отреагирует правильно. Этот прием не подходит для обучения совершенно новым инструкциям [17;113-116].

Анализ сложных инструкций

Если вы хотите научить ребенка более сложным действиям (играть самостоятельно в течение 10 минут или раскрасить рисунок без помощи взрослого), добивайтесь этого по этапам. Сначала добейтесь, чтобы ребенок раскрашивал $\frac{1}{4}$, затем $\frac{1}{2}$, потом $\frac{3}{4}$ рисунка. Ставя перед собой задачу, таким образом, вы скорее увидите, есть ли прогресс [17;113].

Прием цепочки. Этот прием особенно часто применяют для обучения самообслуживанию, но можно и других навыков. Чтобы составить цепочку, посмотрите на инструкцию и выпишите отдельные шаги, необходимые для обучения. Например, как помыть руки.

Включить холодную воду.

Включить горячую воду.

Подставить руки под воду.

Взять мыло.

Потереть мыло между руками.

Положить мыло на место.

Потереть обе руки изнутри.

Потереть правую руку с тыльной стороны.

Потереть левую руку с тыльной стороны.

Поместить руки под воду.

Потереть руки вместе изнутри.

Смыть правую руку снаружи.

Смыть левую руку снаружи.

Закрыть горячий кран.

Закрыть холодный кран.

Есть два способа цепочки: по цепочке вперед и по цепочке в обратном направлении.

По цепочке вперед. Начинаем с первого шага в списке и физически ведем ребенка к выполнению последующих шагов. Когда ребенок освоит первый шаг, начинаем обучать второму, а остальные движения подсказываем. Эта процедура повторяется, пока ребенок не начнет самостоятельно выполнять все этапы.

По цепочке в обратном направлении. Это тот же принцип, но обучение начинается с последнего шага. И так всю цепочку.

Обобщение навыков

Общим для детей с аутизмом является неумение применять усвоенные навыки в ситуации, отличной от той, где их учили. Хотя навык переносится иногда в другое время, другое место, по отношению к другим людям естественным образом, это трудно предсказать. Например, дети могут научиться называть предметы, но не использовать эти слова, чтобы попросить то, что им надо. Они могут успешно пользоваться туалетом дома, но не в школе. Могут отвечать приветствием на «Здравствуй», но не на «Доброе утро». Выполнять инструкции учителя, а не другого родителя.

Само обучение в строгих рамках, когда ребенка ничего не отвлекает, необходимое на первых порах, может привести к отсутствию навыков обобщения. Таким образом, прежде чем вы решите, что навык усвоен, надо проверить его в другой ситуации с другими людьми, другими подсказками. Если вы считаете, что навык еще не обобщен, проверьте это, расширив набор используемых в задании предметов, сменив местоположение, в присутствии других людей. Если ребенок справляется с заданием в измененных условиях, скорее всего он применит этот навык и в естественной обстановке.

К проверке обобщения навыков приступают, когда цель обучения уже достигнута, но со способными детьми можно расширять рамки задания, как только ребенок начинает реагировать правильно. Например, его учили называть предметы в строго учебной обстановке, но одновременно в обычных условиях применяли те же инструкции [17;118].

Поддержание навыка. После того, как навык усвоен, подсказки сведены к минимуму, вы убедились в его обобщении, рекомендуется 1 раз в неделю возвращаться к той же инструкции на протяжении 3-6 недель. Если проверки показывают, что ребенок утратил навык, тогда последний этап обучения повторяется и обобщение тоже. Если же на протяжении 3-х недель навык

сохраняется, его считают усвоенным. Тем не менее, продолжайте практиковать ребенка, если выпадет подходящая ситуация.

Оценивание успехов и пересмотр инструкций. Есть разные способы фиксировать достижения. Самый распространенный способ подсчета – это частотный подсчет, (например, количество подсказок) и его варианты (процент правильно исполненных инструкций). Например, учитель записывает, сколько раз ребенок смотрит ему в глаза, количество подсказок, понадобившихся при чистке зубов. Обычно для программ, развивающих навыки формула такова: количество правильных реакций делят на количество выполнений и умножают на 100%. Если ребенок правильно имитирует 7 раз из 10 попыток, значит, 70%. Необязательно записывать все результаты упражнений. Достаточно первые 10-20 попыток каждый день, чтобы увидеть результат.

Собственно говоря, сбор информации следует начинать до применения всей системы обучения, чтобы сравнить с тем, что будет после. Критерий 80% -- сигнал об успехе и переходе к следующему упражнению. Если вы заметите, что после многочисленных тренировок ребенок не добился успеха, необходимо пересмотреть инструкцию [17;119].

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1. Практические рекомендации для родителей в период адаптации ребенка к обучению в школе

Если вам удастся разумно организовать жизнь вашего ребенка, это облегчит вам взаимное познание, убережет от многих неприятностей в будущем и подарит часы общения с близким человеком.

1. Будите ребенка спокойно. Проснувшись, он должен увидеть вашу улыбку и услышать ласковый голос. Не подгоняйте с утра, не дергайте по пустякам, не укоряйте за ошибки и оплошности, даже если «вчера предупреждали».

2. Не торопите. Умение рассчитать время – ваша задача, и если плохо удается, это не вина ребенка.

3. Не отправляйте ребенка в школу без завтрака, до завтрака ему придется много поработать.

4. Ни в коем случае не прощайтесь, предупреждая: «Смотри не балуйся!», «Веди себя хорошо!», «Чтобы сегодня не было замечаний!» и т. п. Пожелайте ребенку удачи, подбодрите, найдите несколько ласковых слов – у него впереди трудный день.

5. Забудьте фразу: «Что ты сегодня получил на занятии, уроке?» Встречайте ребенка после школы спокойно, не обрушивайте на него тысячу вопросов, дайте расслабиться (вспомните, как вы сами чувствуете себя после тяжелого рабочего дня, многочасового общения с людьми). Если же ребенок чересчур возбужден, если жаждет поделиться чем-то, не отмахивайтесь, не откладывайте на потом, выслушайте, это не займет много времени.

6. Если видите, что ребенок огорчен, но молчит, не допытывайтесь, пусть успокоится, тогда и расскажет все сам.

7. Выслушав замечания учителя, не торопитесь устраивать взбучку, постарайтесь, чтобы ваш разговор с учителем проходил без ребенка. Кстати, всегда нелишне выслушать обе стороны и не торопиться с выводами.

8. После уроков необходимо два-три часа отдыха (а в первом классе хорошо бы часа полтора поспать) для восстановления сил.

9. Не заставляйте делать все задания в один присест, после 15-20 минут занятий необходимы 10-15-минутные «переменки», лучше, если они будут подвижными.

10. Во время приготовления занятий не сидите над душой, дайте возможность ребенку работать самому, но уж если нужна ваша помощь,

наберитесь терпения. Спокойный тон, поддержка («Не волнуйся, все получится!», «Давай разберемся вместе!», «Я тебе помогу!»), похвала (даже если не очень получается) – необходимы.

11. В общении с ребенком старайтесь избегать условий: «Если ты сделаешь, то...». Порой условия становятся невыполнимыми вне зависимости от ребенка, и вы можете оказаться в очень сложной ситуации.

12. Найдите (попытайтесь найти) в течение дня хотя бы полчаса, когда вы будете принадлежать только ребенку, не отвлекаясь на домашние заботы, телевизор, общение с другими членами семьи. В этот момент важнее всего его дела, заботы, радости и неудачи.

13. Выработайте единую тактику общения всех взрослых в семье с ребенком, свои разногласия по поводу педагогической тактики решайте без ребенка. Если что-то не получается, посоветуйтесь с учителем, врачом, психологом, почитайте литературу для родителей, там вы найдете много полезного.

14. Помните, что в течение учебного года есть критические периоды, когда заниматься сложнее, быстрее наступает утомление, снижена работоспособность. Это первые 4-6 недель (сентябрь и половина октября), конец декабря (примерно с 15 декабря), первая неделя после зимних каникул, конец февраля - начало марта. В эти периоды следует быть особенно внимательными к состоянию ребенка.

15. Будьте внимательны к жалобам ребенка на головную боль, усталость, плохое состояние. Чаще всего это объективные показатели трудности учебы.

16. Учтите, что даже «совсем большие» дети (мы часто говорим: «Ты уже большой!» 7-8-летнему ребенку) очень любят сказку перед сном, песенку и ласковое поглаживание. Все это успокаивает их, помогает снять напряжение, накопившееся за день, спокойно уснуть. Старайтесь не вспоминать перед сном неприятностей, не выяснять отношений, не обсуждать «завтрашнюю» контрольную и т. п.

Пожелание родителям:

Завтра новый день, и вы должны сделать все, чтобы ребенок был спокойным, добрым и радостным. При желании можно прожить его без нервозности и нотаций.

Приложение №2. Правила этикета при общении с людьми с ограниченными возможностями здоровья

*Рекомендации, написанные инвалидами
на основании своего собственного опыта*

Наша речь связана с этикетом. Но, даже используя корректные выражения, можно поставить в неловкое положение и себя, и вашего собеседника, если не принимать во внимание некоторые нюансы, связанные с нарушениями развития. Если Вы видите инвалида на улице – это совершенно не означает, что он вышел просить милостыню. Не нужно проявлять излишнюю сердобольность и навязчивое сочувствие, т.к. это означает, что Вы изначально не видите в нем равного себе, а это оскорбительно.

Общие правила этикета

1. Когда Вы разговариваете с ребенком с ОВЗ (инвалидом), обращайтесь непосредственно к нему, а не к сопровождающему, который присутствует при разговоре.
2. Когда Вас знакомят с инвалидом, вполне естественно пожать ему руку – даже те, кому трудно двигать рукой или кто пользуется протезом, вполне могут пожать руку – правую или левую, что вполне допустимо.
3. Если Вы предлагаете помощь, подождите, пока ее примут, а затем спросите, что и как делать. Не бойтесь задеть его этим – ведь Вы показываете, что искренне заинтересованы в общении.
4. Не обижайтесь, если Вашу помощь отклонили.
5. Не смущайтесь, если случайно допустили оплошность.
6. Будьте спокойны и доброжелательны.
7. Не бойтесь шутить. Шутка, тактичная и уместная, только поможет Вам наладить общение и разрядить обстановку.
8. Отнеситесь к другому человеку, как к себе самому [11;11].

Правила этикета при общении с людьми, испытывающими трудности при передвижении

1. Помните, что инвалидная коляска – неприкосновенное пространство человека. Не облакачивайтесь на нее, не толкайте, не кладите на нее ноги без разрешения. Опирайтесь или повиснуть на чьей-либо инвалидной коляске – тоже самое, что опираться на ее обладателя. Начать катить коляску без разрешения – тоже самое, что схватить и понести человека без разрешения.

2. Всегда спрашивайте, нужна ли помощь, прежде чем оказать ее. Предлагайте помощь, если нужно открыть тяжелую дверь или пройти по ковру с длинным ворсом.

3. Если Ваше предложение о помощи принято, спросите, что нужно делать, и четко следуйте инструкциям.

4. Если Вам разрешили передвигать коляску, сначала катите ее медленно. Коляска быстро набирает скорость, и неожиданный толчок может привести к потере равновесия.

5. Всегда лично убеждайтесь в доступности мест, где запланированы мероприятия. Заранее поинтересуйтесь, какие могут возникнуть проблемы или барьеры, и как их можно устранить.

6. Не надо хлопать человека, находящегося в инвалидной коляске, по спине или плечу.

7. Когда Вы говорите с человеком, пользующимся инвалидной коляской или костылями, расположитесь так, чтобы Ваши и его глаза были на одном уровне, тогда вам будет легче разговаривать. Избегайте положения, при котором Вашему собеседнику нужно запрокидывать голову.

8. Если существуют архитектурные барьеры, предупредите о них, чтобы человек заранее имел возможность принимать решения.

9. Помните, что у людей, имеющих трудности при передвижении, может не быть проблем со зрением, слухом и пониманием.

10. Не думайте, что необходимость пользоваться инвалидной коляской – это трагедия. Это способ свободного передвижения (если нет архитектурных барьеров). Есть люди, пользующиеся инвалидной коляской, которые не утратили способности ходить и могут передвигаться с помощью костылей, трости и т.п. Коляски они используют для того, чтобы экономить силы и быстрее передвигаться [11;13].

Правила этикета при общении с людьми, имеющими нарушения зрения

1. Когда Вы встречаетесь с человеком, который видит плохо или совсем не видит, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с Вами. Если у Вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент Вы обращаетесь и назвать себя.

2. Предлагая свою помощь, направляйте человека, не стискивая его руку; идите так, как Вы обычно ходите. Не нужно хватать человека с нарушениями зрения и тащить его за собой.

3. Не обижайтесь, если Вашу помощь отклонили.

4. Предупреждайте о препятствиях: ступенях, лужах, ямах, низких притолах, трубах и т.п. Обратите внимание на наличие бьющихся предметов. Кратко опишите, где Вы находитесь. Например: «В центре зала, примерно в шести шагах от Вас стоит стол». Используйте, если это уместно, слова, характеризующие звук, запах, расстояние. Учтите, что не всем это нравится. Делитесь увиденным.

5. Обращайтесь с собаками-поводырями не так, как с обычными домашними животными. Не командуйте, не трогайте и не играйте с собакой поводырем.

6. Не отнимайте и не стискивайте трость человека.

7. Всегда выясняйте, в какой форме человек хочет получить информацию: крупный шрифт, Брайль, дискета, аудиокассета. Если у Вас нет возможности перевести информацию в нужный формат, отдайте ее в том виде, в котором она есть - это лучше, чем ничего.

8. Если Вы собираетесь читать незрячему человеку, сначала предупредите об этом. Говорите нормальным голосом. Не пропускайте информацию, если Вас не просят об этом.

Если это важное письмо или документ, не нужно для убедительности давать его потрогать. При этом не заменяйте чтение пересказом. Когда человек с нарушением зрения должен подписать документ, прочитайте его обязательно, т.к. невозможность читать самостоятельно не освобождает человека от ответственности, обусловленной документом.

9. Всегда обращайтесь непосредственно к человеку, даже если он Вас не видит, а не к его сопровождающему.

10. Всегда называйте себя и представляйте других собеседников, а также всех присутствующих. Если Вы хотите пожать руку, скажите об этом.

11. Когда вы предлагаете слабовидящему или слепому человеку сесть, не усаживайте его, а направьте руку на спинку стула или подлокотник. Если Вы знакомите его с незнакомым предметом, не водите по поверхности его руку, дайте человеку возможность самостоятельно, свободно потрогать предмет. Если Вас

попросили помочь взять какой-либо предмет, не следует тянуть кисть и брать его рукой этот предмет.

12. Когда вы общаетесь с группой слепых людей, не забывайте каждый раз называть того, к кому обращаетесь.

13. Не заставляйте Вашего собеседника разговаривать в пустоту, если Вы перемещаетесь, предупредите об этом.

14. Вполне допустимо употреблять выражение «смотреть». Для слепого человека это означает «видеть руками», осязая.

15. Избегайте расплывчатых инструкций и определений, которые сопровождаются жестами: например, «Стакан находится где-то там на столе». Старайтесь быть точным: «Стакан посередине стола». Пытайтесь облечь мимику и жесты в слова.

16. Если Вы заметили, что слепой или слабовидящий человек сбился с маршрута, не управляйте его движением на расстоянии, подойдите и помогите выбраться на нужный путь.

17. При спуске или подъеме по ступенькам ведите слепого человека перпендикулярно к ним. Передвигаясь, не делайте рывков, резких движений.

18. При сопровождении слепого или слабовидящего человека не закладываете руки назад – это не красиво [11;15].

Правила этикета при общении с людьми, имеющими нарушения слуха

1. Существует несколько типов и степеней глухоты. Соответственно существует много способов общения с людьми, у которых снижен слух. Если Вы не знаете, какой предпочесть, спросите у них.

2. Чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, назовите его (ее) по имени. Если человек не отвечает, помахите ему рукой или слегка троньте человека за руку или плечо.

3. Разговаривая с человеком, имеющим нарушения слуха, смотрите прямо на него.

4. Смотрите ему прямо в глаза и говорите четко, хотя имейте в виду, что не все люди с нарушениями слуха могут читать по губам. Разговаривая с человеком, который может читать с губ, расположитесь так, чтобы на Вас падал свет и Вас было хорошо видно. Не затемняйте свое лицо и не загромождайте его руками или какими-либо предметами. Ваш собеседник должен иметь возможность следить за выражением Вашего лица.

5. Говорите ясно и ровно. Сообщения простыми должны быть. Не нужно излишне подчеркивать что-то; кричать, особенно в ухо, не надо.

6. Если Вас просят повторить что-то, попробуйте перефразировать свое предложение. Используйте жесты.

7. Убедитесь, что Вас поняли. Не стесняйтесь спросить, понял ли Вас собеседник.

8. Некоторые люди могут слышать, но воспринимают отдельные звуки неправильно. В этом случае говорите немного более громко и четко, подбирая подходящий уровень. В другом случае понадобится лишь снизить высоту голоса, т.к. человек утратил способность воспринимать высокие частоты.

9. Если Вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер, технический или другой сложный термин, адрес, напишите ее, сообщите по факсу, электронной почте или любым другим способом, но так, чтобы она была точно понята.

10. Если существуют трудности при устном общении, спросите, не будет ли проще переписываться. Не говорите: «Ладно, это не важно...».

11. Помните о том, что в больших и многолюдных помещениях трудно общаться. Яркий солнечный свет и тень тоже могут препятствовать общению.

12. Не меняйте тему разговора без предупреждения. Используйте переходные фразы: «Хорошо, теперь нам нужно обсудить...».

13. Очень часто глухие люди используют язык жестов. Если Вы общаетесь через переводчика, не забудьте, что обращаться надо непосредственно к собеседнику, а не к переводчику.

14. Не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам, Вам лучше всего спросить об этом при первой встрече. Если Ваш собеседник обладает этим навыком, нужно соблюдать несколько правил:

- только три из десяти слов хорошо прочитываются;
- нужно смотреть в лицо собеседника, говорить ясно и медленно, используя простые фразы, избегать несущественных слов;
- использовать выражение лица, мимику, жесты, телодвижения, если хотите подчеркнуть или прояснить смысл сказанного [11;19].

Правила этикета при общении с людьми с задержкой в развитии и проблемами в общении

1. Говорите доступным языком, выражайтесь точно и по делу.

2. Избегайте словесных штампов и образных выражений, если только Вы не уверены в том, что Ваш собеседник с ними знаком.
3. Не говорите «свысока». Не думайте, что Вас не поймут.
4. Говоря о задачах или проекте, рассказывайте все «по шагам». Дайте возможность Вашему собеседнику обыграть каждый шаг после того, как пояснили ему.
5. Исходите из того, что взрослый человек с задержкой в развитии имеет такой же опыт, как и любой другой взрослый человек.
6. Если необходимо используйте иллюстрации или фотографии. Будьте готовы повторить несколько раз. Не сдавайтесь, если Вас с первого раза не поняли.
7. Обращайтесь с человеком точно так же, как Вы бы обращались с любым другим. В беседе обсуждайте те же темы, какие Вы обсуждаете с другими людьми, например, планы на выходные, отпуск, погода, последние события.
8. Обращайтесь непосредственно к человеку.
9. Помните, что люди с задержкой в развитии, дееспособны и могут подписывать документы, контракты, голосовать, давать согласие на медицинскую помощь.
10. Если необходимо, можете записать свое предложение или сообщение на бумаге, предложите Вашему собеседнику обсудить его с другом, семьей или при следующей встрече [11;20].

Правила этикета при общении с людьми, испытывающими затруднения в речи

1. Не игнорируйте людей, которые испытывают затруднения в речи, не перебивайте, не поправляйте человека. Начинайте говорить только тогда, когда убедитесь, что он уже закончил свою мысль. Никогда не притворяйтесь, что Вы понимаете, если на самом деле это не так. Повторите, что Вы поняли, это поможет человеку ответить Вам, а Вам понять его. Если Вам снова не удалось понять, попросите произнести слово в более медленном темпе.
2. Не пытайтесь ускорить разговор. Будьте готовы к тому, что разговор с человеком займет у Вас больше времени. Если Вы спешите, лучше извинившись, договориться о другом, более свободном времени.

3. При разговоре смотрите в лицо собеседнику, поддерживайте визуальный контакт. Постарайтесь внимательно слушать собеседника.
4. Не думайте, что затруднения в речи показатель низкого интеллекта.
5. Если человека с нарушениями в речи сопровождает другой человек, не адресуйте Ваши просьбы, комментарии компаньону.
6. Постарайтесь задавать вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка.
7. Не думайте, что Ваш собеседник не может понять Вас.
8. Не трогайте, не берите в руки чужие голосовые приспособления, т.к. они – личная принадлежность человека.
9. если у Вас возникают проблемы в общении, спросите, не хочет ли Ваш собеседник использовать другой способ – написать, напечатать [11;23].

Правила этикета при общении с людьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата

1. Если Вы видите человека с гиперкинезами (непроизвольные движения тела или конечностей), не следует явно обращать внимание на него.
2. При разговоре не отвлекайтесь на непроизвольные движения Вашего собеседника, т.к. можете невольно пропустить важную информацию и оказаться в неловком положении.
3. Предлагайте помощь ненавязчиво, не привлекая всеобщего внимания.
4. Перед тем как сесть за стол, поинтересуйтесь, какая сервировка удобна. Человеку может понадобиться соломинка, глубокая или мелкая тарелка, низкая или высокая чашка и т.д.
5. Если в магазине человек с нарушениями ОДА попросил Вас достать его кошелек и расплатиться или положить покупки ему в сумку, выполните его просьбу. При этом не нужно расплачиваться за него.
6. В транспорте: при входе в автобус (троллейбус, трамвай), прежде чем предложить свою помощь спросите, нужно ли это. Некоторым людям помощь посторонних только мешает. Уступая место, не настаивайте, если человек отказался.
7. Если Вы покупаете билеты в кино или театр для человека с нарушениями ОДА, выбирайте такие места, где они не будут мешать другим зрителям непроизвольными движениями. Если таких мест нет, необходимо договориться о дополнительных местах в проходе.

8. Не бойтесь противоречить человеку с нарушениями ОДА, боясь его разволновать. Спокойно излагайте свои аргументы.

9. У людей с нарушениями ОДА встречаются также затруднения в речи. В данном случае рекомендуем ознакомиться с правилами общения с людьми, имеющими нарушения в речи [11;25].

Приложение №3. Формирование мелкой моторики и тонких движений пальцев рук у детей с ДЦП

(комплекс упражнений)

Нарушения общей и мелкой моторики у детей с ДЦП связаны с особенностями самого заболевания – преимущественным поражением двигательных зон головного мозга и проводящих путей. Особенностью двигательных нарушений у детей с ДЦП является не только трудность или невозможность выполнения тех или иных движений, но и слабость ощущений этих движений, поэтому у ребенка не формируются правильные представления о движении.

Работу по развитию мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи надо проводить систематически, уделяя ей по 3-5 минут на каждом уроке. Игры и упражнения, направленные на формирование тонких движений пальцев рук, способствуют повышению внимания и работоспособности детей с ДЦП.

Если ребенок затрудняется в самостоятельном выполнении движений, упражнения рекомендуется включать в индивидуальные занятия, где ребенок в начале выполняет движения пальцами пассивно, с помощью учителя. В дальнейшем, в результате тренировки, движения пальцев совершенствуются и дети выполняют их активно. Чтобы детям было легче запомнить упражнения, для каждого можно придумать своё название, понятное детям.

Предлагается ряд таких упражнений. Начинать можно с самомассажа:

- «руки замерзли» - разминать кисти рук;
- «одеваем перчатки» - для каждого пальчика свой домик, «натягиваем» на каждый палец перчатку;
- перетираем каждый пальчик от основания к ногтю;
- «рисуем» каждым пальчиком в воздухе;
- поочередно сгибать пальцы;
- поочередно выпрямлять пальцы;
- «флажок» - все пальцы в кулак, большой вытянут вверх;

- «стол» - одна рука согнута в кулак, другую положить на неё сверху горизонтально;
- «стул» - прислонить вертикально к согнутому кулаку;
- «пальчики приклеились» - сильно прижать ладонь к ладони (или к столу) и по очереди «отклеивать» каждый пальчик;
- «собака» - соединить большой, средний и безымянный пальцы, а указательный и мизинец, слегка согнув, поднять вверх;
- «солнечные лучи» - скрестить пальцы, поднять руки вверх, расставить пальцы;
- «кулак-ребро-ладонь» - поочередно сжимать руку в кулак, ставить ладонь на ребро и прижимать ладонь к столу, постепенно ускоряя темп выполнения пробы.

Упражнения для формирования тонких движений пальцев рук:

- «пальчики здороваются» - кончик большого пальца (предварительно закрепить с детьми названия каждого пальца) поочередно касается кончиков остальных пальцев (здесь и далее упражнения выполняются сначала ведущей рукой, затем второй рукой и двумя руками вместе, от большого к мизинцу и наоборот);
- пальцы правой руки все «здороваются» одновременно с пальцами левой руки;
- «оса» - выпрямить указательный палец и вращать им;
- «человечек идёт..., бежит...» - указательный и средний пальцы идут (бегут) по столу;
- «коза» - вытянуть указательный палец и мизинец;
- «очки» - образовать два кружка из большого и указательного пальцев;
- «зайчик» (ушки) - вытянуть указательный и средний пальцы;
- «деревья» - пальцы широко расставлены.

Описанные выше игры и упражнения обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют выработке изолированных движений, развитию точности движений пальцев.

Рекомендуется также использовать в работе карандаш. Детям можно предложить:

- обвести по контуру фигуру, предмет;
- нарисовать предмет по точкам;

- использовать различные трафареты для штриховки в разных направлениях;
- «проехать по узкой дорожке», не заехав в сторону;
- очень интересным видом упражнений являются «двойные рисунки», когда ребенок одновременно обеими руками выполняет рисунки – от геометрических фигур до предметных рисунков (рисовать можно два одинаковых предмета или одновременно двумя руками рисовать один предмет, как бы деля его пополам).

Рекомендовано проводить упражнения для развития и совершенствования координации движений рук:

- задания проводят под счет, постепенно ускоряя темп выполнения, строго следуя словесной инструкции:
 - правую руку – в кулак, левую ладонь разжать, и – наоборот;
 - правую ладонь поставить на ребро, левую согнуть в кулак.

Учитывая благотворное влияние движений пальцев на развитие речи и других психических процессов в системе коррекционной работы с детьми с ДЦП, имеющими общее недоразвитие речи, необходимо шире использовать разнообразные игры и упражнения, направленные на формирование мелкой моторики, в частности тонких движений пальцев рук.

Приложение №4. Правила работы с аутичными детьми или шпаргалка для взрослых

1. Принимать ребенка таким, какой он есть.
2. Исходить из интересов ребенка.
3. Строго придерживаться определенного режима и ритма жизни ребенка.
4. Соблюдать ежедневные ритуалы (они обеспечивают безопасность ребенка).
5. Научиться улавливать малейшие вербальные и невербальные сигналы ребенка, свидетельствующие о его дискомфорте.
6. Чаще присутствовать в группе или классе, где занимается ребенок.
7. Как можно чаще разговаривать с ребенком.
8. Обеспечить комфортную обстановку для общения и обучения.
9. Терпеливо объяснять ребенку смысл его деятельности, используя четкую наглядную информацию (схемы, карты и т.п.)
10. Избегать переутомления ребенка [20;50].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимохина О.В. Детский церебральный паралич. – Киев, 1988.
2. Безруких М., Морозова Л. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет. – М., 1995.
3. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи/Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.
4. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. – М., 2004. - 304 с.
5. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие/В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 158 с.
6. Гончарова М. Н., Гринина А. В.. Мирзоезл П. И. Реабилитация детей с заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата.— Л.: Медицина, 1974,— 205 с.
7. Григорян Л.А. Лечебно-восстановительная работа в детских садах с амблиопией и косоглазием. – М., 1987.
8. Гуткина Н.И. «Психологическая готовность к школе». Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 382 с.
9. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. – Л., 1977.
10. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие/сост. Н.Д. Шматко. – М., 1997. – 128 с.
11. Инвалиды: язык и этикет. – М., - 2000 г.
12. Ипполитова М. В. Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста, страдающими церебральными параличами//Очерки по патологии речи и голоса. Вып. 3/Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1967.
13. Ипполитова М. В., Чернобровкина Е.Д. Педагогам и воспитателям о детях с отклонениями в развитии: Методическое пособие. – М., 1994.
14. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 349 с.
15. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. - 207 с.

16. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом. Методические рекомендации. – М.; СПб., 1998.
17. Кэтрин Морис, Джина Грин, Стивен К. Льюс Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов/ Пер. с англ. Колс Е.К. //Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals/Edited by Catherine Maurice, Cina Green and Stephen C. Luce/School Greek Boulevard, Auslin, Texas, 1996
18. Лева А. Развитие слуха неслышащих детей. – М., 2003. – 224 с.
19. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
20. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М., 2000.
21. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб, 2004. – 400 с.
22. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб, 2004. – 352 с.
23. Мастюкова Е.М. Особенности личности учащихся с церебральным параличом//Психология детей с отклонениями и нарушениями психологического развития: Хрестоматия. – СПб., 2001.
24. Методические рекомендации к Программе: «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития». – М., 2003. 168 с.
25. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М., 2001. – 288 с.
26. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.
27. Никулина Г.В., Фомичева Л.В. Охраняем и развиваем зрение: Учебно-методическое пособие для педагогов образовательных учреждений общего назначения. – СПб., 2002. – 128 с.
28. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. – М., 2003. – 224 с.

29. Петрова О.А. Развивающие занятия для детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. – СПб., 2008. – 50 с.
30. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1998.
31. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушениями зрения. – М., 1998.
32. Приходько О.Г. Специальное образование лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата/Специальная педагогика. – М., 2000.
33. Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы. – М., 2005. – 156 с.
34. Речицкая Е.Г., Пархалина Е. В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. – М., 2003. – 192 с.
35. Специальная педагогика/Под ред. Н. М. Назаровой. – М.: «Академия», 2002. – 400 с.
36. Утехин Ю.А. Хочу хорошо видеть. Упражнения и рекомендации. – М., 1992.
37. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993.— 103 с.
38. Фомичева Л.А. Развитие зрительного восприятия и знакомство с окружающим миром//Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: Методическое пособие. – СПб., 1995.
39. Черкасова Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция). – М., 2003. – 192 с.
40. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М., 2004.
41. Шипицына Л.М., Назарова Н.М. Общее и специальное образование: интеграция и дифференциация//Специальная педагогика. – М., 2000.