

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Учебное пособие

Ставрополь
2011

УДК 376.1
ББК 74.3
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент *Е.С. Слюсарева*,
кандидат педагогических наук, доцент *Ю.А. Катилевская*

Авторский коллектив:

В.М. Акименко (глава II), *М.Н. Алексеева* (глава I, III, V),
Л.Ф. Артеменкова (глава V), *С.В. Жукова* (глава II),
А.Ю. Кабушко (глава I, III, VI), *Н.А. Колпакова* (глава VIII),
И.А. Майданник (глава VII), *М.Г. Рогозова* (глава IV),
С.В. Русинова (глава IV)

Педагогические системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями: Учебное пособие / Под ред. А.Ю. Кабушко, М.Н. Алексеевой. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 372 с.

Учебное пособие подготовлено в соответствии с требованиями ГОС ВПО нового поколения. Представлены обобщенные, систематизированные сведения по основным разделам учебных курсов «Специальная педагогика», «Специальная дошкольная (коррекционная) педагогика», «Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии», рассматриваются теоретические и практические аспекты обучения и воспитания различных категорий детей с особыми образовательными потребностями.

Предназначено для студентов очной и заочной формы обучения, слушателей факультетов переподготовки педагогических кадров, педагогов-практиков и других заинтересованных лиц.

Работа над учебным пособием выполнена сотрудниками ВНИК «Комплексная помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве» лаборатории «Антропология детства» в рамках научной программы «Антропологическое сопровождение реализации региональной модели образования», финансируемой Правительством Ставропольского края.

УДК 376.1
ББК 74.3

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная ситуация в обществе способствует увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания. К ним относятся дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания, т.е. дети с особыми образовательными потребностями.

В данную категорию в соответствии с дефектологической классификацией входят дети с различными нарушениями развития: с сенсорными нарушениями (нарушениями слуха и зрения); с нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с задержкой психического развития; с умственной отсталостью; с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм; с множественными (сложными) нарушениями развития.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут иметь разные по характеру и степени выраженности нарушения в физическом и (или) психическом развитии в диапазоне от временных и легко устранимых трудностей до постоянных отклонений, требующих адаптированной к их возможностям индивидуальной программы обучения.

Получение детьми с особыми образовательными потребностями образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в об-

ласти образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

В связи с этим остро встает вопрос подготовки квалифицированных специалистов в области специального (дефектологического) образования.

Организация и содержание образования в системе вузовской подготовки позволяет сформировать у будущих профессионалов теоретические знания и практические умения в области профильных дисциплин, центральное место среди которых занимают «Специальная педагогика», «Специальная дошкольная (коррекционная) педагогика», «Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии».

Целью данного учебного пособия является формирование у студентов устойчивых знаний, профессиональных умений и навыков в соответствии с ГОС ВПО по специальностям: 050713.65 – «Сурдопедагогика», 05071465 – «Олигофренопедагогика», 05071565 – «Логопедия», 05071665 – «Специальная психология», 05071765 – «Специальная дошкольная педагогика и психология», 05071265 – «Тифлопедагогика».

Учебное пособие состоит из разделов, выделенных в соответствии с классификацией нарушений развития детей дошкольного и школьного возраста. Каждый раздел заканчивается списком рекомендуемой литературы. В списках учтены фундаментальные учебники и учебные пособия по специальной педагогике и психологии, а также новинки учебной и методической литературы, авторские курсы, что дает студентам возможность ориентироваться как в базисных понятиях, так и в альтернативных точках зрения.

Учебное пособие предназначено для студентов очной и заочной формы обучения. Может использоваться при переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров, а также с целью оптимизации теоретической подготовки педагогов-практиков.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие о педагогической системе специального образования

Педагогическим процессом называют целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком специальном смысле).

Представления о целостном педагогическом процессе были даны в работах П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, А.П. Пинкевича и др. В последующем основные усилия педагогов были сконцентрированы на углубленном изучении специфики процессов обучения и воспитания.

В настоящий момент возникли и более благоприятные возможности для целостного рассмотрения педагогического процесса на основе использования методологии и методики системно-структурного анализа. Он требует выделять основные компоненты той системы, в которой протекает процесс, рассматривать основные закономерные взаимосвязи между ними, выявлять источники развития и определять условия эффективного управления этим процессом.

«Система» – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. Как искусственная, специально в силу объективных законов развития общества организованная, педагогическая система находится под постоянным «контролем» общества, т.е. той социальной системы, частью которой она является (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др.). Изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на укрепление материальной базы, совершенствование содержания образования

заботу о материальном положении учителя и т.п. Причины многих неудачных попыток совершенствования педагогических систем кроются в несистемном, локальном подходе к преобразованию ее элементов. Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую ему систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Она, в свою очередь, своими подсистемами имеет все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции и объединяющиеся в систему образования. Ведущей подсистемой в системе образования является общеобразовательная школа (И.С. Якиманская). Для эффективного функционирования педагогических систем, имеющих целью воспитание подрастающего поколения, общество создает систему подготовки воспитателей, средние специальные и высшие педагогические учебные заведения как педагогические системы. Проявляя заботу об уровне профессиональной квалификации, общество создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации. Виды педагогических систем различаются назначением и, как следствие, особенностями организации и функционирования. Так, в системе дошкольного воспитания основной является педагогическая система «детский сад». Ее варианты – педагогическая система круглосуточных детских садов, садов для детей с ослабленным здоровьем и т.п. В системе общеобразовательной подготовки основой является педагогическая система «школа» с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный (школы с продленным днем), интернатный (школа-интернат, детский дом, суворовские и нахимовские училища и т.п.). Вариантами педагогической системы «школа» являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др. Аналогичные варианты педагогических систем могут быть прослежены в общей системе профессионального образования. К особым педагогическим системам есть все основания отнести учреждения дополнительного образования (музыкальные, спортивные школы, станции юных натуралистов, техников, туристов и т.п.).

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно отнести к авторским педагогическим системам, назвать авторской школой. К ним по праву можно причислить педагогические системы Я.А. Ко-

менского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.А. Караковского и многие другие системы педагогов классиков и современных педагогов-новаторов – руководителей образовательных учреждений. Иначе нужно подходить к творчеству отдельных педагогов-новаторов, реализующих свои авторские подходы к обучению и воспитанию. Одно дело, когда педагог творчески воплощает одну или несколько часто не связанных друг с другом идей («опережающее обучение», комментирование – С.Н. Лысенкова; «опорные сигналы» – В.Ф. Шаталов и др.), и совсем другое – когда педагогический процесс строится на основе оригинальной концепции. В этом случае есть все основания говорить об авторской дидактической или воспитательной системе. Таковыми являются дидактические системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, М.М. Махмутова, П.Я. Эрдниева и воспитательные системы И.П. Иванова, В.А. Караковского и других.

Общая характеристика системы образования

Любое общество вне зависимости от его государственного устройства наряду с функциями производства и воспроизводства для обеспечения прогрессивного развития реализует и функцию образования своих членов. С этой целью оно создает образовательную систему, т.е. комплекс институтов образования. Основным типом института образования являются образовательные учреждения, обеспечивающие содержание воспитания и обучения и реализующие одну или несколько образовательных программ. По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественных и религиозных организаций). Однако действие законодательства в области образования распространяется на все образовательные учреждения на территории того или иного государства независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности.

В России к образовательным относятся учреждения следующих типов: дошкольные; общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); профессионального образования (начального, среднего и высшего профессионального образования); специальные (коррекционные) для детей

с отклонениями в развитии; учреждения дополнительного образования; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс. Дошкольные образовательные учреждения (детский сад, детские ясли-сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей от одного года до шести лет, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков развития. Воспитание и обучение, осуществляемые в дошкольных образовательных учреждениях, являются подготовительным этапом начального образования. Общеобразовательные учреждения представлены преимущественно государственными общеобразовательными школами, а также элитарными учреждениями – гимназиями, лицеями. Средняя общеобразовательная школа имеет три ступени: I ступень – начальная школа (3-4 года); II ступень – основная школа (5 лет); III ступень – средняя школа (2-3 года). Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность. Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее способностей, формирование у школьника умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурной речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам и др. Основная школа закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, его склонностей, способности к социальному самоопределению, глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения. Введение на этом этапе обучения дополнительных предметов по выбору (помимо обязательных предметов, охватывающих 75 – 80% учеб-

ного времени), факультативных курсов, системы внеклассных занятий направлено на более полное развитие склонностей и способностей учащихся. Обучение в основной школе может осуществляться по разноуровневым программам. Основная школа является обязательной. Выпускники основной школы продолжают обучение в средней школе. Они также имеют право продолжать образование в профессиональных учебных заведениях различного типа и профиля с разными сроками обучения, в вечерних и заочных средних общеобразовательных школах. Средняя школа обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интереса учащихся, активного их включения в жизнь общества. С этой целью учебный план этой ступени включает наряду с обязательными предметами по выбору самого учащегося. Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная недельная нагрузка на третьей ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью.

Для более глубокой дифференциации совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.). Трудовая подготовка строится с учетом избранного учащимися профиля обучения. Для обучающихся с особыми образовательными потребностями создаются специальные образовательные учреждения (классы, группы) коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. В такие образовательные учреждения дети и подростки направляются органами управления образованием только с согласия родителей (лиц, их заменяющих) по заключению психолого-медико-педагогической консультации. Для подростков с общественно опасным, девиантным поведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода, создаются специальные учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку. Направление учащихся в эти образовательные учреждения осуществляется только по решению суда. Для граждан, содержа-

щихся в воспитательно-трудовых и исправительно-трудовых учреждениях, администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием создаются условия для получения основного общего и начального профессионального образования, профессиональной подготовки, а также самообразования. Реабилитация здоровья детей проводится в оздоровительных и санаторно-лесных школах. В целях подготовки детей к школе, где обучение ведется не на родном языке, а также детей, которые не воспитывались в дошкольных учреждениях, в школах открываются подготовительные классы. При необходимости для учащихся создаются интернаты (общежития) с соответствующим штатом, группы продленного и полного дня, комплектуемые на добровольных началах. Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ третьей ступени. В этих школах учащиеся могут получить интересующее их профильно-дифференцированное среднее образование или дополнить одну профильную образовательную подготовку другой. Профессиональные образовательные учреждения создаются для реализации профессиональных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования. Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям оно может основываться на среднем (полном) общем образовании. Начальное профессиональное образование может быть получено в профессионально-технических и иных училищах. Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях – техникумах, училищах, колледжах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования. Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расши-

рении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях университетах, академиях, институтах, колледжах). Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенной, ускоренной программе. Послевузовское профессиональное образование предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Для его получения созданы институты аспирантуры, докторантуры, ординатуры, адъюнктуры при образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях. Дополнительные образовательные программы и услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в специально создаваемых учреждениях дополнительного образования – учреждениях повышения квалификации, курсах, центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, станциях юных техников, станциях юных натуралистов и др. Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и других причин, созданы детские дома. Они решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть детских домов в России включает дошкольные детские дома (для детей 3-7 лет); смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста); детские дома для детей школьного возраста (от 7 до 18 лет). Дети из одной семьи помещаются в один детский дом, где создаются необходимые условия для поддержания между ними родственных отношений. Во всей системе воспитательных влияний на личность, не умаляя значения семьи, дошкольных и внешкольных образовательных учреждений, решающая роль принадлежит школе. Школа, призванная организовывать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность детей, имеет неограниченные возможности для овладения воспитанниками богатствами культуры, накопленной человечеством, для ос-

воения опыта социального поведения, подготовки к активному участию в жизни общества. Располагая квалифицированными кадрами, школа координирует, педагогически направляет систематическую работу с семьей и общественностью по воспитанию детей.

Система специальных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья

В России существует дифференцированная система специальных учреждений, включающая все возрастные этапы развития ребёнка.

Система специальных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями опирается на следующие основные положения:

- деятельность специальных учебно-воспитательных учреждений осуществляется в соответствии с Конституцией РФ;
- специальные учебно-воспитательные учреждения входят в систему народного образования;
- направлены на решение, как общепедагогических, так и специальных (коррекционных) задач;
- дифференцируются в соответствии с восемью основными типами аномалий с десятью типами обучения (глухие, слабослышащие и позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с нарушениями речи, с двигательными нарушениями, с задержкой психического развития, умственно отсталые);
- отбор в специальные учебно-воспитательные учреждения осуществляет ПМПК;
- специальные учебно-воспитательные учреждения организуются на принципах общей системы народного образования: государственный характер; общедоступность и обязательность обучения, принцип дифференцированности; принцип учёта возрастных особенностей.

В зависимости от подведомственности подразделяются на учреждения системы образования, учреждения здравоохранения, учреждения социального обеспечения.

Система образования: детские сады для умственно отсталых, глухих и слепых; начальные школы для ЗПР, неполные средние школы для глухих и слепых, средние школы для слабослышащих и позднооглохших, слабовидящих, с двигательными нарушениями, с на-

рушениями речи, вспомогательные школы, специальные классы при массовых школах; обучение на дому.

Система здравоохранения: школы санатории для детей с нарушениями в развитии, клиники для детей с ТНР, логопедические кабинеты, дошкольные отделения при психоневрологических больницах. Существуют закрытые и открытые виды учреждений.

Система социального обеспечения: детские дома для глубоко умственно отсталых, слепоглухонемых; детские приюты и т.д.

Система специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с отклонениями в развитии

| Этапы | Типы специальных учебно-воспитательных учреждений |
|---|---|
| Дошкольные учреждения | Ясли, детские сады, группы здоровья, дошкольные отделения при специальных школах, детский сад – начальная школа. |
| Школьные учреждения | Школы для глухих, слепых, слабослышащих и позднооглохших, слабовидящих, с двигательными нарушениями, с нарушениями речи, с задержкой психического развития, вспомогательные школы, специальные классы при массовых школах (коррекционные, компенсационные, коррекционно-развивающие, выравнивания, адаптации, поддержки). |
| Среднее специальное образование, профессиональное, высшее образование | Училища, школы с производственным обучением, музыкальные и художественные школы, вечерняя и заочная форма обучения (без нарушений интеллекта). |

Дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. В нашей стране выстроена достаточно широкая, дифференцированная сеть специальных дошкольных учреждений: ясли-сады, детские сады, дошкольные детские дома; коррекционные дошкольные группы при яслях, детских садах и детских домах.

Комплектование учреждений происходит в зависимости от первичного дефекта. Таким образом, создавались дошкольные учреждения (группы) для детей:

- с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих);
- с нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, для детей с косялизмом);
- с нарушениями речи (для детей с заиканием, общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием);
- с нарушениями интеллекта (умственно отсталых, задержкой психического развития);
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Коррекционные группы отличаются меньшей наполняемостью групп (до 15 детей), наличием квалифицированных специалистов, организацией специальных занятий: развитие слухового и зрительного восприятия, логопедические занятия, лечебная физкультура, логоритмика и др.

Дети с отклонениями в развитии принимаются в дошкольные образовательные учреждения любого вида при наличии условий для коррекционной работы.

Многие изменения в сфере отечественного образования происходят под влиянием зарубежного опыта. Так, в развитых странах по отношению к детям с ограниченными возможностями широко применяются разные модели интеграции в среду нормально развивающихся детей. Можно выделить три интеграционные модели, апробированные за рубежом.

Специальный кабинет. Программа предусматривает каждодневную помощь ребёнку с ограниченными возможностями при затруднениях, возникающих в процессе обучения и воспитания.

Путешествующий педагог. Специальный педагог посещает ряд учебных учреждений и восполняет проблемы, возникающие в процессе обучения и воспитания.

Консультант. Организуется консультационный пункт, где оказывается помощь вне учебного учреждения.

Для осуществления интеграции в России необходимо подготовить общество, улучшить материальную базу образовательных учреждений, повысить подготовку специалистов, реализовывать программы ранней помощи детям с ограниченными возможностями.

Для осуществления интеграции дошкольные учреждения должны иметь специальное кадровое и материально-техническое обеспечение для проведения коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровитель-

ной работы с детьми. Наиболее реальным видится применение частичной интеграции в коррекционные группы на базе массовых ДООУ по отношению к детям с нерезко выраженными нарушениями в развитии.

С целью ранней диагностики и своевременного коррекционного воздействия открываются центры диагностики и консультирования; психолого-педагогической реабилитации и коррекции; дифференцированного обучения. Эти учреждения рассчитаны на детей от 3 до 18 лет. Центры оказывают раннюю помощь детям с педагогической запущенностью, нарушениями эмоционально-волевой сферы, девиантным поведением.

Формы организации обучения детей с отклонениями в развитии

Выделяют основные формы обучения:

1. Индивидуальная.
2. Фронтальная.
3. Подгрупповая.
4. Консультативная.

В специальной дошкольной педагогике *индивидуальная форма* организации обучения применяется в том случае, если в связи со своеобразием структуры дефекта ребёнок не может обучаться в группе. Чаще всего индивидуальная работа организуется с детьми, имеющими комбинированные нарушения, тяжёлые формы интеллектуального недоразвития. В соответствии со спецификой психического развития организуются индивидуальные психологические, логопедические и коррекционные занятия. Продолжительность индивидуальных занятий обычно около 20-30 минут.

Подгрупповые формы организации обучения в специальном образовании используются в качестве дополнительных к индивидуальным, для достижения положительного коррекционно-педагогического эффекта в работе по эмоциональному и коммуникативному развитию.

Фронтальные занятия проводятся в соответствии с программой обучения для восполнения пробелов или коррекции дифференциальных микрогрупп.

Консультативные занятия предназначены для родителей и педагогов, позволяющие обучить проведению индивидуальных программ в домашних условиях.

Средства специального образования

В системе специального образования используются различные средства обучения и воспитания.

Музыкальные средства оказывают положительное влияние на совершенствование речевой деятельности, развитие артикуляционной моторики, слухового восприятия.

Изобразительные средства помогают в коррекции нарушений эмоционального развития, зрительно-моторной координации, реализуют нравственно-эстетический потенциал, приобщают детей к творческой деятельности.

Трудовая деятельность формирует позитивное отношение к труду, развивает психические процессы, корригирует моторику, координацию движений, формирует трудовые навыки, обогащает словарный запас.

Художественно-речевая деятельность помогает детям с отклонениями в развитии совершенствовать коммуникативные навыки, преодолевать личностные комплексы, сопутствующие психическому недоразвитию, формирует духовные потребности в процессе нравственного воспитания.

Театрализованно-игровая деятельность. Приобщение к миру театра позволяет воспитывать положительные личностные качества, формирует представления о нравственности, позволяет развивать психические процессы (воображение, речь, логическую память).

Роль раннего и дошкольного возраста в развитии детей с проблемами в развитии

Ранняя диагностика и ранняя педагогическая помощь являются актуальными проблемами современной специальной дошкольной педагогики, в России и за рубежом. В настоящее время разработаны программы ранней диагностики и ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

Известные в мировой практике программы ранней помощи: Коннектикутский тест «Обследование развития новорожденных и детей до 3 лет», Каролинский учебный план для детей от рождения до 5 лет, Мюнхенская функциональная диагностика, Программа ранней диагностики развития «ТАНДЕМ» (Голландия), Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Мак-

куэри» (Австралия). В России также имеется ряд методических разработок ученых (Е.М. Мاستюковой, Е.А. Стребелевой, Н.Ю. Боряковой и др.), представляющих программы ранней диагностики и психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

В России система ранней диагностики и коррекции недостатков применяется к детям с выраженными клиническими нарушениями, а за рубежом имеется позитивный опыт применения различных программ ранней диагностики к детям с нерезко выраженными отклонениями в развитии. Исследования зарубежных и отечественных ученых показали, что своевременная коррекционная помощь ребенку позволяет достичь оптимального возрастного уровня и определяет меру интеграции детей в обществе. Программы ранней помощи планируют коррекционно-педагогическую деятельность по следующим направлениям: оценка зоны актуального развития ребёнка; психологическое консультирование, специальная система образования, организация развивающей среды для детей раннего детства; сенсомоторное развитие младенца.

Успешность реализации программ ранней помощи определяется по следующим критериям:

- время проведения ранней диагностики – эффективным периодом является период с первых дней жизни ребенка до трех месяцев;
- интенсивность коррекционной помощи;
- создание развивающей среды;
- воздействие на все сферы психики ребёнка;
- учет индивидуальных особенностей детей;
- организация позитивной социальной поддержки.

Роль дошкольного воспитания и обучения в развитии детей с ограниченными возможностями велика. Именно дошкольный возраст – наиболее чувствительный период оказания помощи и предотвращение появления вторичных нарушений. Дошкольный возраст – это период становления личности. Ребёнок рождается с предпосылками в развитии и если упустить данный период, то у ребёнка проявятся стойкие нарушения.

Список литературы:

1. Белова Т.В., Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: Астрель, 2008.

2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие. – М., 2008.
3. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие / авторы – сост. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В. – Саратов, 1999.
4. Бабанский Ю.К. Педагогика – М., 1983.
5. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика: Учебное пособие. – 3-е изд. – М., 2000.
7. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г.В. Фадина. – Балашов, 2004.
8. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Обучение и воспитание детей с нарушениями речи осуществляется в системе непрерывного образования, основными ступенями которого являются дошкольное, начальное и среднее образование. С этой целью созданы специальные детские сады, логопедические группы и логопедические пункты в массовых детских садах, логопедические пункты при общеобразовательных школах и специальные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (школы V вида).

В психолого-педагогических исследованиях, проведенных Р.Е. Левиной, В.И. Лубовским, Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастоковой и другими авторами, показано, что у детей с нарушенным речевым развитием имеются специфические особенности общего психического развития. Это обусловило необходимость разработки и введения специальной системы обучения и воспитания детей данной категории.

Ведущая роль в этом процессе принадлежит дошкольным учреждениям, в которых наряду с выполнением общеобразовательных и воспитательных задач предусматривается специальная работа по формированию у детей правильной речи.

Основные задачи логопедического обучения детей с различными видами речевых аномалий в условиях специальных дошкольных учреждений включают в себя не только коррекцию ведущего дефекта, но и подготовку к овладению грамотой.

В дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи предусматривается четкая организация всего коррекционного процесса. Она обеспечивается:

- своевременным обследованием детей;
- рациональным составлением расписания занятий;
- планированием индивидуальной работы с каждым ребенком; наличием планов фронтальных занятий;

- оснащением их необходимым оборудованием и наглядными пособиями;
- совместной работой логопеда с воспитателем группы и родителями.

Возможности преодоления недостаточности в речевой, познавательной и эмоционально-волевой сферах во всех возрастных группах лиц с нарушениями речи зависят от своевременного и адекватного применения комплекса медицинских и психолого-педагогических воздействий.

Проведение всего комплекса коррекционного обучения требует совмещения специальных занятий по исправлению недостатков речи с выполнением общих программных требований. Для дошкольных групп детей с нарушениями речи разработан режим дня, отличающийся от обычного. Предусмотрено проведение логопедом фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий. Наряду с этим выделяются в вечернее время специальные часы для работы воспитателя с подгруппами и отдельными детьми по коррекции речи по заданию логопеда. Воспитатель планирует свою работу с учетом программных требований и речевых возможностей детей. Он обязан знать индивидуальные отклонения в формировании речи ребенка, слышать дефекты произносительной и лексико-грамматической сторон речи, в процессе учебной и внеучебной деятельности учитывать речевые возможности каждого ребенка. Совместно с логопедом (в группах ОНР, ФФН) планируются занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим, подготовке к письму и т.д.

Система логопедического обследования детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Логопедическое обследование является важнейшим компонентом системы логопедической работы. В процессе обследования выявляются симптомы отклонений в развитии речи, определяется характер отклонений в развитии речи, механизм нарушения, его причины.

Основу логопедической диагностики составляют симптомологический и патогенетический подходы. Необходимо максимально подробно и объективно составить картину развития речи ребенка и определить факторы, оказывающие отрицательное и положительное влияние на эту картину. Обследуя состояние различных компонентов ре-

чевой системы, логопед определяет патогенетический механизм – внутренний фактор, лежащий в основе выявленных симптомов.

Традиционное логопедическое обследование включает оценку состояния анатомо-физиологической основы произносительной стороны речи – дыхания, голосового аппарата, артикуляционных органов. Просодические компоненты речи зависят и от состояния темпо-ритмических структур организма.

В соответствии с системным подходом любое отклонение в развитии речи рассматривается как во взаимосвязи с развитием других сторон речевой деятельности, так и в контексте общего психического развития ребенка. Принимаются во внимание социальная ситуация развития, данные врачей-специалистов, проводится диагностика состояния психических процессов с применением нейропсихологических методик.

Существенный вклад в логопедическую диагностику дошкольников вносит онтогенетический подход. Отклонения от нормального хода развития речи могут регистрироваться только в сопоставлении с данными онтогенеза. Современная диагностика уровня речевого развития предполагает оценку развития разных сторон лингвистической системы ребенка. При анализе речевых нарушений следует рассматривать речевую деятельность как сложную многоуровневую функциональную систему, составные части которой (фонетическая, лексическая, грамматическая стороны речи, фонематические стороны речи, семантика) зависят одна от другой и обуславливают друг друга. Вступая во взаимодействие, они вносят свой специфический вклад в формирование языковых навыков и протекание речевого процесса. Первичная несформированность у ребенка одного из языковых компонентов, принимающих участие в становлении речи, влечет за собой изменения всей речевой системы. Психолого-педагогический анализ структуры речевых нарушений позволяет выявить особенности взаимодействия неречевых и речевых отклонений в каждом случае.

Содержание обследования подробно представлено в работах Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Г.А. Волковой и целого ряда других авторов. Мы представим лишь краткую схему и некоторые особенности логопедического обследования детей с различной речевой патологией.

Схема логопедического обследования.

1. Анкетные данные.
2. Анамнестические сведения.
3. Раннее развитие.
4. Исследование неречевых психических функций.
5. Анатомическое строение артикуляционного аппарата.
6. Речевая моторика.
7. Состояние дыхательной и голосовой функции.
8. Особенности динамической стороны речи.
9. Состояние звукопроизношения.
10. Воспроизведение звукослоговой структуры слова.
11. Состояние фонематического слуха.
12. Состояние фонематического анализа и синтеза.
13. Исследование импрессивной речи.
14. Исследование лексики.
15. Исследование грамматического строя экспрессивной речи.
16. Состояние связной речи.
17. Логопедическое заключение.

Особенности логопедического обследования при дислалии.

Поскольку ведущим нарушением при дислалии является нарушение звукопроизношения и фонематического слуха, следует более подробно изучить:

- анатомическое строение артикуляционного аппарата (отметить наличие и характер аномалий в строении губ, зубов, прикуса, твердого нёба, мягкого нёба, языка).
- особенности артикуляционной моторики.
- состояние звукопроизношения (изолированное произношение звуков, в слогах, словах, предложениях, связной речи).
- состояние фонематического слуха (повторение слогов с оппозиционными звуками, дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении, дифференциация по слуху звуков, смешиваемых в произношении).
- состояние навыков звукового анализа и синтеза (выделение заданного звука из слов, выделение ударного гласного в начале слова, определение первого согласного звука в словах, последнего звука в словах, последовательности звуков в слове, количества звуков в словах).

Особенности логопедического обследования при дизартрии.

При обследовании ребенка с дизартрией особое внимание следует обратить на:

1. Воздействие повреждающих факторов в перинатальном периоде развития.

2. Наличие признаков псевдобульбарного синдрома, которые можно отметить уже у новорожденного:

- слабость крика или его отсутствие (афония);
- нарушения сосания, глотания;
- поверхностное, нередко учащенное и аритмичное дыхание;
- отсутствие или слабость некоторых врожденных безусловных рефлексов (сосательного, поискового, хоботкового, ладонно-рото-головного);

- асимметрия лица;
- отвисание нижней губы, что препятствует захвату соски или соска;
- недостаточная интонационная выразительность крика, голосовых реакций;

- звуки гуления, лепета отличаются однообразием и появлением в более поздние сроки;

- ребенок длительное время не может жевать, кусать, давиться твердой пищей, не может пить из чашки;

- врожденные безусловные рефлексы, которые были угнетены в период новорожденности, проявляются в значительной степени, затрудняя развитие произвольной артикуляционной моторики.

3. Особенности артикуляционной, мелкой и общей моторики. При выполнении диагностических заданий отметить тонус, темп движений, переключение от одного движения к другому, объем движений, точность выполнения, синкинезии.

4. Состояние дыхательной и голосовой функции (тип, объем, плавность неречевого и речевого дыхания, продолжительность речевого выдоха, характеристика голоса: громкость, наличие или отсутствие носового оттенка, модуляция голоса).

5. Особенности звукопроизношения (изолированное произношение звуков, в слогах, словах, предложениях, связной речи).

6. Состояние фонематического слуха и звукового анализа и синтеза (повторение слогов с оппозиционными звуками, дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении, диф-

ференциация по слуху звуков, смешиваемых в произношении, выделение заданного звука из слов, выделение ударного гласного в начале слова, определение первого согласного звука в словах, последнего звука в словах, последовательности звуков в слове, количества звуков в словах).

Основные критерии диагностики дизартрии:

1. Наличие слабо выраженных, но специфических артикуляционных нарушений в виде ограничения объема наиболее тонких и дифференцированных артикуляционных движений, в частности недостаточность загибания кончика языка вверх, а также асимметричное положение вытянутого вперед языка, его тремор и беспокойство в этом положении, изменения конфигурации.

2. Наличие синкинезий (движение нижней челюсти при движении языка вверх, движений пальцев рук при движениях языка).

3. На медленный темп артикуляционных движений.

4. Трудность удержания артикуляционной позы.

5. Трудность в переключении артикуляционных движений.

6. Стойкость нарушений звукопроизношения и трудность автоматизации поставленных звуков.

7. Наличие просодических нарушений.

Особенности логопедического обследования при ринолалии.

При обследовании ребенка с ринолалией необходимо, как и при дизартрии, отметить наличие вредностей в перинатальном периоде развития, наличие дефектов в строении периферического речевого аппарата (расщелины губы, неба), особенности голоса и дыхания, характер нарушения произношения как гласных, так и согласных звуков.

Спецификой обследования детей с ринолалией является:

1. Установление наличия и степени нёбно-глоточной недостаточности.

2. Установление рубцовых изменений твёрдого и мягкого нёба.

3. Установление длины нёба.

4. Выявление характера контакта с задней стенкой глотки (пассивный, активный, функциональный).

5. Выявление зубочелюстных аномалий.

6. Выявление особенностей моторики артикуляционного аппарата.

7. Установление наличия компенсаторных мимических движений.

8. Выявление особенностей дыхания.

9. Выявление особенностей голоса.

Особенности логопедического обследования при заикании.

Обследование заикающегося ребенка основывается на положении о том, что структура заикания у детей обусловлена дисгармоничным развитием ряда психических функций. При дизонтогенезе нарушения неречевых и речевых функций возникают не только по причине их незрелости, но и из-за дисгармонии в их созревании как системного образования. Сложность и неоднородность структуры речевого дефекта при заикании обусловлены задержанным и парциальным недоразвитием речевой функциональной системы. Указанные типы дизонтогенеза определяют несвоевременное формирование импрессивной и экспрессивной речи. Ведущим в структуре речевого дефекта при заикании является нарушение экспрессивной речи. У заикающихся детей имеется как парциальное недоразвитие отдельных компонентов речевой функциональной системы, так и задержанное развитие речи в целом.

Обследование включает изучение анамнестических сведений, педагогической, психологической и медицинской документации и исследование самого заикающегося.

В беседе с родителями заикающегося ребенка следует уточнить:

- время возникновения заикания, появление первых признаков;
- проявления заикания (сопутствующие двигательные нарушения (судороги, постукивания рукой, ногой, покачивания головой и пр.);
- предполагаемые причины;
- недостатки речи (лишние слова, звуки, произношение отдельных звуков и слов на вдохе и др.);
- особенности проявления в зависимости от обстановки или окружающих людей;
- речь в одиночестве;
- периоды ухудшения и улучшения речи;
- самоотношение к имеющемуся у него речевому недостатку;
- обращения за логопедической помощью, ее результаты.

После уточнения сведений о ребенке, истории возникновения и особенностей протекания у него заикания проводится обследование речи заикающегося и неречевых процессов, оказывающих непосредственное влияние на его речевую деятельность.

Конкретные задачи речевого обследования заключаются в том, чтобы определить:

- место возникновения и форму речевых судорог;
- частоту их проявлений и сохраненные речевые возможности заикающегося;
- сопутствующие нарушения речи;
- двигательные нарушения;
- отношение заикающегося к своему речевому дефекту;
- наличие психологических особенностей.

Особенности логопедического обследования при системных нарушениях речи.

Поскольку речевые нарушения при алалии и афазии имеют системный характер, необходимо более тщательно исследовать структурно-семантическую сторону речи, а также обратить внимание на особенности раннего развития детей с данной речевой патологией.

1. При сборе анамнестических сведений обращает на себя внимание отсутствие или резкое ограничение лепета. Родители отмечают молчаливость, характеризуют детей как понимающих, но не желающих говорить.

Вместо речи развиваются мимика и жестикуляция, которыми дети пользуются избирательно в эмоционально окрашенных ситуациях общения.

Первые слова при алалии появляются поздно, фразовая речь в большинстве случаев начинает формироваться только после 5-6 лет.

2. В ходе наблюдения за ребенком устанавливается, как он вступает в контакт, есть ли у него негативные реакции общего и речевого характера, в чем они проявляются и как преодолеваются. Обращается внимание на отношение ребенка к ходу и материалу занятий, его реакции на изменения ситуации. Отмечается наличие или отсутствие критичности к своему состоянию, возможности внеречевого и речевого общения наличие у ребенка стремления к общению и желания исправить свою речь.

3. Уточняется состояние слуха и понимания, это важно для ограничения детей с сенсорной алалией и афазией от слабослышащих и глухих, а также от детей с преимущественным нарушением восприятия, а не собственной речи.

4. Уточняются особенности неречевых процессов (гнозиса, праксиса, обращается внимание на четкость латералиты, состояние мелкой моторики и общедвигательной сферы).

5. Выявляется степень владения практическими навыками: самообслуживание, бытовые действия, предметно-практическая деятельность.

6. Крайне затруднено обследование неговорящих детей, вывод о состоянии речи может быть сделан только в ходе динамического наблюдения за ними. Дифференциальная диагностика позволяет разграничить алалию и афазию с временной задержкой речевого развития, дизартрическими нарушениями, с нарушениями слуха и умственной отсталостью.

7. Исследование импрессивной речи (понимания слов, предложений, коротких текстов, обследование понимания грамматических форм единственного и множественного числа существительных, различение предложно-падежных конструкций, дифференциация уменьшительно-ласкательных существительных, дифференциация глаголов с различными приставками).

8. Исследование лексической стороны речи (называние предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам, подбор синонимов, антонимов, родственных слов, называние обобщенных слов, употребление слов в разных вида коммуникативной деятельности).

9. Исследование грамматического строя речи.

- состояние словоизменения: употребление существительных в именительном падеже единственного и множественного числа, употребление существительных в косвенных падежах без предлога, употребление формы родительного падежа множественного числа существительных, употребление предложно-падежных конструкций (с предлогами в, на, под, над, за, перед, около), согласование прилагательных с существительными, согласование числительных с существительными;

- состояние словообразования: образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование названий детенышей животных, образование относительных и притяжательных прилагательных от существительных, образование приставочных глаголов, образование глаголов совершенного вида;

- составление предложений (простых и сложных, распространенных и нераспространенных);

10. Исследование связной речи (пересказ, рассказ-описание, рассказ-повествование). Отмечается последовательность высказывания, целостность, завершенность.

Важным компонентом диагностики является прогнозирование. Логопед определяет, какие отклонения в развитии могут стать следствием речевого нарушения, есть ли у ребенка базовый уровень для формирования устной и письменной речи в дальнейшем, возможны ли рецидивы после устранения речевого расстройства.

В логопедической диагностике применяются методы, разработанные в рамках психологии, нейропсихологии, психолингвистики и собственно логопедии. Эти методы постоянно совершенствуются, модифицируются и дополняются.

Процедура и методы обследования должны варьироваться в соответствии с возрастом и психологическими особенностями ребенка. Логопед может проводить обследование в присутствии родителей или без них, может менять последовательность разделов обследования, может опираться на различную наглядность – предметы окружающей обстановки, игрушки, картинки.

В заключение обследования нужно определить вид отклонения в развитии речи ребенка с применением терминологии клинико-педагогической и психолого-педагогической классификаций. В последнее время многие авторы указывают на целесообразность использования многоуровневого логопедического заключения. При его постановке необходимо учитывать три *аспекта*:

- *медицинский аспект* предлагает учет того, какой из речевых анализаторов нарушен (речедвигательный или речеслуховой), в каком отделе имеется нарушение (в центральном или периферическом), какова степень нарушения (функциональное или органическое расстройство), время наступления нарушения (до начала формирования речи, в процессе его или после того, как речь уже сформирована);

- *логопедический аспект* предполагает учет того, какое звено речевой системы нарушено: нарушения голоса, ритма, темпа речи, фонетического, фонематического, лексического, грамматического, семантического строя речи;

- *психологический аспект* предполагает учет того, в какой мере нарушена коммуникативная функция речи, какими личностными отклонениями сопровождается то или иное речевое нарушение, како-

вы тенденции спонтанного развития расстройства, каков прогноз при том или другом виде речевого расстройства.

Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ФФНР включает коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова).

Коррекционное обучение также предусматривает овладение ребенком на данном возрастном этапе определенным кругом знаний об окружающем и соответствующим объемом словаря. В течение года дети с ФФНР осваивают две программы: общеобразовательную и коррекционную. Важно при этом правильное распределение обязанностей логопеда и воспитателя в организации обучения и воспитания детей.

Организация коррекционной работы. Ежедневно в утренние часы проводятся 2 фронтальных занятия (одно – занятие логопеда, другое – занятие воспитателя): 1-е занятие с 9.00 до 9.30; 2-е занятие с 9.40 до 10.10.

После 10.10 логопед проводит индивидуальные занятия, остальные дети с воспитателем идут на прогулку.

Во второй половине дня воспитатель ежедневно проводит подгрупповые и индивидуальные занятия по заданию логопеда, а также занятия воспитателя согласно специально разработанной сетке.

Содержание фронтальных занятий воспитателя по развитию речи планируется с учетом понедельных лексических и грамматических тем (во всех периодах).

Задачи коррекционного обучения дошкольников с ФФНР (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова):

1. Формирование и развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия.
2. Формирование звукопроизношения.
3. Формирование навыков дифференциации звуков.

4. Формирование слоговой структуры слова и звуконаполняемости слога.

5. Формирование звукослогового анализа и синтеза слова.

6. Развитие лексики, грамматического строя и связной речи в соответствии с программой обучения и воспитания в детском саду.

7. Подготовка к обучению грамоте.

8. Пропедевтическое формирование орфографических знаний и умений.

В настоящее время существует несколько специальных (коррекционных) программ обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Авторы и целевые ориентиры этих программ представлены в таблице.

Специальные (коррекционные) программы для детей дошкольного возраста с нарушениями речи

| Название | Авторы (составители) | Целевые ориентиры | Литература |
|---|-----------------------------|--|---|
| Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе) | Г.А. Каше, Т.Б. Филичева | Помочь детям в овладении фонетической системой языка, подготовке к обучению грамоте с помощью общепринятого аналитико-синтетического метода и усвоении некоторых элементов грамоты | Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи – М., 1978. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников – М., 1971. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда – М., 1985 |
| Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с | Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина | Формирование полноценной фонетической системы языка, развитие | Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей |

| | | | |
|--|--|--|--|
| фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа) | | фонематического восприятия и первоначальных навыков звукового анализа, автоматизирование слухопроизносительных умений и навыков в различных речевых ситуациях, обучение изменению просодических характеристик высказывания в зависимости от речевых намерений. Авторы подчеркивают, что формирование звуковой стороны речи должно рассматриваться не как самоцель, а как одно из необходимых средств воспитания звуковой культуры в целом, развития связной речи воспитанников ДОУ и их подготовки к успешному овладению письменной формой речи. | дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием: Программа и метод, рек. для дошк. учреждения компенсирующего вида (старшая группа). – М., 2003 |
|--|--|--|--|

Мы не будем подробно описывать систему коррекционной работы, представленную в каждой программе, но охарактеризуем, в общем, основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с ФФНР.

Разделы и содержание коррекционного обучения.

I. Подготовительный: уточнение артикуляционной основы звуков для дальнейшего развития фонематического восприятия и звукового анализа.

Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов. Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грам-

матически правильной речи, умению правильно строить предложения и связную речь.

Фронтальные занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми.

II. Дифференцировочный: каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Позднее дифференциация производится не только на слух, но и в произношении.

III. Формирование звукового анализа и синтеза.

1. Формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий звуки.

2. Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.

3. Выделение первого гласного звука из начала слова.

4. Формирование умения делать слоговой анализ слова.

5. Анализ и синтез обратного слога.

6. Выделение последнего согласного в слове.

7. Выделение начальных согласных в словах.

8. Выделение ударных гласных из положения после согласных.

9. Анализ и синтез прямого слога.

10. Полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков.

11. Полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов.

12. Преобразование слов путем замены отдельных звуков.

13. Знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова.

14. Полный слого-звуко-буквенный анализ слов.

Эффективность проведения коррекционной работы по преодолению речевых нарушений у детей с ФФНР во многом зависит от успешности сотрудничества логопеда и воспитателя.

Воспитатель в течение всего времени обучения детей с ФФНР занимается по рекомендациям логопеда. В содержание его работы входит: совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики; закрепление произношения поставленных логопедом звуков;

обогащение, уточнение и активизация отработанной лексики в соответствии с лексическими темами программы; закрепление употребления формирующихся грамматических категорий; формирование связной речи; закрепление формирующихся навыков звукослового анализа и синтеза; развитие фонематического восприятия; развитие внимания, памяти, логического мышления.

Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Преодоление ОНР у детей осуществляется в специальном детском саду для детей с речевыми нарушениями или в логопедических группах для детей с общим недоразвитием речи при массовом детском саду. В основу коррекционной системы обучения и воспитания детей с ОНР 5-7 лет положены следующие принципы:

- раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;

- развитие речи с учетом закономерностей развития речи в онтогенезе. При этом предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;

- взаимосвязь в формировании фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка. Коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости и внятности речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения;

- дифференцированный подход в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;

- связь с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психических процессов. Выявление этих связей лежит в основе воздействия на те психологические особенности детей с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности.

Коррекционная работа, рассчитанная на 2 года, обеспечивает овладение детьми самостоятельной связной, грамматически правиль-

ной речью, фонетической системой родного языка, а также элементами грамоты, что формирует готовность к обучению детей в общеобразовательной школе.

Основными задачами коррекционного обучения являются:

- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия);
- подготовка к обучению грамоте, овладение элементами грамоты;
- развитие навыков связной речи.

Эффективность коррекционно-воспитательной системы определяется четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня и преемственностью в работе логопеда и воспитателя.

Режим дня и сетка занятий логопеда и воспитателя строятся с учетом возрастных, речевых и индивидуальных особенностей детей данной группы, а также решаемых в процессе обучения и воспитания коррекционных задач.

Логопед проводит в течение недели фронтальные занятия (их количество зависит от периода обучения) в утренние часы по подгруппам. Параллельно воспитатель проводит занятия по разным видам учебной деятельности. Во второй половине дня воспитатель осуществляет индивидуальную работу с отдельными детьми по заданию логопеда (упражнения по закреплению или дифференциации поставленных звуков, по развитию внимания и памяти, фонематического слуха и восприятия и т.д.).

Коррекционно-воспитательное воздействие должно быть многоаспектным, направленным на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольника. Особое внимание должно уделяться развитию мышления (процессов анализа, синтеза, обобщения, противопоставления), внимания, памяти, что создает необходимые предпосылки для формирования речи.

Направления коррекционно-воспитательной работы зависят не только от психического состояния детей, но и от степени проявления общего недоразвития речи.

Задачи коррекционно-воспитательной работы с детьми первого уровня речевого развития:

- формирование умений вслушиваться в речь, понимать ее содержание;
- развитие подражательной деятельности в виде произношения любых звуковых сочетаний;
- обогащение словаря, уточнение лексических и грамматических значений слов;
- развитие умения пользоваться речевыми средствами в общении.

Задачи коррекционно-воспитательной работы с детьми второго уровня речевого развития:

- дальнейшее развитие понимания речи, связанное с различением форм слова;
- развитие устной речи, уточнение и расширение словаря;
- практическое усвоение простых грамматических категорий;
- работа над структурой предложения, его грамматическим и интонационным оформлением;
- закрепление правильного произношения;
- обучение составлению рассказов.

Задачи коррекционно-воспитательной работы с детьми третьего уровня речевого развития:

- совершенствование связной речи;
- обогащение и уточнение словаря;
- практическое усвоение грамматических средств языка;
- формирование правильного произношения, воспитание артикуляционных навыков, фонетико-фонематической стороны речи, слоговой структуры;
- подготовка к обучению грамоте и овладение элементами грамоты.

Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения теми же видами деятельности, которые предусмотрены программой массового детского сада.

В процессе овладения этими видами деятельности необходимо особое внимание уделять развитию восприятия, мнестических процессов, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления, развитию познавательных интересов детей. При этом учитывать своеобразное отставание в формировании познавательной ак-

тивности, которая складывается у детей под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

Занятия по таким разделам программы, как «Ознакомление с окружающим», «Развитие элементарных математических представлений», «Изобразительная деятельность», «Нравственно-эстетическое развитие» проводятся воспитателем в соответствии с объемом требований, предусмотренных для детского сада общего типа.

Развитие речи. Основные задачи воспитателя в области развития речи:

1. Расширение и активизация речевого запаса детей на основе углубления представлений об окружающем.
2. Развитие у детей способности применять сформированные умения и навыки связной речи в различных ситуациях общения.
3. Автоматизация в свободной самостоятельной речи детей навыков правильного произношения звуков, звуко-слоговой структуры, грамматического оформления речи в соответствии с программой логопедических занятий.

Коррекционно-речевая работа осуществляется в различных направлениях в зависимости от задач, поставленных логопедом.

Во многих случаях она предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая необходимую познавательную базу и мотивационную базу для формирования речевых умений, в других случаях воспитатель сосредоточивает свое внимание на закреплении достигнутых на логопедических занятиях результатов.

В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей на каждом периоде коррекционного процесса.

Воспитатель следит за речевой активностью, за правильным использованием исправленных звуков, отработанных грамматических форм и т.п., в случае необходимости в тактичной форме исправляет речь ребенка. Речь воспитателя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной. Следует избегать сложных инвертированных конструкций, повторов, вводных слов, усложняющих понимание речи.

Воспитание интереса к занятиям по развитию речи имеет особое корригирующее значение. Наряду со специальной логопедической

работой интерес к языковым явлениям, к соответствующему речевому материалу, к различным формам занятий содействует успешному развитию ребенка, преодолению недостатков речи, закреплению достигнутых результатов.

На основе учета потенциальных возможностей детей происходит развитие интереса к речи и к логопедическим занятиям.

Основой для организации занятий по развитию речи служат постепенно расширяющиеся знания детей об окружающей жизни в соответствии с намеченной тематикой («Помещения детского сада», «Профессии людей», «Одежда», «Посуда», «Продукты питания», «Игрушки», «Осень», «Овощи», «Фрукты» и т.д.). У детей закрепляется навык ориентировки в помещении детского сада.

При изучении каждой темы намечается совместно с логопедом тот словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который дети должны усвоить в понимании и практическом употреблении. Словарь, предназначенный для понимания речи, должен быть значительно шире, чем для активного использования в речи. Необходимо уточнить с логопедом, какие типы предложений должны преобладать в соответствующий период обучения, а также уровень требований, предъявляемых к самостоятельной речи детей.

Физическая культура. Формирование полноценных двигательных навыков, активная деятельность в процессе конструирования, сюжетной игры, трудовой деятельности, овладение тонко координированными и специализированными движениями рук является необходимым звеном в общей системе коррекционного обучения.

В процессе правильно организованных занятий необходимо устранить некоординированные, скованные, недостаточно ритмические движения, научить детей дифференцированным навыкам.

Обращается специальное внимание на особенности психомоторного развития детей, которые должны учитываться в процессе занятий. (Дети с речевой патологией, имеющей органическую природу нарушения, обычно разделяются по состоянию двигательной сферы на возбудимых с явлениями отвлекаемости, нетерпеливости, неустойчивости и заторможенных с явлениями вялости, адинамичности).

Среди детей с общим недоразвитием речи могут быть дети с дизартрией, имеющие, как правило, остаточные проявления органического поражения центральной нервной системы в виде стертых па-

резов, приводящих к двигательной неловкости, малому объему движений, недостаточному их темпу и переключаемости.

Общекорректирующие упражнения. Коррекция особенностей моторного развития детей осуществляется путем специальных упражнений и общепринятых способов физического воспитания. Она направлена на нормализацию мышечного тонуса, исправление неправильных поз, развитие статической выносливости, равновесия, упорядочение темпа движений, синхронного взаимодействия между движениями и речью, запоминание серии двигательных актов, воспитание быстроты реакции на словесные инструкции, развитие тонких двигательных координации, необходимых для полноценного становления навыков письма.

Особое внимание уделяется развитию тонкой моторики пальцев рук. В настоящее время существует большое количество работ, в которых подробно представлены упражнения, направленные на развитие мелкой моторики (В.И. Селиверстов, Г.С. Швайко, В. Цвынтарный, Е. Данилова и др.).

Трудовое воспитание. Немаловажную роль в развитии речи детей играет трудовое воспитание, способствующее формированию общих положительных качеств и свойств личности.

Трудовое воспитание в детском саду осуществляется одновременно в нескольких аспектах: дети получают представление о самообслуживающем труде, участвуют в хозяйственно-бытовом труде и труде в природе, учатся мастерить сами (ручной труд), узнают о труде других.

Так, при привитии детям навыков самообслуживающего труда надо целенаправленно и систематически развивать определенные умения: умывание, раздевание, одевание, устранение неполадок в своем внешнем виде, бережное отношение к одежде и обуви. Здесь же проводится работа по усвоению и одновременно прочному закреплению слов: вода, мыло, щетка, полотенце, одежда, умываться, мылить, вытирать, надевать, завязывать-развязывать, грязный – чистый, мокрый – сухой и др.

Не менее важную роль в развитии речи детей играет хозяйственно-бытовой труд. Сюда входят дежурства детей, сервировка стола, уборка посуды после еды, раздача материалов и пособий, приготовленных воспитателем для занятия, и т.д.

В процессе реализации трудовых навыков одновременно отрабатывается трудовая лексика. Так, при сервировке стола в процессе беседы с детьми нужно постепенно вводить в их речь новые слова, уточнять и закреплять уже знакомые слова и словосочетания, обозначающие посуду, столовые приборы и другие предметы сервировки (тарелка, ложка, вилка, чашка, чайник, скатерть, салфетка и др.). Дети должны назвать необходимые предметы, составить правильную фразу, соответствующую данной ситуации. Если дети затрудняются, воспитатель должен им помочь, научить с помощью ранее изученных слов, рассказывать о том, какие действия они производят, от словосочетаний и предложений постепенно переходить к составлению связных текстов.

Определенное место в формировании трудовых навыков и развитии речи детей должна занимать деятельность, связанная с приведением в порядок всего игрушечного хозяйства, купанием кукол, мытьем и ремонтированием игрушек. Также в значительной мере этому способствует работа на территории детского сада. Дети должны подметать и поливать площадку, помогать расчищать от мусора дорожки, научиться выбирать необходимый для работы инвентарь, правильно им пользоваться.

Хорошей базой для развития речи является труд в природе. Сюда входят обязанности дежурного: поливать комнатные растения, рыхлить почву, ухаживать за животными – мыть кормушки, готовить корм; работа на приусадебном участке: рыхление земли, поливка, прополка, окучивание, сбор урожая.

Так, при уходе за комнатными растениями, наряду с привитием умений поливать, рыхлить землю, протирать листочки, отсаживать саженцы, надо отрабатывать правильность использования падежных окончаний существительных, прилагательных и глаголов. Вводить в лексику детей слова: растения, садовые, комнатные, стебель, лист, цветок, поливать, ухаживать и др. Воспитатель должен рассказать детям о различных комнатных и садовых растениях, научить детей сравнивать их, находить сходства и различия в уходе за ними.

В стимулировании трудовых навыков и развитии речи детей определенную роль играют живые уголки. Воспитатель должен научить детей ухаживать за животными, готовить корм, убирать помещение, в котором находятся животные, соблюдать определен-

ный режим. Все это помогает детям быть собранными, воспитывает в них добрые чувства и трудовые навыки. Эту работу надо строить так, чтобы дети имели возможность поделиться своим опытом с другими детьми, рассказать, как вели себя животные, какой рацион намечен на конкретный день, нет ли больных животных. При этом надо стараться, чтобы речь детей была правильной, эмоциональной, включала трудные слова и усложненные синтаксические конструкции.

Большую роль в трудовом воспитании детей, а также в развитии речи играют летние работы на приусадебном участке: вскапывание небольших грядок, посев цветов, уход за ними, сбор плодов и т.д. При выполнении определенных действий воспитатель должен создавать ситуации, заставляющие детей разговаривать друг с другом на конкретные темы в конкретных условиях, связанных с трудовой деятельностью. Коммуникативная функция речи, таким образом, осуществляется в непринужденной обстановке, но на заданную тему.

Это позволяет, не прибегая к специальным занятиям, в обстановке раскованности и свободного общения задавать детям вопросы, заранее проецируя ответы с нужными словами.

Одно из основных мест в развитии речи детей занимает ручной труд в детском саду. Дети изготавливают различные поделки, игрушки, сувениры и т.д. В процессе работы в непринужденной обстановке воспитатель побуждает их пользоваться речью: называть материал, из которого изготавливается поделка, инструменты труда, рассказывать о назначении изготавливаемого предмета, описывать ход своей работы. Дети учатся различать предметы по форме, цвету, величине.

Трудовому воспитанию также способствуют занятия по развитию речи, на которых используется трудовая тематика. Здесь дети знакомятся с предметами труда, их действиями, признаками, с различными профессиями и трудовыми операциями.

Специфика работы музыкального руководителя. Многие дети, имеющие общее недоразвитие речи, не справляются с пропеванием данного звука, плохо запоминают тексты песен, их названия, названия музыкальных произведений для слушания, недостаточно согласовывают движения с музыкой, пением, словом, затрудняются в передаче ритмического рисунка.

Перечисленные особенности детей обуславливают специфику проведения музыкальных занятий. В связи с этим широко используется ряд упражнений: для развития основных движений, мелких мышц руки, активизации внимания, воспитания чувства музыкального ритма, ориентировки в пространстве, развития «мышечного чувства». Особое внимание уделяется танцевальным движениям. Сюда включаются пляски под пение, хороводы, игры с пением. Интересны для детей музыкально-дидактические игры, которые способствуют развитию фонематического слуха и внимания, ритмические игры с заданиями на ориентировку в пространстве, упражнения на различение музыкальных звуков по высоте, на подстройку голосов к определенному музыкальному звуку, распевки на автоматизацию тех звуков, которые дети изучают на логопедических занятиях.

В начале учебного года музыкальный руководитель, обследуя каждого ребенка, должен выявить уровень его музыкальных способностей по следующим параметрам:

- слушание музыки, устойчивость внимания детей, их заинтересованность;
- певческие навыки (протяжно ли поет, берет ли дыхание между фразами);
- движения под музыку (бодро, легко, свободно);
- изменение движений в соответствии с темпом и ритмом звучащей мелодии;
- выразительность выполнения танцевальных движений;
- внятность произнесения слов при пении;
- правильность передачи мелодии.

При этом музыкальным руководителем отмечаются:

- наличие (отсутствие) навыка;
- навык в стадии формирования;
- стойкость и нестойкость навыка.

В настоящее время специалисты, занимающиеся коррекцией речевых нарушений у дошкольников, располагают апробированной системой обучения и воспитания детей с ОНР, разработанной Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной и представленной ими в пособии «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада».

Однако в «Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении» и «Типовом положении о специальном (коррекционном) учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» закрепляется самостоятельность ДОУ в выборе программы из комплекса вариативных, рекомендованных государственными органами управления образованием, внесении изменений в них, а также в разработке собственных (авторских) программ в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

Представим перечень специальных программ и учебно-методических комплектов для детей с общим недоразвитием речи.

Специальные (коррекционные) программы для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

| Название | Авторы (составители) | Целевые ориентиры | Литература |
|---|-----------------------------|---|--|
| Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи | Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина | Устранение речевого дефекта и предупреждение возможных трудностей в усвоении школьных знаний, обусловленных речевым недоразвитием. Основными задачами коррекционного обучения являются: - практическое усвоение лексических и грамматических средств языка; - формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия); - подготовка к обучению грамоте, овладение элементами грамоты; - развитие навыков связной речи. | Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни. – М., 1989. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| Учим говорить правильно (учебно-методический комплект) | Т.А. Ткаченко | <p>Коррекция общего недоразвития речи у детей 5-6 лет и их подготовка к школе. Автор подчеркивает, что для полноценной подготовки к школе детей с ОНР необходимо решить следующие задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выработать у них навык продуктивной учебной деятельности; - устранить фонетико-фонематическую недостаточность; - сформировать навыки звукового анализа, затем послогового чтения; - развить связную речь; - предупредить нарушения письма и чтения, вероятность проявления которых особенно велика у детей данной категории. | <p>Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно: Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М., 2005.</p> <p>Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М., 2005.</p> |
| Программа логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении | Л.В. Лопатина, Г.Г. Голубева, Л.Б. Баряева | <p>Вся логопедическая работа в ДОУ – логическая и преемственная смена трех ступеней воспитания и обучения дошкольников с ОНР со свойственными каждой из них задачами и содержанием работы:</p> <p>1 ступень – младший дошкольный возраст: 3 (3,5) – 4 (4,5) лет. Создание условий для стимулирования речевой активности детей с ОНР на специальных логопедических</p> | <p>Лопатина Л.В., Голубева Г.Г., Баряева Л.Б. Программа логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении // Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: Сб. метод. рек. СПб.; М., 2006</p> |

| | | | |
|--|-------------|--|---|
| | | <p>занятиях, которые проводятся в индивидуальной и групповой формах;</p> <p>2 ступень – средний дошкольный возраст: 4,5-5,5 лет. Формирование речевой практики как базы усвоения элементарных языковых закономерностей на практическом материале;</p> <p>3 ступень – старший дошкольный возраст: 5,5-6,5 (7) лет. Развитие связной речи и различных компонентов языковой способности (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, семантического).</p> | |
| <p>Программа коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада</p> | Н.В. Нищева | <p>Построение системы коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе, предусматривающей полное взаимодействие и преемственность действий всех специалистов детского учреждения и родителей дошкольников. Предложенная комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого и психофизического</p> | <p>Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. – СПб., 2007.</p> <p>Нищева Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе. – СПб., 2004.</p> |

| | | | |
|--|-------------|---|---|
| | | <p>развития детей с ОНР. Задачи программы: - языковое и познавательное развитие; - формирование художественно-творческих и музыкальных навыков; - укрепление физического здоровья; - нравственное и трудовое воспитание.</p> | <p>Нищева Н.В. Речевая карта ребенка с ОНР (3-4 года). СПб., 2004. Нищева Н.В. Тетрадь для младшей логопедической группы детского сада. – СПб., 2003. Нищева Н.В. Занимаемся вместе. Домашняя тетрадь. Младшая логопедическая группа. – СПб., 2005.</p> |
| <p>Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)</p> | Н.В. Нищева | <p>Построение системы коррекционно-развивающей работы в логопедических группах для детей с общим недоразвитием речи (I-III уровень речевого развития по Р.Е. Левиной, IV уровень по Т.Б. Филичевой) в возрасте с 4 до 7 лет, предусматривающей полное взаимодействие и преемственность действий всех специалистов дошкольного образования и родителей дошкольников. Задачи программы: коррекционные, развивающие и воспитательные.</p> | <p>Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). – СПб., 2006. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе для детей с ОНР. – СПб., 2006. Нищева Н.В. Речевая карта</p> |

| | | | |
|--------------|---------------|--|--|
| | | <p>Программа позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, всестороннее развитие их интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы и такие личностные качества, как креативность, любознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность. Автор особо подчеркивает приоритет коррекционных задач и подчинение им задач общеобразовательной работы с детьми.</p> | <p>ребенка с общим недоразвитием речи от 4 до 7 лет. – СПб., 2006. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб., 2005</p> |
| «Речецветик» | Г.А. Ванюхина | <p>Формирование и гармонизация энергоинформационного пространства личности средствами природосообразного развития коммуникативно-познавательных речевых способностей детей. Задачи программы: - организация биоадекватного воспитательно-образовательного процесса по совершенствованию познавательных механизмов всех уровней (интуиция, сенсомоторика, психика, символика, логика,</p> | <p>Ванюхина Г.Л. Речецветик: Занимательное пособие по развитию речи и мышления. Кн. 1-4. – Екатеринбург, 2005. Ванюхина Г.Л. Игротека Речецветика: Интегрированные сюжетные игры. – Сб. 1-2. Новоуральск, 1999</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | вербалика, семантика) для освоения детьми базовых навыков устной и письменной речи как ведущего средства общения и познания; - обучение дошкольников полисенсорным способам получения, переработки и передачи информации в условиях разноуровневых биосоциальных коммуникаций и педагогики сотрудничества; - интеграция направлений профилактической, компенсаторной и развивающей коррекции речи в комплексный эволютивный курс; - создание и алгоритмизация биоадекватных логотехник, представленных через комплексное учебно- методическое обеспечение. | |
|--|--|---|--|

Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы с заикающимися детьми. Система обучения и воспитания детей с заиканием широко представлена в трудах Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой, Г.А. Волковой, В.И. Селиверстова, Н.А. Чевелевой, Н.А. Власовой и др.

В группы заикающихся принимаются дети от 2 до 7 лет. Группы комплектуются по возрасту. Количество детей в группе – 12. Дети с общим недоразвитием речи, страдающие заиканием, комплектуются в отдельные группы для детей с общим недоразвитием речи.

В логопедических группах для детей с заиканием решаются коррекционные, образовательные и воспитательные задачи.

Коррекционными задачами предусмотрено формирование общего и речевого поведения детей с учетом возрастных психофизиологических особенностей и формирование навыков пользования самостоятельной речью без заикания.

Образовательными задачами, как и в массовом детском саду, предусмотрено расширение и углубление знаний детей об окружающей жизни и природе, обучение рассказыванию и развитие элементарных математических представлений, а также обучение навыкам изображения простых и более сложных предметов и передачи сюжетов на занятиях рисования, лепки, аппликации, конструирования.

Все содержание работы по разделам (ознакомление с окружающим миром, развитие речи, формирование элементарных математических представлений, изобразительная деятельность и конструирование) составляет основу обучения заикающихся и наряду с образовательными и воспитательными задачами направлено на коррекцию общего и речевого поведения и перевоспитание их речи.

Обучение и воспитание детей с заиканием осуществляется в активной детской деятельности – в играх, труде, разнообразных занятиях. В детском саду заикающиеся дети развиваются в обществе сверстников, что создает благоприятные условия для перевоспитания их речи и личности в целом и для овладения знаниями и умениями в процессе занятий.

Для развития у детей связной самостоятельной свободной от заикания речи необходимо создать обстановку, которая вначале обеспечит максимальную наглядность (как опору для речи), а затем позволит постепенно уменьшать наглядную опору и подводить дошкольников к использованию самостоятельной развернутой речи. Для решения этой задачи используются основные разделы программы для массового детского сада («Развитие речи», «Ознакомление с окружающим», «Развитие элементарных математических представлений», «Изобразительная деятельность» и др.).

Например, программа по изобразительной деятельности может использоваться на логопедических занятиях с первых этапов без каких-либо изменений в порядке прохождения тем.

При освоении программы по развитию элементарных математических представлений рекомендуется использовать лишь те разделы, где можно применять демонстрационный и раздаточный материал (знакомство с количеством и счетом, с плоскими и объемными геометрическими формами, с делением целого на части, порядковым счетом, представлением о том, что количество предметов не зависит от их расположения, формы, цвета и расстояния между ними). Остальные разделы программы следует проходить на более поздних этапах. Но и тогда необходимо учитывать возможность использования на занятиях наглядного материала.

При прохождении программы по развитию речи и ознакомлению с окружающим логопед и воспитатель учат детей приемам рассматривания предметов и объектов и приемам их сравнения, предлагая для этого картины и серии картин, дети участвуют в экскурсиях, наблюдают природу.

Коррекционное воздействие должно быть направлено не только на развитие навыка плавности речи, но и на личностные качества заикающегося, на развитие его отношений с окружающими, стабилизацию состояния его нервной системы. Для этого можно использовать многие режимные моменты: подготовку к занятиям, сборы на прогулку, дежурство по группе, переодевание к музыкальным занятиям, приготовление к обеду (завтраку, ужину) и т.п. Одежда, пособия для занятий, посуда, игрушки могут служить наглядным материалом в беседе с детьми. При этом логопед и воспитатель должны опираться на основной принцип дидактики и вырабатывать навык плавной речи, постепенно усложнять задачи, повышать степень самостоятельности речи.

Логопед проводит ежедневные занятия в утренние часы. Эти занятия могут быть фронтальными (12 детей) и подгрупповыми (6 детей). Кроме того, проводятся индивидуальные занятия по коррекции нарушений звукопроизношения и закреплению полученных навыков свободной от заикания речи.

Воспитатель проводит ежедневные занятия в утренние и вечерние часы со всеми детьми. На фронтальных занятиях, предусмотренных «Программой воспитания и обучения в детском саду», у детей закрепляются навыки пользования самостоятельной речью без заикания.

Длительность занятий воспитателя зависит от возраста детей (от 30 до 45 минут) и включает обязательный перерыв или физкультурную паузу (5-7 минут), во время которой дети должны отдохнуть, позаниматься несложными физическими упражнениями. На индивидуальном занятии воспитатель осуществляет программу, разработанную логопедом для каждого ребенка, куда могут входить упражнения на развитие моторики артикуляционного аппарата, мелкой моторики пальцев рук, лексико-грамматические задания, автоматизация и дифференциация поставленных логопедом звуков и т.п. Продолжительность индивидуального занятия воспитателя – 10-15 минут. На завершающем этапе коррекции звукопроизношения воспитатель может проводить подгрупповые занятия по закреплению навыков правильного звукопроизношения.

Все занятия воспитателя, дидактические игры, режимные моменты используются для упражнения детей в доступной самостоятельной речи. Основой для этой работы должны быть навыки, приобретенные детьми на логопедических занятиях. Воспитатель организует такие режимные моменты, как умывание, одевание, прием пищи, и одновременно упражняет детей в кратких или развернутых ответах на вопросы, в зависимости от этапа логопедической работы и индивидуальных речевых возможностей ребенка. Утренние и вечерние прогулки укрепляют физическое состояние детей, обеспечивают полноценный сон. В первой и второй половине дня рекомендуется организация спокойных игр, особенно в период режима ограничения речи. В этот период большое значение имеет правильная организация игр: использование настольных игр и игрушек, конструкторов, оборудование отдельных зон в группе для проведения индивидуальных игр. Используются также хороводные игры с пением. Чтобы у детей не возник дефицит двигательной активности, воспитатель организует подвижные игры на прогулке и физкультурных занятиях. Важно также успокоить детей после прогулки, активных, подвижных игр.

Правильная организация детского коллектива, четкое проведение режимных моментов оказывают положительное воздействие на физическое и психическое состояние ребенка и, следовательно, на состояние его речи. Умение подойти к ребенку, учитывая его индивидуальные особенности, педагогический такт, спокойный, доброжелательный тон – именно эти качества необходимы при работе с заикающимися дошколь-

ного возраста. Педагог учит детей управлять собой: выполнять установленные правила, спокойно вести себя в новой обстановке, выслушивать собеседника, при желании высказаться поднимать руку и т.д. Воспитательные мероприятия должны пронизывать работу педагога на протяжении всего времени общения с заикающимися детьми.

Для успешной работы логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, педагога по физическому воспитанию необходимо осуществлять совместное планирование занятий, соблюдать преемственность и согласованность действий.

Примерный режим дня для заикающихся детей 5-6 лет (старшая группа).

1. Прием детей в группу 7.30-8.00
2. Утренний туалет, гимнастика 8.00-8.30
3. Завтрак 8.30-8.55
4. Логопедическое занятие (1-я подгруппа) 9.00-9.30 9.40-10.00
5. Логопедическое занятие (2-я подгруппа) 10.30-11.00 11.10-11.30
6. Индивидуальные занятия логопеда 11.30-12.30
7. Прогулка воспитателя с первой подгруппой 10.00-12.00
8. Прогулка воспитателя со второй подгруппой 9.15-10.30 11.30-12.00
9. Обед 12.30-13.00
10. Дневной сон 13.15-15.00
11. Игры, индивидуальная работа воспитателя по заданию логопеда 15.15-15.45
12. Полдник 16.00-16.15
13. Занятие воспитателя 16.15-16.40
14. Прогулка 17.00-18.45
15. Уход детей домой до 19.00

Примерный перечень занятий на неделю

| Фронтальные занятия | Логопед | Воспитатель | Музыкальный руководитель | Педагог по физическому воспитанию |
|--|---------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Развитие речи и ознакомление с окружающим | 3 | | | |
| Развитие элементарных математических представлений | | 1 | | |

| | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| Рисование | 1 | 1 | | |
| Лепка или конструирование | 1 | 1 | | |
| Аппликация | 1 | 1 | | |
| Музыкально- ритмические занятия | | | 2 | |
| Физкультурные занятия | | | | 2 |

Устранение заикания у детей требует комплексного подхода, поскольку данное речевое нарушение связано с целым рядом причин как биологического, так психологического и социального характера.

Комплексный подход к преодолению заикания предполагает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитание личности заикающегося и оздоровление организма в целом. Необходима совместная работа врача, логопеда, психолога, воспитателя, логоритмиста, музыкального работника, специалиста по физическому воспитанию.

Основная цель реабилитационной работы – выработка устойчивой, плавной речи, свободной от заикания. Назовем ее основные направления:

1. Медицинское воздействие (медикаментозное укрепление нервной системы и различные виды физиотерапии), создающее благоприятный фон для психотерапии, для активной логопедической работы.

2. Логопедические занятия по развитию самостоятельной речи без заикания, которые осуществляются на протяжении длительного, регулярного, систематического курса занятий.

3. Психотерапевтическое воздействие проводится на протяжении всей логопедической работы. Ребенка постоянно убеждают, что он может и будет говорить красиво и правильно, без заикания; фиксируют его внимание на успехах в речи, в присутствии детей, воспитателей, родителей.

4. Логопедическая ритмика. Состоит из системы разнообразных упражнений и игр с движениями под музыку или в сочетании с речью детей. Такие упражнения и игры способствуют развитию общей и речевой моторики, воспитывают чувство ритма.

5. Физические упражнения для развития координации и ритмизации движений, умения управлять собой, снимающие общую скованность, напряжение.

6. Работа воспитателя (по указаниям логопеда). Воздействие на личность заикающегося ребенка, формирование его взаимоотношений с окружающими, развитие его эмоционально-волевой сферы. Осуществляется на протяжении всего периода коррекционно-воспитательной работы. Педагоги, воспитатели должны воспитывать у детей уверенность в себе, сознание своей полноценности, желание избавиться от речевого дефекта. Большое значение для успешного преодоления заикания имеет также речь окружающих (персонала детского сада и родных ребенка). Дети должны слышать только негромкую, спокойную, внятную, неторопливую речь, чтобы у них был хороший пример для подражания.

7. Работа с родителями. Обязательное проведение бесед об отношении к детям дома; оно должно быть ровным, ласковым, без порицаний. Успехи детей должны поощряться. Необходимо соблюдать общий и речевой режимы (по рекомендации логопеда), рационально питаться, обязательны дневной сон, продолжительные прогулки на свежем воздухе, закаливание.

В настоящее время в отечественной логопедии существует несколько *комплексных систем коррекционной работы с заикающимися дошкольниками*. Приведем их краткий обзор.

Методика Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау.

Принципы комплексного метода реабилитации заикающихся:

- медико-психолого-педагогическое обследование;
- развитие организма и личности заикающегося в целом;
- «охранительный речевой режим»;
- постепенное усложнение «степени самостоятельности речи»: сопряженная, отраженная, краткие ответы на вопросы по знакомой картинке, самостоятельное описание знакомой картинке, пересказ прослушанного небольшого рассказа, рассказ по знакомой картинке и речь в беседе (спонтанная).

Место проведения реабилитационной работы – *в условиях учреждений типа дневного стационара или детского сада с лечебным уклоном.*

Содержание коррекционной работы.

Организация «охранительного речевого режима» проводится в самом начале коррекционной работы. В этот период начинается постепенное введение простейших видов речи: сопряженной и позднее отраженной. Последовательность использования различных видов речи соответствует основным этапам коррекционной работы.

Особое внимание в этой комплексной системе реабилитации уделяется развитию памяти, внимания, мыслительных операций.

Система реабилитации включает разделы: работа по развитию общей и мелкой моторики, которая осуществляется на логоритмических занятиях, в ручном труде и изобразительной деятельности детей, работа по исправлению звукопроизношения, работа по развитию речи детей, ее лексического наполнения и грамматического оформления.

Методика В.И. Селиверстова.

Место проведения реабилитационной работы – преимущественно в амбулаторных и стационарных условиях медицинских учреждений в течение 3-4 месяцев (32-36 занятий).

Особенности методики.

- необходимость индивидуализации коррекционного воздействия при разработке задач и сроков коррекционного воздействия;
- активное и сознательное участие детей в процессе работы над своей речью и поведением;
- регулярное и обязательное использование магнитофона на всех этапах работы;
- учет речевых возможностей индивидуума, т.е. опора на уровень сохранной, свободной от заикания речи.

Содержание коррекционной работы.

1. Подготовительный этап. Наряду с оздоровительными мероприятиями и щадящим речевым режимом, в этот период начинают работу по развитию моторики, расширению словарного запаса. Логопедическая работа ведется только с использованием тех видов речи, в которых речевые судороги у заикающегося не проявляются, т.е. осуществляется сугубо индивидуальный подход.

2. Тренировочный этап. Наряду с развитием моторики, осуществляется целенаправленное развитие активного внимания, памяти и других психических функций. Логопедические занятия включают дальнейшее формирование лексико-грамматической стороны речи. В процесс логопедической тренировки постепенно включаются те

виды речи, в которых у ребенка ранее отмечались запинки, т. е. осуществляется «наступление на больные участки речи».

3. Заключительный этап. Продолжается комплексное психолого-педагогическое воздействие на личность заикающегося в целом. На этом этапе закрепляются навыки свободной речи в повседневной деятельности. Система логопедических занятий предусматривает также постепенное нарастание сложности речевых ситуаций.

Методика Н.А. Чевелевой.

Особенности методики.

Объединение обучения и воспитания, содержание которых соответствует программам дошкольных учреждений, с логопедической работой по развитию у заикающихся связной речи и перевоспитанием особенностей протекания психических процессов. Для коррекции речи у заикающихся использованы закономерности речевого онтогенеза, т.е. развитие речи от ситуативной к контекстной.

Содержание коррекционной работы.

1 период – пропедевтический: формирование навыков организованного поведения. Введение режима ограничения речи детей.

2 период – сопровождающей или констатирующей речи: допускается собственная речь детей только в ситуации совершаемых ими действий на логопедических занятиях.

3 период – завершающей или речи по следам зрительных представлений: дети используют речь, которая сопровождает их действия, и описательную речь по отношению к выполненному действию.

4 период – планирующей речи или речи, лишенной зрительной опоры: наряду с формами речи, которые использовались ранее, у ребенка развивается умение вслух планировать предстоящую работу.

5 период – закрепление навыков связной речи: закрепляются полученные ранее навыки самостоятельной развернутой конкретной речи.

Методика С.А. Мироновой.

Особенности методики.

Разработана на основе «Программы воспитания и обучения в детском саду» для средней, старшей и подготовительной групп. В коррекционных целях используется перестановка видов программных задач и увеличиваются сроки усвоения детьми более трудного речевого программного материала. Кроме этого, в начале учебного года дети повторяют речевой материал предыдущей возрастной группы.

Содержание коррекционной работы.

В коррекционные задачи *первого квартала* входят расширение словаря, уточнение значения слов, активизация пассивного словарного запаса. Все эти задачи реализуются при использовании простейших видов ситуативной речи на всех занятиях, которые проводят как логопед, так и воспитатели.

Во *втором квартале* заикающихся детей обучают конструированию простой и распространенной фразы, грамматическому оформлению фразы, построению сложноподчиненных конструкций, умению составлять связный рассказ. В этом квартале закрепляются навыки пользования ситуативной речью. Происходит переход к элементарной контекстной речи.

В *третьем квартале* задачи развития речи заикающихся становятся идентичными задачам массового детского сада. Заикающиеся обучаются составлению рассказов по наглядной опоре, по вопросам логопеда, пересказу и самостоятельному рассказу.

В заключительном *четвертом квартале* продолжается работа над обогащением лексико-грамматического строя речи. Коррекционные задачи направлены на умение выстраивать логическую последовательность передаваемого сюжета.

Подготовка к школе детей с нарушениями речи. Содержание подготовки к школе детей с речевой патологией по основным разделам программы не отличается от программы массового детского сада, за исключением системы обучения грамоте, которая имеет ряд особенностей.

Особенности системы обучения грамоте детей с нарушениями речи.

1. Обучение грамоте проводится только на материале звуков, правильно произносимых детьми.
2. Определяется соответствие между изучаемыми звуками и формами фонемного анализа.
3. Выделяется длительный период подготовки детей к обучению грамоте, содержание которого специфично.
4. Проводится тщательная отработка усваиваемого детьми материала на каждом этапе обучения.

С учетом особенностей развития речи детей процесс овладения чтением и письмом не только растянут во времени, но и предпола-

гает иное расположение материала и использование особых методических приемов.

Первый период – подготовительный.

Его цель – воспитать готовность к анализу слов простой слоговой структуры типа СГС; СГСГ (С – согласный, Г – гласный).

Основной единицей обучения в этот период является звук, выделенный из состава слова. Упражнения в звуковом анализе и синтезе проводятся на звуках, имеющихся у ребенка.

Разработана последовательность овладения детьми разными формами звукового анализа:

- умение выделять начальный гласный звук из состава слов;
- анализ ряда состоящего из 2-3 гласных звуков;
- анализ и синтез обратного слога типа ГС;
- выделение гласного из положения после согласного;
- умение выделять последний звук (из слов типа СГС) и первый согласный из слов;
- упражнения в анализе и синтезе прямых слогов типа СГ;
- чтение обратных слогов;
- воспитание навыка чтения прямых слогов.

К концу этого периода дети оказываются подготовленными к анализу и чтению слов типа СГСГ. Дети овладевают такими понятиями, как *звук, слово, слог, согласный и гласный, твердый и мягкий согласный, предложение.*

Второй период – букварный.

На начальном этапе букварного периода единицей изучения становится слово.

Дети учатся делить слова на слоги. Используются схемы слов, где длинной полоской обозначают слово, короткой – слог.

Следующая ступень обучения – овладение звукослоговым анализом и синтезом слов типа: СГСГ, СГС. В схеме уже обозначаются все звуки. Подчеркивается роль гласного звука в образовании слога. По мере знакомства с буквами ими заменяются фишки, обозначающие звуки. Но устные упражнения в анализе слов и составлении схем всегда предваряют упражнения с буквами.

Знакомство с буквами, обозначающими близкие по артикуляции или акустическим признакам звуки, по возможности, изучаются поэтапно. Например, когда дети знакомятся с буквой *б*, некоторое вре-

мя в учебный материал не включаются слова с буквой *n*. На последних этапах букварного периода обучения вводятся слова более сложного слогового состава. Устный звукослоговой анализ новых слов предварительно отрабатывается на занятиях по произношению. На занятиях по грамоте осуществляется чтение слов типа СГССГ (кошка), формируется навык анализа, осваивается моделирование слов. Важную роль для понимания читаемого и для перехода от слогового к слитному чтению играет работа над ударением, которая проводится в течение всего букварного периода.

Третий период – заключительный: это время используется для закрепления всех полученных знаний и навыков.

Использование «Букваря» и «Азбуки» для массовой школы невозможно из-за иной системы обучения грамоте. В настоящее время логопедами при обучении чтению и письму детей с нарушениями речи используются «Букварь» Н.С. Жуковой, «Логопедический букварь» Е. Косиновой, «Логопедический букварь» Т.А. Ткаченко, «Мой букварь» Н.В. Нищевой и др.

Следует отметить, что работа по подготовке детей к обучению грамоте проводится не только на специальных логопедических занятиях, но и на занятиях воспитателя.

Задачи и содержание работы воспитателя по подготовке к обучению грамоте.

Подготовка к обучению грамоте:

- «печатание» букв и слов;
- написание слов – раздельное друг от друга;
- постановка точки в конце предложения;
- употребление заглавной буквы в собственных именах и в начале предложения.

Логопед, планируя фронтальные занятия, указывает воспитателю: какую лексику, согласно календарному плану, надо закрепить, актуализировать; какой языковой материал нужно использовать на занятиях по развитию речи и в логопедических играх по закреплению отработанных грамматических категорий; какой лексический материал можно брать для закрепления и дифференциации звуков в речи; какая работа должна планироваться воспитателем по закреплению навыков звукослогового анализа и навыков чтения.

Работа по развитию графических навыков.

В процессе формирования графических навыков у детей нужно развивать: произвольное внимание и память, пространственные ориентировки. Решение этих задач невозможно без определенного уровня развития зрительного восприятия и умения координировать движения руки.

Воспитатель учит детей:

- правильно сидеть, держать карандаш в руках, располагать тетрадь;
- ориентироваться на листе бумаги (определять части листа верх, низ, правая и левая стороны и расположение на нем рисунка – справа, слева, над, под);
- со всеми вместе начинать и заканчивать работу, ставить задачу правильно изобразить фигуру, удерживать задачу в памяти и контролировать процесс ее решения;
- писать карандашом простейшие элементы: вертикальные, горизонтальные, наклонные палочки, палочки с закруглением вверху и внизу, палочки с петлей, овалы и круги; воспроизводить по памяти зрительно воспринятые рисунки, фигуры, выкладывая их из палочек или рисуя цветными карандашами;
- внимательно слушать речь воспитателя, развивая с помощью слуховых диктантов, умение выкладывать фигуры после их однократного словесного описания;
- выполнять графические упражнения, обеспечивая переход от простейших задач к более сложным: рисовать по точкам, писать прямые палочки, штриховать фигуры прямыми, вертикальными и горизонтальными линиями, короткими линиями, точками; писать наклонные линии, обводить и штриховать фигуры косыми линиями, писать палочки с закруглением внизу и вверху, писать овалы и палочки с петлей.

В каждое занятие воспитатель включает: письмо тех или иных элементов; зрительный или слуховой диктант; зарисовку каемочки или обводку узоров, включенных в слуховой или зрительный диктант, с последующей их штриховкой.

Письмо элементов. Во время занятий дети усваивают 6 основных видов элементов: 5 видов палочек (прямая, наклонная, с закруглением внизу, вверху, с двумя закруглениями). Первые 3 занятия не включают дополнительных заданий. После усвоения элемента вводится письмо группы элементов с усложнением. Элементы группируются так, чтобы из них могла получиться цветная каемочка.

Зрительные и слуховые диктанты. Для зрительных диктантов используются выкладывание фигур из разноцветных палочек, в частности геометрических фигур, зарисовки по точкам, обводка со штриховкой. На слуховых диктантах выкладывание фигур также сочетается с зарисовкой, обводкой и штриховкой. Речевая инструкция должна быть понятной и простой.

Зарисовка каемочки. Воспитатель предлагает сгруппировать написанные элементы так, чтобы получилась фигура, которую затем заштриховывают или закрашивают.

Педагогические системы, обеспечивающие коррекционную направленность воспитания и обучения школьников с нарушениями речи, действуют в рамках общеобразовательных школ (логопедический пункт при общеобразовательной школе) и в школах для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Учащиеся с легкой степенью выраженности речевых расстройств обучаются в общеобразовательных школах и посещают логопедические занятия на специально организованных на базе этих школ логопедических пунктах. К этой категории относятся дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), с фонематическим недоразвитием речи (ФНР), с недостатками чтения и письма, обусловленными общим недоразвитием речи, с недостатками чтения и письма, обусловленными фонетико-фонематическим и (фонематическим) недоразвитием речи, с недостатками произношения отдельных звуков.

На примере детей, посещающих логопедический пункт при общеобразовательной школе, осуществляется комбинированная интеграция, при которой «дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, воспитываются в массовых группах или классах (по 1 – 2 человека в группе), получая постоянную коррекционную помощь учителя-логопеда специальной группы (класса)».

В настоящее время интеграция в общество детей с отклонениями в развитии является одной из острых и дискуссионных проблем. В этой связи интересна проблема интегрированного обучения детей с речевыми нарушениями. Педагогическая система, представленная в виде методических рекомендаций педагогам массовых дошкольных и школьных учреждений, в которые могут быть интегри-

рованы дети, представлена в исследованиях Н.Д. Шматко, И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова, Л.И. Солнцева, Е.А. Забара и др.

Часть выпускников логопедических детских садов, интегрированных в массовую школу, испытывают значительные трудности в овладении процессами чтения и письма. Кроме того, дефицит концентрации памяти и внимания, низкая работоспособность, быстрая утомляемость затрудняют обучение по основным предметам. Поэтому, проблема подготовки к интегрированному обучению детей с речевыми нарушениями в условиях логопедического детского сада занимает одно из важнейших мест в современной логопедии, а содержание понятия «готовности к школьному обучению» является одним из актуальных.

Понятие «готовность к школе» весьма многоаспектно (С.М. Громбах, 1969; М.В. Антропова, М.М. Кольцова, 1979; Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина 1991). Уровень развития речевой готовности является одним из важных составляющих общей готовности к школе (М.М. Кольцова, 1978). Следует отметить, что в настоящее время уже созданы многочисленные методики и разнообразные тесты для оценки степени готовности ребенка к школе (А.К. Маркова, А.Г. Лидерс, Е.Л. Яковлева, 1992). Необходимо специально разработать критерии оценки готовности к интегрированному обучению применительно к детям с речевыми нарушениями.

Говоря о подготовке к интегрированному обучению детей с нарушениями речи, встает вопрос преемственности в работе двух очень важных звеньев – дошкольной и школьной логопедических служб (Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, 1991; А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова, 1997).

Тесная взаимосвязь в работе логопедов дошкольных учреждений и школ будет способствовать в решении проблемы подготовки к интегрированному обучению детей с речевыми нарушениями.

Опрос учителей начальных классов общеобразовательных школ показал, что многие не знают особенностей развития речи и познавательной деятельности детей с речевыми нарушениями, а процент обучения данной категории детей в массовом учреждении достаточно велик. Поэтому необходимо решить вопрос начальной дефектологической подготовки педагогических кадров, что поможет учителю начальных классов, с одной стороны, увидеть особенности развития де-

тей с речевыми нарушениями, а, с другой стороны, потенциальные возможности и уровень обучаемости этих детей. Знание специфических методов и приемов в работе с данной категорией детей позволит учителям начальной школы улучшить результаты учебной деятельности учеников и повысить эффективность своей работы.

Анализ практических результатов, полученных в ходе исследования по изучаемой проблеме, дает основание говорить о том, что подготовка к школьному обучению детей с речевыми нарушениями является одной из основных задач в работе специалистов логопедических дошкольных учреждений. Основываясь на работы таких авторов, как М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, можно говорить о том, что процесс овладения письменной речью (чтением и письмом) вызывает наибольшие трудности у детей с речевой патологией. Следовательно, это необходимо учитывать при подготовке детей к школе. Однако практика показывает, что многие логопеды ограниченно понимают свою задачу и концентрируются на преодолении внешних, явных проявлениях дефекта, таких как нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия.

Возможность интеграции выпускников логопедических детских садов в массовые учреждения при условии организации для них специальных условий рассматривается как один из путей дальнейшего их коррекционного развития. Преимуществом в работе дошкольных учреждений и массовых школ является залогом успеха в осуществлении процесса интеграции.

В исследованиях выделяются внешние условия, которые обеспечивают эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, относятся:

- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, стремление и готовность родителей реально помогать своему ребенку в процессе обучения;
- наличие возможности оказывать интегрированному ребенку квалифицированную коррекционную помощь;
- условия для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

Внутренние:

- уровень психофизического и речевого развития ребенка, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

- возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;
- психологическая готовность ребенка к интегрированному обучению.

Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров как педагогов общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с отклонениями в развитии. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, т.е. в условиях интегрированного обучения (Н.Д. Шматко).

Интеграция детей с речевыми нарушениями, по мнению большинства учёных (Е.Н. Российская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др.), не может быть тотальной. Выявленная зависимость между степенью готовности ребенка к обучению в массовой школе и уровнем нормализации его речевой деятельности в процессе дошкольной логопедической подготовки требует глубокого обследования детей выпускных групп, разработки критериев оценки готовности к интегрированному обучению и динамического наблюдения за процессом обучения в начальных классах, с целью своевременного предупреждения дислексии и дисграфии.

Педагогические системы, ориентированные на школьников, посещающих занятия на логопедических пунктах, представлены в исследованиях Т.В. Ахутиной, Л.Н. Ефименковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.А. Логиновой, Н.А. Никашиной, И.Н. Садовниковой, Л.Ф. Спириной, О.А. Токаревой, М.Е. Хватцева, С.Н. Шаховской, А.В. Ястребовой и др.

У школьников, посещающих логопедические занятия на логопедических пунктах, ошибки чтения и письма являются стойкими и без специальной коррекционной работы они могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет. Ошибки чтения и письма носят специфический характер:

- повторяются во всех видах письменных и устных работ;

- обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс чтения и письма в норме – дифференциацию фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственные функций. Специфические расстройства письма (дисграфии) влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка. Письмо тесно связано с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Однако сформированность устной речи является лишь одной из предпосылок успешного овладения письмом. Очень важно определить причину их возникновения.

В методических системах Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, А.В. Ястребовой представлены исследования по коррекции различных проявлений речевого дефекта (нарушения звукопроизношения голоса, темпа речи, фонематического слуха, аграмматизмы, дисграфия, дислексия). Дисграфия рассматривается, прежде всего, как специфическое языковое расстройство, патогенез которого связан с нарушением устной речи: с неполноценностью фонематического восприятия, недостатками звукопроизношения, несформированностью языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи. Крайне важным в данных системах является развитие речевой активности школьников. Дети даже с незначительными нарушениями речи порой отличаются пониженной коммуникабельностью. В связи с этим на логопедических занятиях создаются разные ситуации общения, активизирующие не только речевую, но и речемыслительную деятельность школьников. Ведется работа над всеми звеньями процесса порождения речевого высказывания: у учащихся развивается мотивированность речевого действия, формируется предвосхищение его конечного результата, их учат планировать, отбирать лексику, знакомят с грамматическим структурированием, операциями контроля. Детей учат рассуждать и давать развернутые умозаключения, выводы. Этим обеспечивается совершенство коммуникативной и обобщающей функций речи.

Наряду с выявлением специфических механизмов нарушений письма в последнее время все больше внимания уделяется обще-

функциональным механизмам речевой деятельности, которые играют важную роль и при овладении письменной речью. В исследованиях познавательной деятельности детей с дисграфией (А. Гермаковская, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Л. Сиротюк, А.А. Тараканова, А.В. Ястребова и др.) отмечается, что для данной категории учащихся характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность ряда высших психических функций, диспропорция в их развитии. В трудах А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, Е.Ф. Собонович, Л.С. Цветковой и др. представлены методические системы развития таких общефункциональных механизмов, как мыслительные операции, восприятие, память, внимание, способности к абстрактным способам деятельности, сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляции, намерений и мотивов поведения.

В методической системе обучения и воспитания школьников с речевыми нарушениями, представленной в исследованиях Г.В. Чиркиной, акцентируется основное внимание на особенности познавательной сферы данной категории детей: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности. Без направленной коррекционной работы эти имеющиеся у детей трудности в дальнейшем могут принять большую выраженность и привести к отсутствию интереса к обучению, снижению объема памяти, ошибкам запоминания, трудностям в овладении письмом, несформированности счетных операций, слабому овладению грамматикой. Для обеспечения нормального развития ребенка в целом в систему обучения включается комплекс заданий, направленных на развитие когнитивных процессов: памяти, внимания, мышления, воображения и предпосылок их нормального развития.

В данной системе работы представлены методические рекомендации, направленные на развитие познавательной сферы, которые должны быть включены в структуру занятия и осуществляться параллельно с реализацией учебных и воспитательных целей или в форме самостоятельных упражнений в виде игры, беседы или зарядки. Так как познавательные процессы развиваются в тесной взаимосвя-

зи между собой и представляют сложные системные образования, то каждое упражнение, адресованное к какому-либо определенному познавательному процессу, одновременно влияет и на другие. Так, например, упражнения, направленные на развитие моторики ребенка, одновременно укрепляют его внимание и моторную память; рисование, помимо развития моторики, положительно влияет на внимание, пространственные представления, мышление; таким образом, деление методических рекомендаций на разделы несколько условно, поскольку задача их едина. В каждом разделе задания располагаются от простых к сложным. Задания в зависимости от ведущей задачи должны отвечать закономерностям развития любой психической функции: от наглядной деятельности к образной, затем к словесно-логической и абстрактной.

В процессе обучения необходимо сочетать упражнения, направленные на развитие различных познавательных функций (например, в течение одного занятия предъявляются задания на развитие моторной сферы и на внимание). Для того чтобы занятия дали максимальный результат, рекомендуется использовать различные игры, как индивидуальные, так и групповые, повышающие заинтересованность ребенка в достижении результата и в самом процессе деятельности, вовлекающие в процесс познавательной деятельности эмоциональные и личностные аспекты детей данного возраста. Большое значение придается развитию произвольного внимания, коммуникативно-речевой активности, организации речевого поведения в группе.

В методической системе, представленной в исследованиях Г.В. Чиркиной, выделяется работа по следующим разделам: моторное развитие; восприятие; внимание и память; формирование пространственных представлений; критичность, контроль, программирование психической деятельности; развитие мышления. Каждый раздел направлен на развитие определенной познавательной способности и когнитивной сферы ребенка в целом и осуществляется в тесном сотрудничестве с психологом.

В качестве самостоятельных педагогических систем выступают образовательные учреждения, обеспечивающие воспитание и обучение школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на фор-

мирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений.

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы – недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля. Указанные особенности в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы. Таким образом, нарушения речи у детей групп с ТНР можно классифицировать и кодифицировать следующим образом: расстройство экспрессивной речи (моторная алалия); расстройство рецептивной речи (сенсорная алалия), приобре-

тенная афазия (детская афазия), расстройства развития речи и языка неуточненные (неосложненный вариант общего недоразвития речи – ОНР невыясненного патогенеза), заикание.

За 10-11 лет обучения в школе V вида ребенок может получить основное общее образование.

Специальная логопедическая и педагогическая помощь оказывается ребенку в процессе обучения и воспитания, на всех уроках и во внеклассное время. В школе предусмотрен специальный речевой режим.

Специфика содержания и методов обучения детей с тяжелыми нарушениями речи является особенно существенной в младших классах специальной (коррекционной) школы, где формируются предпосылки для овладения школьной программой старших классов, в значительной мере обеспечивается коррекция расстройств речи и нарушений психомоторного развития. Это обуславливает необходимость интенсивного целенаправленного воздействия именно в младших классах для того, чтобы в дальнейшем обеспечить возможность интегрированного обучения для части старшеклассников в образовательных школах общего типа с получением дополнительной помощи в логопедических кабинетах или в специальных (коррекционных) классах.

Концептуальную основу системы образования детей с тяжелыми нарушениями речи составляет, прежде всего, положение о тесной взаимосвязи формирования речи и мышления, как при нормальном, так и при аномальном психическом развитии. Образовательный процесс в специальной (коррекционной) школе строится на основе деятельностного подхода с учетом сложной структуры учебной деятельности (мотивационно-целевой, операциональный этапы, этап контроля).

При формировании операционального компонента учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетными операциями и т.д.) учитывается психологическая структура процесса овладения письменной речью, орфографическими навыками, счетными операциями.

При обучении детей с тяжелыми нарушениями речи предусматривается взаимосвязь в формировании перцептивных, речевых и интеллектуальных предпосылок овладения школьными умениями, навыками и знаниями.

Осуществляется поэтапное формирование умственных действий и «пошаговое», «пооперациональное» их закрепление в устной, письменной и внутренней речи. Эти этапы четко соотносятся с этапами формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, 1965): первый этап – создание ориентировочной основы действия; второй – этап материализованных действий; третий – этап внешне-речевых действий.

Процесс коррекционно-развивающего обучения строится с учетом принципа программирования при формировании психических функций, позволяющего формировать в развернутом виде психологическую структуру той или иной деятельности школьника. При этом каждая из операций сложной деятельности выносится во внешний план, отрабатывается изолированно и доводится до автоматизма. В процессе дальнейшего обучения обеспечивается интеграция различных операций в единую программу деятельности.

Обучение школьников с тяжелыми нарушениями речи предусматривает максимальное включение речи на всех этапах формирования умственных действий и учебной деятельности учащихся. Это обусловлено тем, что речь является средством интеллектуальной деятельности, включается в учебную деятельность, как на фазе ориентировки, так и на фазе реализации и контроля.

Образование учащихся с тяжелыми нарушениями речи предполагает овладение как общеобразовательной программой (в соответствии с государственными стандартами общеобразовательной школы, но с учетом специфики обучения детей с тяжелыми нарушениями речи), так и программой, реализуемой на коррекционных занятиях. Предполагается тесная связь в содержании программ по общеобразовательным предметам и по коррекции нарушений речи. На протяжении всего процесса обучения при овладении каждым учебным предметом (русский язык и литература, математика, природоведение и др.), наряду с решением общеобразовательных задач, проводится целенаправленная и систематическая работа по коррекции нарушений фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи, формированию диалогической и монологической речи.

В работе с детьми младшего школьного возраста в 1-3 классах учителя-логопеды используют системы обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, первоначальному навыку связной речи по методикам В.К. Воробьевой, И.Н. Садовниковой, Т.Б. Филичевой и

Г.В. Чиркиной, целью которых является формирование у младших школьников навыков правильной и связной речи. В частности:

- практических представлений о связном высказывании, как едином целом на основе умения узнавать существенные признаки текста в процессе его восприятия;

- первоначального навыка связного высказывания;

- умения анализировать смысловые и лингвистические правила строения текста;

- собственно связной речи на основе практического применения правил в учебно-коммуникативных ситуациях.

Вместе с тем, выделяется самостоятельный учебный предмет – «Развитие речи», который решает задачи целенаправленного поэтапного формирования речевой деятельности во всех ее аспектах.

В исследованиях А.А. Алмазовой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Е.Н. Российской, Р.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. рассматривались вопросы формирования связного монологического высказывания у детей с речевыми нарушениями. Авторы указывают на трудности понимания и воспроизведения текста, анализируют специфику языкового оформления высказываний. В работах отмечается, что трудности формирования связной речи обусловлены несформированностью ряда психологических предпосылок. При этом недостатки развития связной речи рассматриваются исследователями в качестве постоянного компонента в структуре речевого дефекта школьников изучаемой категории.

У учащихся школы V вида отмечаются трудности при реализации связного высказывания: нарушения основных текстовых категорий, искажение предикативных связей (А.А. Алмазова, Э.Б. Парфенова, Е.Н. Российская, Л.Ф. Спириной Н.Г. Токарева); несформированность операций, осуществляющих смысловую организацию высказывания, и операций, лежащих в основе его лексико-синтаксического оформления (В.К. Воробьева), а также недостаточность процессов, обеспечивающих линейное, последовательное (сукцессивное) развертывание в тексте целостного (симультианного) представления о предмете коммуникации (Г.В. Бабина). Анализ лингвистических, психолингвистических, методических аспектов проблемы позволил определить подходы к разработке методики изучения вторичных письменных тек-

стов, их анализу, а также к обоснованию базовых положений, лежащих в основе содержания коррекционного обучения.

В рамках специально разработанной системы занятий (Т.П. Бессонова, Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, В.П. Глухов) предполагается овладение детьми способами и средствами речевой деятельности, формирование языковых обобщений, правильное использование языковых средств в процессе общения, учебной деятельности, закрепление речевых навыков в спонтанной речи. В рассматриваемых методических системах овладение языковыми закономерностями осуществляется вначале на практическом уровне, в процессе речевого общения, а в дальнейшем на уровне осознания, в процессе изучения программы по русскому языку.

Предусматривается и работа по развитию у детей представлений об окружающем мире, в соответствии с программой общеобразовательной школы.

В обучении чтению и развитию речи большое место занимают развитие понимания читаемого текста различной степени сложности, уточнение структуры значения слова, дифференциация слов, близких по значению, развитие понимания сложных логико-грамматических конструкций, связной речи.

Одной из основных задач обучения языку в школе, влияющих на развитие продуктивности речевой деятельности в целом, является развитие вербально-семантического уровня языковой личности, а конечной целью – формирования языковой личности, ее эффективная социализация (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, С.А. Сухих, А.Н. Шахнарович и др.). Достижение уровня «языковой личности» можно рассматривать как перспективу развития личности школьника в обучающем процессе. В названных системах обучения речевой деятельности развивается способность к самостоятельному порождению развернутого безошибочного высказывания, в данной работе вводится с целью выделения конструктивной основы для построения дидактической модели. Данная модель рассматривается как относящаяся ко всем феноменам языковой и речевой сторон деятельности и реализующаяся универсально как в структуре устной, так и письменной речи.

В дальнейшем, в старших классах развиваются полноценные навыки устной разговорной и письменной литературной речи, необ-

ходимые учащимся для их полноценного включения в жизнь общества, социализации.

В современных педагогических системах обучения детей с речевыми нарушениями большое внимание уделяется математике. При разработке данных систем обучения исследователи опираются на работы Г.В. Чиркиной, которая выделяет основные особенности познавательной сферы детей с речевыми нарушениями: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности. Без направленной коррекционной работы эти имеющиеся у детей трудности в дальнейшем могут принять большую выраженность и привести к отсутствию интереса к обучению, снижению объема памяти, ошибкам запоминания, трудностям в овладении письмом, несформированности счетных операций, слабому овладению грамматикой.

Педагогическая система обучения математике детей с речевыми нарушениями представлена в исследованиях Л.Н. Вахрушевой, А. Гермаковской, В.П. Глухова, Е.В. Родиной и др. Особенности математического материала, предусмотренного в данных педагогических системах в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи, отражаются на построении и содержании уроков. Наряду с решением образовательных и коррекционно-развивающих задач на уроках математики решаются задачи воспитания положительных личностных качеств школьников, таких, как трудолюбие, настойчивость, аккуратность, чувство товарищества, взаимопомощи, коллективизма и др.

Наличие в системах обучения математике в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи двух уровней требований к знаниям учащихся, обусловленных неоднородностью состава учащихся каждого класса, разными возможностями в усвоении математического материала, безусловно, оказывает влияние на содержание, организацию, выбор наглядных средств и методов обучения на уроках математики, необходимость индивидуального и дифференцированного подхода.

Эффективность современного урока обеспечивается реализацией его задач: образовательной, коррекционно-развивающей, воспитательной, практической.

Наряду с решением образовательных и коррекционно-развивающих задач на уроках математики решаются задачи воспитания, осо-

бенно воспитания положительных личностных качеств школьников, таких как трудолюбие, настойчивость, аккуратность, чувство товарищества, взаимопомощи, коллективизма и др.

На каждом уроке предусматривается как математический материал, так и связать с повседневной жизнью, с игрой, бытовой, профессионально-трудовой деятельностью учащихся.

Следующей успешно действующей педагогической системой можно назвать методику формирования доречевых количественных представлений, сформулированную в работах И.В. Чумаковой. Разработанная автором модель основывается на формировании четкого взаимодействия всех анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, речедвигательного и речеслухового, развитии восприятия и сенсорных действий. Постепенно под влиянием обучения осуществляется переход к формированию умственных действий, выполняемых в развернутом наглядном плане. При этом у детей формируются практические ориентировочные действия (пробы, примеривание), что позволяет перевести детей к подлинной зрительной ориентировке на количественный признак.

Исходя из литературных данных и собственных исследований автор предполагает необходимым наличие нескольких этапов в работе по математическому развитию детей с нарушениями речи с целью преодоления неготовности их к усвоению математических знаний в школе. Этап обследования: он включает в себя выявление уровня сформированности элементарных математических представлений и понятий и соотнесение его с уровнем речевого развития. Этап подготовки к усвоению математических знаний. Этап формирования элементарных математических представлений и понятий в процессе детской деятельности с учётом результатов 1 этапа и с использованием методики формирования связной речи. Этап закрепления полученных умений и навыков на занятиях по математике. Этап применения полученных знаний и повторного закрепления навыков в обиходно-бытовой практике. Этап введения в связную речь математической лексики и скрытых за ней представлений и понятий. Упражнения, направленные на развитие познавательной сферы, должны быть включены в структуру занятия и осуществляться параллельно с реализацией учебных и воспитательных целей или в форме самостоятельных упражнений в виде игры, беседы или зарядки.

Так как познавательные процессы развиваются в тесной взаимосвязи между собой и представляют сложные системные образования, то каждое упражнение, адресованное к какому-либо определенному познавательному процессу, одновременно влияет и на другие. Так, например, упражнения, направленные на развитие моторики ребенка, одновременно укрепляют его внимание и моторную память; рисование помимо развития моторики положительно влияет на внимание, пространственные представления, мышление; таким образом, деление методических рекомендаций на разделы несколько условно, поскольку задача их едина. В каждом разделе задания располагаются от простых к сложным. Задания в зависимости от ведущей задачи должны отвечать закономерностям развития любой психической функции: от наглядной деятельности к образной, затем к словесно-логической и абстрактной.

В процессе обучения большое внимание обращается на сочетаемость упражнений, направленных на развитие различных познавательных функций (например, в течение одного занятия предъявляются задания на развитие моторной сферы и на внимание). Для того чтобы занятия дали максимальный результат, автором рекомендуется использовать различные игры, как индивидуальные, так и групповые, повышающие заинтересованность ребенка в достижении результата и в самом процессе деятельности, вовлекающие в процесс познавательной деятельности эмоциональные и личностные аспекты детей данного возраста. Большое значение придается развитию произвольного внимания, коммуникативно-речевой активности, организации речевого поведения в группе.

В педагогической системе обучения математике, как правило, выделяется работа по следующим разделам: моторное развитие; восприятие; внимание и память; формирование пространственных представлений; критичность, контроль, программирование психической деятельности; развитие мышления. Каждый раздел направлен на развитие определенной познавательной способности и когнитивной сферы ребенка в целом и осуществляется в тесном сотрудничестве с психологом.

Обучение математике предусматривает интенсивную и целенаправленную работу над усвоением учащимися специальных математических понятий и речевых формулировок условий задачи, по раз-

витию мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, симультанных и сукцессивных процессов, что отражает специфику обучения детей с тяжелыми нарушениями речи.

В системах обучения и воспитания детей с нарушениями речи доказана значимость работы по развитию чувства ритма (Г.А. Волкова, 1985, 1992; В.А. Гринер, 1958), зрения (В.А. Кручинин, 1972, 1992), слуха (Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт, 1989; Л.П. Носкова, 1994; Е.З. Яхнина, 1989) и интеллекта (Н.Г. Александрова, 1924; О.П. Гаврилушкина, 1989; Е.А. Медникова, 1995; К. Орф, 1976; F. Robins, J. Robins, 1968).

Обучение музыке и ритмике включает общеразвивающие упражнения, музыкально-ритмические занятия, пение и слушание музыки, что способствует не только успешной коррекции нарушений моторики и речи, но и воспитанию личности, нравственному и эстетическому воспитанию учащихся с тяжелыми нарушениями речи. При проведении занятий по логопедической ритмике осуществляется развитие движений в сочетании со словом и музыкой, формирование темпа, ритма, мелодической выразительности речи, совершенствование фонематических процессов, слухового восприятия, внимания, памяти, зрительно-пространственной организации движений, пространственного восприятия и пространственных представлений.

В методических системах Е.М. Мастюковой, 1985; Л.А. Даниловой, И.А. Смирновой определён дидактический потенциал музыкально-ритмических средств, включающих:

1. Развитие гностических функций (зрительно-моторный, слуховой и соматосенсорный гнозис).

2. Развитие психомоторных особенностей (статическая и динамическая координации, пространственная организация движений, произвольное торможение, двигательная память, произвольная моторика пальцев рук, выполнение двигательных программ, способность к импровизации).

3. Развитие речи (оральный праксис, звукопроизношение, фонационное дыхание, фонация, собственно просодический компонент, импрессивная речь, фонематический слух, лексико-грамматический строй речи, коммуникабельность).

4. Развитие музыкально-ритмических способностей (музыкальная эмпатия, музыкальный слух, вокальные навыки, чувство ритма, музыкальное мышление и память).

5. Развитие игровой деятельности.

6. Развитие мотивации.

В настоящее время в специальных дошкольных группах для детей с нарушениями речи коррекционно-развивающая работа по развитию музыкально-ритмических способностей, коррекции двигательных нарушений и формированию ритма движений и речи осуществляется в разных организационных формах: на логопедических, логоритмических, музыкальных и физкультурных занятиях, а также на различных воспитательских занятиях и в свободной досуговой деятельности. Вместе с тем, методические подходы к формированию у детей чувства ритма четко не определены. Большое значение формирования различных видов музыкально-исполнительской и речевой деятельности имеет разработка содержания и методических приемов развития у детей с общим недоразвитием речи музыкально-ритмических способностей, базирующихся на универсальном характере проявления чувства ритма, использовании интермодальных связей при взаимодействии музыки, движения и речи с учетом особенностей данной категории воспитанников. Это обеспечивает более эффективное формирование у детей с общим недоразвитием речи чувства ритма в различных видах деятельности на логопедических, логоритмических, музыкальных и физкультурных занятиях, способствует совершенствованию системы коррекционно-развивающей работы в целом.

Особое место среди способностей занимает ритмическая способность, изучению которой посвящен ряд психолого-педагогических исследований (R. Bolton, 1894; Г.А. Ильина, 1961; В.Ф. Котляр, 1976; Е.В. Назайкинский, 1972; К. Орф, 1978; М.Л. Палавандишвили, 1973; К.В. Тарасова, 1976, Е.А. Медникова, 1995 и др.).

Важное значение для ритмической способности имеет сохранность анализаторов (зрительного, слухового, двигательного), обуславливающих становление пространственно-временного различения у ребенка. В трудах отечественных и зарубежных авторов отмечается, что проблема речевого ритма остается актуальной, так как в стадии решения находятся даже самые элементарные проблемы ритмической организации речи.

Единство развивающего и корригирующего обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи, использование научно обоснованных методов и системы обучения, учитывающей особенности психичес-

кого и речевого развития школьников с речевой патологией, дает возможность обеспечить овладение программой образования в соответствии с обязательными требованиями государственных стандартов.

Коррекция нарушений речи поводится в структуре всего образовательно-воспитательного процесса, преимущественно на уроках родного языка, в программу которого включены специальные разделы, такие как произношение, развитие речи, обучение грамоте, фонетика, грамматика, правописание и развитие речи; чтение и развитие речи. Параллельно с учебным процессом во внеурочное время проводятся индивидуальные логопедические занятия, направленные на устранение нарушений как устной, так и письменной речи, избирательных трудностей в овладении программой по различным предметам. С целью реализации третичной профилактики речевых расстройств в образовательном процессе предусмотрено производственно-трудовое обучение школьников, которое рассматривается не только как важное коррекционно-воспитательное средство преодоления речевой патологии, профилактики или коррекции нарушений развития личности, но и как главное условие социальной адаптации и интеграции детей с тяжелыми речевыми нарушениями в общество.

Механизмы социализации и адаптации детей с нарушениями речи имеют свои особенности. В зависимости от типа речевого нарушения дети испытывают определенные трудности в усвоении системы культуры и образцов поведения в обществе.

Социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации, «позволяющий личности активно включаться в структурные элементы социальной среды, то есть посылно участвовать в общественной жизни, приобщаться к социальной и культурной жизни общества». По отношению к детям с особенностями развития социальная адаптация выступает как приведение индивидуального и группового поведения детей с особым типом развития в соответствие с системой общественных норм и ценностей. У детей с ограниченными возможностями затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения, усложняющиеся требования. Они испытывают трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может привести к дисбалансу в поведении. Социальная адаптация открывает нетипичным детям возможность активного

участия в общественной жизни. Социальная адаптация – это непрерывный процесс, в котором взаимодействуют ребенок и родители, педагоги, а затем – ребенок и общество.

Педагогические системы социализации и адаптации детей с нарушениями речи рассмотрены в трудах М.А. Галагузовой, Е.М. Мастюковой, А.В. Мудрика, Л.М. Шипицыной и др. В названных педагогических системах *социализация*, с точки зрения педагогической науки, рассматривается и как процесс, и как результат формирования у детей представлений о многообразии окружающего мира, становления отношения к воспринимаемым социальным явлениям и навыков поведения, соответствующих общепринятым нормам общества.

В дошкольном детстве у ребенка закладываются основы личностной культуры, ее базис, в состав которого включается ориентировка малыша в реалиях предметного мира, созданных руками человека, явлениях собственной жизни и деятельности, в самом себе, окружающих людях и явлениях общественной жизни. Вместе с тем становление личности ребенка происходит успешно при условии активности самого ребенка, когда он включен в процесс собственного «социального строительства».

В процессе социализации ребенка с нарушением речи большое внимание уделяется развитию у него представлений о себе. Именно с них начинается приобщение ребёнка к социальному миру и построение отношений с другими людьми.

В социальных ситуациях развития ребенка-дошкольника авторами выделяются три базовых концентрa, значимые для развития личности ребенка в целом:

- концентр «Я сам»;
- концентр «Я и другие»;
- концентр «Я и окружающий мир».

Концентрами они названы в связи с тем, что развитие ребенка носит циклический характер, и на разных этапах своего жизненного пути ребенок снова и снова, но уже на качественно ином уровне, проигрывает типологически однородные ситуации социального развития, привнося в них свой новый жизненный опыт, знания и умения, потребности и мотивы. Следуя генезису этого процесса, воспитательный процесс также должен быть направлен на все более углуб-

ляющуюся проработку ситуации общения и роста, дополняя и обогащая ее новыми задачами, целями и способами деятельности.

При выборе стратегии коррекционно-развивающего обучения Е.М. Мастюкова, А.В. Мудрик, Л.М. Шипицына акцентируют внимание на создание специальных педагогических условий для формирования сотрудничества ребенка с взрослым. Среди этих условий особенно выделяются следующие:

- эмоциональный контакт взрослого с ребенком (в том числе с подключением зрительной, слуховой и тактильной модальностей);
- правильное определение способов постановки перед ребенком образовательно-воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности;
- подбор способов передачи ребенку общественного опыта, соответствующих уровню его развития.

В процессе начального этапа важно формировать у ребенка готовность к усвоению способов общественного опыта. Среди этих способов выделяются такие, как:

- совместные действия взрослого и ребенка;
- указательные жесты;
- подражание действиям взрослого;
- действия по образцу и речевой инструкции;
- поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка).

В целом, вся работа по социальному развитию нацелена на формирование у детей навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста, их подготовку к обучению в школе, а в конечном итоге – на адаптацию к жизни в обществе, в быстро изменяющемся и нестабильном мире.

В исследованиях И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюковой, Л.М. Шипицыной, Л.С. Волковой, С.В. Устиновой представлены педагогические системы социализации школьников с речевыми нарушениями.

Основной социально-психологической проблемой детей и подростков с речевыми нарушениями является сложность построения отношений с обществом и социальной действительностью. Попадая в новые условия жизни, они не могут меняться, им трудно принять реалии жизни. Подростки имеют низкий уровень социального ста-

туса, неудовлетворенны собой и своей жизнью, не ощущают себя полноправными членами общества. Это связано, прежде всего, с недостаточным социальным опытом и низкой активностью подростков. Что, в общем, осложняет их адаптацию в обществе.

Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицына пришли к выводу: для того, чтобы облегчить социально-психологическую адаптацию подростков, необходимо целенаправленно проводить личностно-ориентированную коррекцию в условиях школы. В своих системах исследователи рассматривают такие личностные особенности, как особенности отношений личности, её ценностей и потребностей, притязаний, установок и принципов (мировоззрение). Основные акценты делают на отношение к Я (к себе), отношение к другим и отношение к жизни.

Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицына считают, что когда подростки будут уверены в себе, начнут уважать себя, то и их отношения с другими будут равноправными, адекватными, а жизнь они смогут воспринимать оптимистично. Первопричиной нарушений социально-психологической адаптации у подростков мы посчитали не биологические факторы (тяжелая степень ДЦП), а сочетание психологических и социальных. По нашему мнению, сложности в жизни у них связаны с отношением не только к себе, но и с отношением к окружающему миру, завышенными притязаниями, неадекватной оценкой окружающего, за счет ранней дезадаптации.

В педагогических системах социализации школьников с речевыми нарушениями И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюковой, Л.М. Шипицыной, Л.С. Волковой выделены следующие направления реабилитационной деятельности:

- развитие духовных и физических способностей ребенка;
- содействие в получении соответствующей школы образования, включает подготовку к нему;
- обеспечение условий для участия в жизни общества детей, чьи возможности окончательно признаны, как допускающие обучение лишь практическим навыкам;
- содействие в выполнении соответствующей деятельности, при невозможности получения прогрессивного образования (при выполнении неквалифицированной работы);
- установление реального и более комфортного контакта с внешним миром;

- поддержка, повышение и постоянное восстановление физических и моральных сил, а также душевного равновесия;

- облегчение бытовых и жилищных условий, организация и проведение свободного времени, полноценное участие в общественной и культурной жизни;

- необходимость включения в процесс реабилитации и адаптации не только детей, как пациентов, но и членов его ближайшего окружения;

- заинтересованное осмысление не только своих собственных задач, но и мотивационно окрашенное моделирование себя в предстоящем, прогнозируемом восстановлении личности ребенка, способствующего восстановлению общего с ним смыслового поля.

Освоение каждой из этих систем происходит в процессе закономерно сменяющих друг друга видов деятельности: Игра – Учение – Труд – Общение, в которых и рождаются психические новообразования.

Активность человека (в рамках психической организации) получает два основополагающих направления:

1. Познание внешнего мира, производство предметов, преобразование окружающей действительности.

2. Нахождение смысла своего бытия в мире и тех его продуктов, которые имеют значение для этого бытия.

Каждое из указанных направлений порождает и соответствующие сферы приложения психической активности. Одно – это мир вещей и деятельность, которое производят эти «вещи», другое – мир идей, связанный со смыслообразованием, производством смысла.

Таким образом, единство развивающего и корригирующего обучения детей с нарушениями речи, использование научно обоснованных педагогических систем обучения, учитывающих особенности психического и речевого развития школьников с речевой патологией, дает возможность обеспечить овладение программой образования в соответствии с обязательными требованиями государственных стандартов, а анализ педагогических систем социализации детей с нарушениями речи свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях, резерве их здоровых качеств, которые могут проявиться при благоприятных условиях системы образования и быть основой их социализации.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. – М., 2008. – 123 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М., 2006. – 319 с.
3. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. – М., 1998. – 304 с.
4. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. – М., 2006. – 53 с.
5. Борисова Е.А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. – М., 2010. – 64 с.
6. Ванюхина Г.А. Речеветик: Занимательное пособие по развитию речи мышления. Кн. 1-4. Екатеринбург, 2000 – 2001.
7. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб., 2006. – 144.с.
8. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2006. – 158 с.
9. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения/Сб. метод. рекомендаций. – СПб., 2001. – 240 с.
10. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. – М., 1994. – 96 с.
11. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. – Екатеринбург, 1999. – 320 с.
12. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками в речи: Пособие для логопеда. – М., 1985. – 207 с.
13. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – 1999. – 160 с.
14. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998. – 680 с.
15. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб., 2001. – 191 с.
16. Методы обследования речи у детей / Выпуск 2. Под общ. ред. И.Т. Власенко, Г.В. Чиркиной. – М., 1996. – 147 с.
17. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991. – 208 с.
18. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). – СПб., 2006. – 352 с.

19. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. – С-Пб., 2007. – 352 с.
20. Обучение и воспитание заикающихся дошкольников/ Программы для специальных дошкольных учреждений. – М., 1983.
21. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению/ Под ред. Т.В. Волосовец. – М., 2000. – 200 с.
22. Поварова И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах. – СПб., 2004. – 352 с.
23. Поварова И.А. Практикум для заикающихся. – СПб., 2000. – 128 с.
24. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка/ Под ред. М.М. Семаго – М., 1999. – 138 с.
25. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи. – Екатеринбург, 1995. – 98 с.
26. Селиверстов В.И. Заикание у детей. – М., 2000. – 208 с.
27. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи. – С-Пб., 2007. – 192 с.
28. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи. – М., 2006. – 96 с.
29. Смирнова Л.Н. Логопедия при заикании. – М., 2006. – 64 с.
30. Степанова О.А. Справочник учителя-логопеда ДОУ. – М., 2009. – 224 с.
31. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – С-Пб., 1998. – 112 с.
32. Ушакова О.А. Развитие речи дошкольников. – М., 2001. – 237 с.
33. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М., 1999. – 80 с.
34. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М., 1999. – 80 с.
35. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада: В 2 ч. – М., 1993
36. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М., 1997. – 320 с.
37. Хрестоматия по логопедии/ Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. В 2 тт. – М., 1997.
38. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М., 2000.

39. Цвынтарный В. Играем пальчиками и развиваем речь. – СПб., 1997. – 32 с.

40. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками. – М., 2003. – 240 с.

ГЛАВА III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Специальное образование слабослышащих детей и подростков

Сущность аномального развития ребенка с частичным нарушением слуха заключается в том, что его первопричина – биологическая (физический дефект слуха), а последствия – социальные (нарушения общения, приводящие к атипичности формирования психики), причем главные проявления этих последствий носят функциональный характер (недоразвитие речи, особенности мышления, памяти, внимания, восприятий, представлений).

Согласно психолого-педагогической классификации и медицинским дифференциально-диагностическим критериям к категории слабослышащих относят тех детей, нарушенный слух которых позволяет им хотя бы в минимальном объеме овладевать речевой деятельностью самостоятельно, без специального обучения.

У слабослышащего ребенка имеется не тотальное, а частичное нарушение деятельности одного из самых существенных анализаторов – слуха. Этим он принципиально отличается от глухого и слышащего ребенка в разных планах.

По сравнению с глухим он иначе приспосабливается к своему дефекту, ищет другие пути компенсации своего недостатка, т.е. главным образом не за счет зрения, а за счет неполноценного слуха.

По сравнению со слышащим у него имеется качественное своеобразие использования дефектного слуха как фактора развития речи.

В отечественной (и зарубежной) сурдопедагогике и сурдопсихологии в результате исследований различных сторон процесса овладения речью и особенностей познавательной сферы детей с частичным нарушением слуха (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, К.В. Комаров, И.М. Гилевич, М.И. Никитина, Л.В. Никулина, Т.В. Роза-

нова, В.А. Сияк, Л.И. Тигранова, К.И. Туджанова, К.Т. Илахунов, М.К. Шеремет, Л.В. Назарова и др.) выявлены основные характеристики их развития. Определенные в исследованиях особенности умственного и речевого развития, их различия у детей с тотальным и частичным нарушением слуха, позволили представить научно обоснованную типологию и педагогическую классификацию.

Материалы исследований, характеризующие особенности развития детей с частичной потерей слуха, составили основу для разработок принципов их специально организованного обучения и воспитания и создания методической системы. Использование этой методической системы впервые позволило практически решить центральную проблему дидактики школы слабослышащих – проблему формирования речи и преподавания русского языка как предмета школьного образования (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин).

Система специального обучения слабослышащих детей прошла последовательный путь своего развития. От апробации первых специальных программ для школ слабослышащих (1951, 1953) до создания основы для подготовки типовых программ для школ слабослышащих (1962, 1974, 1986) и разработки методических основ их образования.

Особенности психического и речевого развития слабослышащих детей

Развитие психики слабослышащего ребенка протекает с отклонениями от обычной нормы. Дело не только в том, что ребенок плохо слышит, т.е. имеет физический (биологический) недостаток, но и в том, что этот недостаток привел к нарушению многих функций и сторон психики, определяющих ход развития личности ребенка, у которого сформировались только зачатки речи, мышление почти не продвинулось в своем развитии от наглядно-образного к словесно-абстрактному. Другие стороны психики в своем становлении у этого ребенка не испытывали того решающего воздействия со стороны речи и отвлеченного мышления, которое имеет место в норме. Это относится, прежде всего, к сфере восприятия, в том числе к дефектному слуху: он не стал в полной мере речевым слухом. В таком состоянии взаимодействие слухового анализатора с речедвигательным оказалось нарушенным. Это помешало нормальному становлению речевых механизмов, вторично привело к недоразвитию ре-

чевой деятельности и продолжает препятствовать дальнейшему формированию речи.

Частичное восприятие речи таким ребенком нередко создает у окружающих неправильное представление о том, что ребенок может полностью понимать речь, а то, что ребенок часто не понимает смысла сказанного, иногда расценивается как интеллектуальная недостаточность.

У ребенка речевое недоразвитие обусловлено неполноценным слухом, что ведет к изменению хода общего развития (нарушение слуха – общее нарушение познавательной деятельности – недоразвитие речи).

Речевое недоразвитие носит характер вторичного проявления, оно возникает и существует как функциональное на фоне аномального развития психики в целом. Это осложняет социальное взаимодействие слабослышащего ребенка.

Именно в сфере речевого общения слабослышащие оказываются в невыгодном по отношению к своим слышащим сверстникам положении. Затрудненность словесного общения является одной из главных причин аномального развития.

Бедность речевого запаса, искаженный характер речи ребенка, формирующейся в условиях нарушенного слухового восприятия, накладывают отпечаток на ход развития познавательной деятельности. Это, в свою очередь, оказывает обратное отрицательное влияние на все компоненты языка в процессе их функционирования в речевой деятельности.

При поступлении в школу слабослышащие дети часто обнаруживают следующие нарушения речи:

- недостатки произношения;
- ограниченный запас слов;
- недостаточное усвоение звукового состава слова, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов;
- неточное понимание и неправильное употребление слов;
- недостатки грамматического строя речи:
 - а) неправильное построение предложения;
 - б) неправильное согласование предложения;
 - в) ограниченное понимание устной речи;

- ограниченное понимание читаемого текста.

К началу обучения в школе диапазон различий в уровне сформированности речи слабослышащих детей достаточно велик: от наличия зачатков речи (чрезвычайно бедный словарь, зачастую представленный обрывками слов, множественные проявления несформированности произносительной и грамматической сторон речи) до относительно сложившейся речи с отдельными лексико-семантическими, фонетическими и грамматическими недостатками.

Исследования речи слабослышащих позволили сделать вывод о том, что своеобразие их речи следует рассматривать не столько как недостаточность, сколько как процесс замедленного поступательного развития речи, подчиненного особым закономерностям. Овладение языком в условиях специального обучения предполагает закономерное развитие речевого мышления слабослышащих детей, постепенный переход от свойственного им наглядного, конкретного отражения окружающей действительности к более обобщенному осознанию и воспроизведению на уровне усваиваемых языковых значений.

Системы обучения глухих

Л.С. Выготский считал необходимым условием коренного улучшения воспитания глухих детей максимальное использование всех видов речи, доступных для неслышащего ребенка, и подчеркивал важность индивидуального, дифференцированного подхода к их образованию и выбору языковых средств их обучения.

В СССР и России на протяжении многих десятилетий была принята только одна, ставшая традиционной, педагогическая система обучения глухих – на основе языка словесной речи.

Современная сурдопедагогика глухих находится в состоянии поиска новой образовательной парадигмы, так как значительные по своей глубине и размаху демократические и гуманистические тенденции в развитии мирового сообщества принесли в последние десятилетия новый опыт образования и социальной интеграции глухих, связанный с их борьбой за свои гражданские права, а также с новыми научными данными лингвистических и психолингвистических исследований жестового языка.

Отечественной сурдопедагогике предстоит разработать новую концепцию образования детей с недостатками слуха, основанную на

множественности подходов, на сотрудничестве и взаимообогащении всех существующих направлений в образовании неслышащих. Рассмотрим две основные педагогические системы обучения глухих, которые предлагаются сегодня как за рубежом, так и в России.

В педагогической системе билингвистический подход является новым направлением в сурдопедагогике, которое появилось в мире в начале 80-х гг. Латинские слова «билингвистический», «билингвизм» переводятся на русский язык как «двуязычный», «двуязычие».

Основой методологической платформы билингвистического обучения является совокупность социально-политических и философски идей, отражающих изменение менталитета цивилизованного общества, новое отношение к микросоциумам глухих, к жестовому языку. Современная научная парадигма обеспечивает обоснованность коренной перестройки всего образовательного процесса, включение национального жестового языка наряду со словесным (важная роль которого, естественно, никем не отрицается) в систему главных средств педагогического воздействия (Г.Л. Зайцева, 1998).

В мире насчитывается свыше 5000 языков и только около 200 государств. В некоторых странах двуязычие официально закреплено законодательством, в Европе, например, таких государств шесть. В большинстве стран современного мира существуют двуязычные группы населения. Исключения составляют представители так называемых доминирующих языков – коренные русские, французы, японцы, англичане.

По отношению к слышащим идея билингвистического обучения не является новой: в Средневековье, например, на латыни велось обучение во многих университетах; в современной педагогике общепризнанным является тот факт, что свободное владение двумя и более языками дает преимущество и при получении образования, и для последующей карьеры.

По отношению к глухим термин «билингвизм» начал применяться не более 25 лет назад. Большинство глухих людей в той или иной степени одновременно владеют жестовым и словесным языком своей страны. Кто-то считает своим основным языком жестовый язык, кто-то предпочитает словесный, но глухие в зависимости от ситуации общения могут пользоваться обоими.

Билингвистический подход в обучении глухих предусматривает использование двух равноправных и равноценных средств образовательного процесса – русского (или иного национального) языка (в устной, письменной и тактильной форме) и русского (или иного) жестового языка. Оба языка являются равными партнерами в общении между слышащими и глухими учителями, учениками, родителями. Билингвистическое обучение глухих возникло в Западной Европе не случайно. Следует упомянуть несколько факторов, способствовавших развитию этого направления сурдопедагогики.

Во-первых, это кардинально изменившееся отношение к жестовым языкам. Глухие практически всегда использовали жестовый язык для своего общения, и первые дошедшие до наших дней описания жестового языка были сделаны святым Августином в IV в. Хорошо известны факты использования и есть некоторые описания жестовых языков во Франции, в России (1835г., книга В.И. Флери «Глухонемые»). Однако только фундаментальные исследования национальных жестовых языков, сделанные в 70-е гг. XX в. нашего века В. Стоку, М. Бреннон, Г.Л. Зайцевой, доказали, что жестовые языки – полноценные, сложные и богатые лингвистические системы со своей особой грамматикой, лексикой, морфологией. Было доказано, что жестовый язык отнюдь не примитивный язык, как многими считалось ранее. Он не лучше и не хуже русского, английского, китайского – это просто иной язык. Признание жестовых языков означало возможность их использования в обучении, о чем говорил еще Л.С. Выготский в начале 30-х гг.

Во-вторых, изменились взгляды общества на людей, которые «в чем-то не такие как все». Появилась необходимость понимания мира «других», стала отживать идеология подчинения стандартам большинства, нивелирования личностных особенностей. К глухим перестали относиться как к «убогим», как к «инвалидам», из которых непременно нужно делать подобие слышащих. Их стали расценивать как людей, имеющих право на свой особый путь развития, разделяющих и свою культуру глухих, и культуру слышащего большинства.

В-третьих, после Второй мировой войны увеличились миграционные потоки во всем мире. Например, в США и Великобританию усилился приток иммигрантов из Азии и Африки, возникла проблема обучения людей, чей первый язык не является английским. Резуль-

таты ряда исследований доказали, что обучение осуществляется более эффективно в тех случаях, когда есть опора на родной язык и он не игнорируется.

В-четвертых, это общее недовольство результатами обучения устным методом и методом тотальной коммуникации (т.е. когда речь учителя сопровождается жестами). Знаменитое исследование Конрада 1979г., показывающее, что средний уровень развития навыков чтения среди глухих выпускников школ Англии соответствует уровню развития навыков чтения у среднего девятилетнего слышащего ребенка, повергло в шок сурдопедагогов и родителей глухих детей всего мира.

В-пятых, исследования, сделанные большей частью в США, показали, что глухие дети глухих родителей имеют лучшие результаты по тестам IQ, чем глухие дети из семей слышащих, а по ряду невербальных тестов глухие дети из семей глухих опережают своих слышащих сверстников. Эти данные позволяют предположить, что раннее использование жестового языка и естественное формирование лингвистической базы становятся залогом дальнейшего успешного обучения.

Таким образом, «верхи», т.е. прогрессивные учителя, не хотели учить по-старому, а «низы», т.е. глухие учащиеся и в первую очередь их родители не хотели учиться по-старому. В результате билингвистический подход при обучении глухих стал государственной системой в Скандинавии; в настоящее время половина школ для глухих в Великобритании (9 из 18) использует билингвистический подход; его применяют многие школы Австралии и Тихоокеанского региона, в Африке, а также в ряде школ Канады и США, в Голландии, Германии, Бельгии, Швейцарии, Эстонии.

В России работает только одна билингвистическая школа – Московская билингвистическая гимназия, существующая с 1992г.

Как отмечает Г.Л. Зайцева и другие специалисты, использование жестового языка в учебно-воспитательном процессе устраняет все коммуникативные барьеры между педагогами и учащимися и создает искренние, доверительные отношения между детьми и взрослыми, обеспечивает эмоционально окрашенное обучение. Устранение коммуникативных барьеров позволяет значительно увеличить объем учебной информации, ускорить ее передачу и восприятие учащими-

ся. Это, в свою очередь, позволяет расширить круг учебных предметов и областей знаний, ранее недоступных глухим школьникам (например, иностранный язык, логика, этика) по причине сложности преподавания этих дисциплин на языке словесной речи. Появляется реальная возможность (и об этом свидетельствует зарубежный опыт) получения глухими учащимися полного среднего образования за 10 лет, т.е. возникает реальная возможность прохождения учебной программы общеобразовательной школы в полном объеме и в те же сроки, которые предусмотрены для обычных слышащих учащихся.

Зарубежные научные данные свидетельствуют о том, что по сравнению с глухими выпускниками, обучавшимися по традиционной системе на основе словесной речи, глухие выпускники школы, обучавшиеся на основе билингвистической системы, имеют более широкий общий кругозор, более глубокие знания по языку и математике, они лучше социально адаптированы.

Существует много нерешенных задач в этой новой педагогической системе обучения глухих: требуется найти оптимальное соотношение жестового и словесного языка в учебном процессе; разработать дидактические основы учебного процесса на основе жестового языка; создать новую систему подготовки сурдопедагогов для обучения глухих в условиях билингвистической педагогической системы; разработать дидактические и методические подходы билингвистического обучения глухих детей разного возраста.

Педагогическая система обучения глухих на основе словесной речи.

Второе направление в обучении глухих связано с обучением их языку словесной речи. В разные исторические периоды это направление, опираясь на существующие в тот или иной период лингвистические знания, было представлено различными педагогическими системами обучения глухих, но целью обучения во всех этих системах был глухой человек, владеющий словесной речью и говорящий так же, как и любой слышащий.

Первоначально, со второй половины XVIII в. и в начале XX в., основное внимание сурдопедагогов было сосредоточено преимущественно на внешней, произносительной стороне речи глухих. Главной задачей была выработка идеального произношения, чистой устной речи, мало чем отличающейся от произношения слышащих.

До середины 50-х гг. XX в. преобладала точка зрения на речевое развитие глухих как на результат планомерного и последовательного изучения ими языка – его произносительной стороны, словарного состава, грамматики, синтаксиса.

Известным советским сурдопедагогом проф. С.А. Зыковым и его сотрудниками был предложен новый подход к освоению глухими языка словесной речи – на основе учета социальной сущности и коммуникативной функции языка, его материальной природы, а также применительно к своеобразию речевого развития ребенка при нарушенном слухе. Эта система получила название коммуникационная. Глухие дети должны были в условиях обучения в такой системе усваивать язык как средство общения, пользоваться им на всех этапах обучения и в условиях социального взаимодействия.

Важнейшие положения коммуникационной системы: формирование и развитие речи глухих детей в условиях предметно-практической деятельности; целенаправленная работа по развитию мышления в связи с усвоением языка; успешное речевое развитие глухого ребенка возможно только в специально организованной речевой среде, когда возникает естественная потребность в речевом общении, использовании речи в познавательной деятельности.

Коммуникационная система предполагает, что систематическому усвоению языка должно предшествовать *практическое усвоение словесных форм общения*. У детей должна развиваться языковая способность как особый вид речевой активности, помогающий интуитивно угадывать смысл новых высказываний. Это так называемое «чувство языка», которое может возникнуть тогда, когда ребенок будет находиться постоянно в насыщенной речью среде.

Важное место в коммуникационной системе обучения языку занимает идея развития общения как деятельности.

Коммуникационная система предполагает развитие речевой деятельности у детей не только как владение всеми видами речевой деятельности – говорением, слушанием, письмом, чтением, дактилированием, зрительным восприятием с лица и с дактилирующей руки говорящего, но и как освоение всей структуры речевой деятельности – ее целей, мотивов, способов, средств.

Освоение глухими детьми системного строения языка (фонетики, грамматики, лексики) происходит по-другому, чем у слышащих

детей. Слышащий ребенок подходит к изучению системного строения языка, уже владея им практически. В школе для глухих детей специальное изучение языка происходит в рамках коммуникационной системы на основе *структурно-семантического принципа*, разработанного Л.П. Носковой применительно к глухим детям дошкольного и школьного возраста. Этот принцип предполагает в качестве исходного использование предложения как материала для системного изучения языка, как единицы речевого высказывания. Наблюдая различные типы предложений, строя коммуникативно-значимые новые предложения, глухие дети постепенно подходят к языковым обобщениям, усваивают необходимые сведения о языке. Заучивание готовых правил, моделей высказываний, склонений и спряжений при этом не предусматривается. Впоследствии внимание уделяется речевым единицам других уровней, которые уже выделяются на основе практического усвоения языка.

Генетический принцип обучения глухих языку предусматривает необходимость программирования содержания и методов обучения с ориентацией на все возрастные этапы обучения на основе знания о развитии языка в онтогенезе (на протяжении детства) и в филогенезе (на протяжении истории человечества). Работая с глухим ребенком, сурдопедагог соотносит уровень его речевых достижений с нормой для ребенка соответствующего возраста и строит обучение таким образом, чтобы скомпенсировать упущенное в период, предшествовавший обучению, заложить в настоящем основы для будущих пластов и структур языка.

Деятельностный принцип обучения языку в коммуникационной системе предусматривает необходимость создания таких условий, в которых словесная речь и освоение языка станут потребностью. Для возникновения и развития потребности в общении организуется коллективная предметно-практическая деятельность (в дошкольный период это бытовая деятельность, игра, эстетическая деятельность, элементарная трудовая деятельность). В условиях школьного обучения принцип предметно-практической направленности обучения реализуется как на специальных уроках предметно-практического обучения, так и на других уроках, когда обеспечивается деятельностный коллективный подход к организации познавательной деятельности учеников (работа парами, бригадами, с «маленьким

учителем», через распределение функций, ролей и обязанностей, планирование деятельности и реализацию ее в соответствии с намеченным планом и т.д.). В этом случае сам процесс речевого общения выступает как процесс речевой деятельности. Большой вклад в создание и развитие теории и практики предметно-практического, деятельностного в том числе речедейностного обучения глухих школьников сделали советские ученые-сурдопедагоги (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская, Л.А. Новоселов и др.).

Обучение глухих детей языку в условиях коммуникационной системы обеспечивается не только уроками предметно-практического обучения, но и занятиями по развитию слухового восприятия и формированию произношения. Каждый из этих предметов обеспечивает подкрепление определенных компонентов речевой деятельности.

Занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения направлены на обогащение восприятия речи за счет использования остаточного слуха и зрительного анализатора и на формирование умений и навыков воспроизводить речь в устной форме, внятно и доступно для собеседника в условиях речевого общения. Активизация слухового восприятия его использование ребенком в процессе жизнедеятельности обеспечивают ему более полное социальное и эмоциональное развитие.

Становление и развитие коммуникативной системы обучения глухих детей в СССР происходило в тот период (60-е и 70-е гг.), когда технические достижения в области слухопротезирования не были еще широко доступными, как это имело место за рубежом, не существовало системы раннего выявления и ранней помощи детям с нарушениями слуха. Глухие дети попадали в систему специального образования, как правило, с наступлением школьного возраста, и далеко не все глухие дошкольники получали адекватную педагогическую помощь до начала школьного обучения. Широкое внедрение звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования началось в СССР только к концу 70-х гг. Поэтому богатые потенциальные возможности коммуникационной системы, разработанные советскими учеными, не были полностью реализованы, а сама система вплоть до 80-х гг. была направлена на то, чтобы в максимальной степени компенсировать те пробелы, в общем и речевом развитии, которые уже накопились у глухого от рождения или

рано оглохшего ребенка к моменту начала дошкольного или школьного обучения.

В 1958г. в г. Манчестере (Великобритания) состоялся Международный конгресс по проблемам современных образовательных средств для глухих. Необходимость ранней педагогической помощи и раннего развития слуха у глухих детей были двумя главными темами этого конгресса. Важнейшим результатом Манчестерского международного форума стало постепенное развитие системы ранней диагностики и ранней педагогической помощи в западноевропейских странах и в США, включающей раннее слухопротезирование глухих детей.

Развитию этого направления в обучении глухих детей на основе словесной речи и максимальной опоры на остаточный слух с самого раннего детства в речевом и общем развитии глухого ребенка послужило то обстоятельство, что уже в конце 50-х – в начале 60-х гг. наметился значительный прогресс в производстве звукоусиливающей аппаратуры как индивидуального, так и коллективного пользования. Этому способствовало привлечение научно-технического опыта и разработок военного производства, получивших значительное развитие в связи со Второй мировой войной. С изобретением транзистора был сделан значительный шаг вперед в миниатюризации слуховых аппаратов; появилась возможность их расположения за ухом. Возникают всемирно известные фирмы, производящие высококачественные слуховые аппараты в Дании, Югославии, США, Германии и других странах, продукция которых стала успешно использоваться для слухопротезирования детей раннего возраста и для фронтальных коллективных занятий в детском саду.

В 50-60-е гг. академик, доктор П. Губерина в г. Загребе разработал верботональную систему обучения неслышащих, не только основанную на новой технологии педагогической работы с глухими детьми, но и предполагающую использование слуховой аппаратуры нового поколения, учитывающей значительные поражения слуха глухих не только по силе звука, но и по частотному диапазону. Такая аппаратура, располагая сложной системой фильтров и усилителей, позволяет подобрать оптимальное слуховое поле для ребенка и эффективно работать над его постепенным расширением.

Слуховая аппаратура, производимая в то время в СССР, была практически непригодна для решения задач раннего обучения. Она в ос-

новном была рассчитана на взрослых слабослышащих и лиц пожилого возраста. Поэтому учебный процесс в школах для глухих детей до конца 70-х гг. осуществлялся без звукоусиливающей аппаратуры.

Исследование возможностей раннего слухоречевого развития детей было предпринято в НИИ дефектологии АПН СССР в 70-е гг. Э. И. Леонгард под руководством проф. Ф.Ф. Рау. Модель ранней помощи глухим детям с широким вовлечением родителей в процесс воспитания и обучения была созвучна тем образовательным тенденциям, которые развивались в это время в Западной Европе. Успех этого начинания был подкреплён все большей доступностью качественных зарубежных слуховых аппаратов для детей раннего возраста, накоплением и развитием методов и приемов работы. Продолжением и развитием этого направления стали исследования возможности включения неслышащих детей в массовую образовательную среду благодаря ранней коррекционно-педагогической помощи (Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская).

Одновременно в 70-80-е гг. сотрудники НИИ дефектологии АПН СССР (Т.А. Власова, Е.П. Кузьмичева и др.) предложили и научно обосновали систему работы по развитию слухового восприятия глухих школьников. Эта система получила широкое внедрение в практику работы отечественной школы глухих, обеспечив оснащение этих школ звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования.

Благодаря широкому использованию звукоусиливающей аппаратуры в образовательном процессе глухих детей в дошкольный и школьный период обучения, а также в связи с увеличением возможностей получения глухими детьми слухопротезирования и коррекционно-педагогической помощи в раннем возрасте коммуникационная система обучения получила новый импульс для своего развития.

Специальные методики воспитания и обучения детей с нарушением слуха

Начиная воспитывать и обучать ребенка с нарушением слуха, родители должны сделать самый ответственный выбор – выбор методики обучения. От этого решения будет зависеть вся дальнейшая судьба малыша, которое должно стать настоящим человеком, полноценной развитой личностью.

На сегодняшний день существуют разнообразные методики обучения глухих и слабослышащих детей.

Традиционно, начиная с XVI века, различали два метода обучения глухих – «жестовый» и «чистый устный» методы.

Жестовый способ предполагал обучение глухих на основе жестового языка (определенный жест является эквивалентом слова) и дактилологии (пальцевой азбуки, каждая буква алфавита которой соответствует определенному пальцевому знаку). С помощью *чистого устного* метода глухих учили говорить «без рук», используя только устную и письменную речь. В настоящее время изменились методики, технологии, техническая оснащенность процесса воспитания и обучения детей с нарушением слуха, но суть методов во многом осталась прежней.

Необходимо отметить, что основные подходы к обучению дошкольников с нарушением слуха в отечественной педагогике базируются на исследованиях российских ученых психологов, сурдопедагогов и во многом схожи. Авторы всех методик обучения считают принципиальным учет закономерностей психофизического развития дошкольников, обеспечение всестороннего развития на основе коррекции имеющихся проблем, раннее начало обучения глухих и слабослышащих детей, создание «речевой среды» для формирования речи. Но существуют и различия в методиках обучения и воспитания, которые могут, в дальнейшем, повлиять на возможности полноценной адаптации в обществе слышащих людей.

Первая методика воспитания и обучения глухих (слабослышащих) детей дошкольного возраста применяется во всех государственных детских садах компенсирующего вида для глухих или слабослышащих детей. В группы, которые комплектуются по решению психолого-медико-педагогических комиссий в сурдоцентрах (городских, областных, районных), принимаются глухие и слабослышащие дети в возрасте от 1,5-2 лет, срок обучения от 4 до 5 лет. Детские сады компенсирующего вида, как правило, учреждения интернатного типа. Дети находятся в саду в течение недели, родители общаются с ними по выходным дням. Положительным является то, что ребенок с нарушением слуха находится в системе специального воспитательно-образовательного процесса. Специалисты создают условия для компенсации развития глухих и слабослышащих детей. При обучении

речи сурдопедагоги используют такие вспомогательные формы речи, как письменная, дактильная (пальцевая азбука). К сожалению, определенная замкнутость учреждения, узкий круг общения, обедненность эмоциональными впечатлениями, недостаток общения с родителями не всегда позволяют получить высокие результаты по реабилитации дошкольников с нарушением слуха.

Вторая методика, так называемая, *методика Э.И. Леонгард*. Эта методика была разработана в конце 60-х годов XX века. Авторы доказали значительные возможности семейного воспитания детей с нарушением слуха. Раннее начало общеразвивающей и коррекционной работы осуществляется при самом активном участии родителей (в соответствии с методическими рекомендациями «Заданиями для родителей»). Создание речевой среды в семье, использование правильно подобранных слуховых аппаратов для развития речевого слуха, который становится основой для развития речи (навыков слухо-зрительного восприятия речи, формирования словарного запаса, навыков коммуникации, формирования произношения), позволяют создать условия для возможно более раннего включения глухих детей в среду слышащих. Дошкольники, обучающиеся по методике Э.И. Леонгард, как правило, посещают обычные детские сады или специальные группы, созданные в дошкольных учреждениях общего типа. Индивидуальную работу с детьми проводят сурдопедагоги, владеющие данной методикой. Необходимо еще раз подчеркнуть, что главную роль в обучении и воспитании плохослышащего малыша играют родители. Сурдопедагог лишь направляет и помогает семье. Безусловно, это большая ответственность и значительная затрата времени и сил родителей. Не каждая семья принимает решение взять такую ответственность за будущее ребенка на себя.

Билингвистический метод обучения детей с нарушением слуха основан на признании права глухого человека на выбор своего стиля жизни, способа общения, на реализацию себя как своеобразной и самодостаточной личности. В связи с этим национальный жестовый язык и национальный словесный язык имеют равный статус как средства педагогического процесса и предметы обучения. В экспериментальных группах специального детского сада глухих детей обучают устной и жестовой речи. Первые результаты показывают эффективность билингвистического обучения для многих глухих детей.

Верботональная методика, разработанная специалистами центра «Суваг». Коррекционно-реабилитационная работа основана на развитии слухового, тактильно-вибрационного восприятия речевых и неречевых звуков, максимальном использовании остаточного слуха и системы специальных упражнений фонетической ритмики для формирования произношения. Учреждения, работающие по этой методике, чаще являются экстернатами, родители имеют возможность общаться и заниматься с детьми каждый день.

Педагогические системы обучения и воспитания детей с нарушением слуха дошкольного возраста

В нашей стране с учетом состояния слуха и речи организуются дошкольные учреждения двух типов для детей с нарушениями слуха: для глухих детей и для слабослышащих детей. Их деятельность регулируется «Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении» (1995).

Глухие и слабослышащие дети раннего и дошкольного возраста могут воспитываться и обучаться в различных образовательных учреждениях:

1. Детский сад компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей.

Дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха открываются органами образования при условии наличия достаточного числа глухих или слабослышащих детей. Группы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха комплектуются по решению психолого-медико-педагогической комиссии.

В дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида принимают глухих и слабослышащих детей с полутора-двух лет. Процесс воспитания и обучения в зависимости от сроков поступления в детский сад (с двух или трех лет) рассчитан на пять лет или на четыре года.

Допускается функционирование дошкольного образовательного учреждения (группы) в дневное и ночное время, а также круглосуточно. Предусматривается и свободное посещение детьми дошкольного образовательного учреждения.

В детских садах компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей возможна организация группы для детей со сложными дефектами.

2. Детские сады комбинированного вида.

В состав данных типов дошкольных учреждений наряду с массовыми (общеразвивающими) группами входят и компенсирующие – для детей с нарушениями слуха. В зависимости от состояния слуха и речи детей при дошкольных образовательных учреждениях создаются группы для глухих или для слабослышащих детей. Совместное воспитание и обучение глухих и слабослышащих детей в одной группе не рекомендуется.

3. Детские сады (группы) общеразвивающего вида.

В этих типах учреждений возможно интегрированное обучение глухих и слабослышащих дошкольников. Для детей с нарушениями слуха должны быть организованы индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом (сурдопедагогом, логопедом), педагогом-психологом.

4. Дошкольные группы, отделения в специальных (коррекционных) школах, школах-интернатах для глухих и слабослышащих детей.

Дошкольные группы при школах для детей с нарушениями слуха рассчитаны на обеспечение развития и подготовку к школе детей дошкольного возраста. В дошкольные отделения (группы) принимаются дети с двух-трех лет в зависимости от имеющихся условий. В некоторых случаях организуются группы для детей старшего дошкольного возраста, специальное обучение которых по разным причинам (позднее выявление нарушений слуха, текущие заболевания ребенка и др.) начинается в более поздние сроки. В течение двух-летнего периода проводится общеразвивающая и коррекционная работа, направленная на подготовку дошкольников к обучению в первом классе школы для глухих или слабослышащих детей.

5. Образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста «начальная школа – детский сад» компенсирующего вида для глухих или слабослышащих детей.

В структуре данного образовательного учреждения могут быть группы детей преддошкольного возраста, дошкольного возраста, а также классы начальной школы для слабослышащих или для глу-

хих детей. В образовательных учреждениях «начальная школа – детский сад» реализуются две образовательные программы: дошкольного образования и начального школьного образования глухих или слабослышащих и позднооглохших детей.

Основными средствами обеспечения преемственности в коррекционной работе являются педагогические технологии непрерывного коррекционного воспитания и обучения детей с нарушениями слуха, построенные с учетом особенностей психофизического развития детей дошкольного или школьного возраста, ведущих для каждого этапа видов деятельности, форм организации общеразвивающей и коррекционной работы: игры, занятия, свободная деятельность детей – в дошкольном учреждении; уроки, внеурочные формы организации детей – в школе.

6. Группы кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях разных видов.

Они могут создаваться при детских садах компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха, при детских садах комбинированного вида, в состав которых входят компенсирующие группы, а также при дошкольных отделениях при школах для глухих и слабослышащих. Группа является структурным подразделением дошкольного образовательного учреждения. Комплектование групп осуществляется психолого-медико-педагогической комиссией.

Обучение в условиях кратковременного пребывания рекомендуется для детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста; для детей с легкой степенью тугоухости, воспитывающихся в общеразвивающих дошкольных учреждениях; для внезапно оглохших детей; для детей с комбинированными нарушениями, которые не могут посещать специальный детский сад, но нуждаются в коррекционной помощи; для детей, которым противопоказано посещение детского сада, а также для тех детей с нарушениями слуха, которые воспитываются дома и не посещают специальный детский сад. Основная организационная форма работы – индивидуальные занятия и занятия малыми группами (по 2-3 ребенка) при обязательном присутствии родителей. Занятия с учителем-дефектологом организуются, как правило, два раза в неделю, а при необходимости и по желанию родителей могут проводиться чаще или реже.

7. Сурдологические центры и кабинеты. Центры диагностики и консультирования, психолого-медико-педагогической реабилитации и коррекции.

Психолого-педагогическая помощь дошкольникам с нарушениями слуха оказывается в сурдологических кабинетах и центрах. Сурдопедагоги проводят коррекционно-развивающие занятия с детьми, консультируют родителей по вопросам воспитания и обучения детей в семье, ведут контроль за развитием детей, интегрированных в дошкольные образовательные учреждения.

В последние годы с целью организации медицинской и психолого-педагогической помощи детям с нарушениями слуха в различных регионах России стали организовываться центры реабилитации слуха и речи. В таких центрах проводят диагностику нарушений слуха, медико-психолого-педагогическое изучение детей, оказывают медицинскую помощь, организуют индивидуальное слухопротезирование. В структуре данных учреждений, как правило, существует детский сад или группы для глухих и слабослышащих дошкольников. В центрах реабилитации слуха и речи используется вербо-тональная методика, разработанная специалистами центра «Suvag» (Загреб, Хорватия).

В основу комплектования групп в дошкольных учреждениях для глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста положено «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении» (1995).

При организации и определении содержания воспитания и обучения глухих детей педагоги могут руководствоваться Программой воспитания и обучения в дошкольных группах при школах для глухих детей. Программа рассчитана на двухлетний срок коррекционно-воспитательной работы в дошкольных группах.

Педагоги также используют программы, рекомендованные детским садам для глухих и слабослышащих детей, а также могут выбирать вариативные коррекционные и общеразвивающие программы.

Научно-методические основы коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха заложены в трудах Р.М. Боскис, Г.Л. Выгодской, Л.А. Головниц, Г.Л. Зайцевой, С.А. Зыкова, Б.Д. Корсунской, Е.П. Кузьмичевой, Н.Д. Шматко и др.

Особенно важное значение имеет раннее начало лечебно-коррекционной работы. В настоящее время доказана эффективность ран-

ней коррекционной работы с глухими детьми. В отечественной сурдопедагогике накоплен опыт такой работы, начиная с первых месяцев жизни (Е.П. Кузьмичева, Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко и др.).

В настоящее время разработана система ранней коррекционной работы, которую проводят, начиная с тем: «Части тела. Лицо», «Помещение», «Мебель». Ребенка учат путем зрительно-тактильного восприятия познавать окружающий мир, для стимуляции ранней коммуникативной деятельности особое внимание обращается на лицо человека, ребенок соотносит фотографии с реальным человеком (членом семьи), дорисовывает недостающие части лица. Вся эта деятельность сопровождается расчлененной речевой инструкцией.

Важное значение уделяется обучению ребенка освоению нового пространства (ориентация в собственной квартире, а также в новом помещении). Занятия проводятся по специальной программе с последовательным изучением различных тем: «Одежда», «Продукты питания», «Посуда» и т.д.

Стимуляция речевого развития также проводится поэтапно и с последовательным изменением преобладающего мотива установления коммуникативной связи. По мере формирования коммуникативного поведения ребенок все активнее начинает подражать речевым действиям взрослого в процессе совместной предметно-практической деятельности.

На следующем этапе у ребенка формируют мотив в достижении успеха в словесном обозначении окружающих предметов. И, наконец, на последнем этапе развивается мотив активного познания окружающей действительности.

Для стимуляции речевого развития глухого ребенка важное значение имеет создание для общения естественных ситуаций (Е.М. Мастюкова).

Ознакомление с окружающим миром.

Дети с нарушениями слуха, как правило, имеют крайне бедные представления об окружающих их предметах и явлениях. Они не только не могут их назвать, обозначить словом, но плохо выделяют их из группы разнородных предметов, с трудом узнают в изменившейся ситуации, не различают предметы по функциональному назначению, не всегда могут соотнести реальный предмет с его изоб-

ражением. Вот почему необходимо специально знакомить детей с миром вещей, окружающих человека.

Основной задачей ознакомления с окружающим является проведение целенаправленной работы по ознакомлению с внешним видом, строением, способами использования и сферой функционирования самых необходимых в жизни человека предметов, а также с условиями существования самого человека и животных. В содержание работы входит последовательное изучение предметов и явлений, объединенных общей темой.

В процессе ознакомления с окружающим дети должны получить как можно больше впечатлений об изучаемых предметах, увидеть их в разнообразных связях и проявлениях.

В ходе этих наблюдений и в процессе овладения действиями с предметами дети усваивают и необходимый речевой материал. Однако работа над словом, фразой должна быть продолжена на занятиях по развитию речи, где данные реальные предметы являются для детей уже не новыми, а привлекаются как своеобразный наглядный материал.

Ознакомление с окружающим тесно связано с речевым развитием детей, имеющих нарушение слуха, но в отличие от занятий по развитию речи при работе над ознакомлением с окружающим в центре внимания находятся сами предметы, факты реальной действительности, а не отработка речевых умений как таковых.

На первом и отчасти на втором году обучения темы занятий по ознакомлению с окружающим и занятий по развитию речи в основном совпадают, тем более что акцент переносится с наблюдений за предметами на действия собственно речевые, т.е. отрабатывается сам речевой материал. На третьем, четвертом, пятом годах обучения расширяются и обобщаются сведения по изученным ранее темам, часть из них уже сообщается речевыми средствами, темы либо укрупняются, либо конкретизируются.

Основными методами обучения являются следующие:

- наблюдения на занятиях и экскурсиях;
- действия с натуральными предметами и их изображениями;
- просмотр кинофильмов, диафильмов;
- составление тематических альбомов;
- беседа;

- чтение текстов на заданную тему;
- рассказы, описания и т.п.

Занятия по ознакомлению с окружающим проводятся воспитателем по подгруппам. Речевой материал для них планируется совместно с учителем-дефектологом.

Развитие речи.

Основной целью работы по развитию речи у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом является формирование речи как средства общения.

Реализация этой цели требует решения целого ряда конкретных задач на специальных занятиях: восприятия на слухо-зрительной и слуховой основе, усвоения значения и накопления слов; обучения пониманию и использованию различных конструкций фраз, необходимых для общения; овладения разными формами речи; развития связной речи (О.О. Новикова, Н.Д. Шматко и др.).

Конкретные направления работы по речевому развитию детей, представленные в используемых программах (1991), отражают психолингвистическую модель описания языка, в которую в качестве основных компонентов входят языковая способность, речевая деятельность, языковая система (Л.П. Носкова, 1991, 1993). Развитие этих трех компонентов языка происходит в течение пребывания детей в дошкольных учреждениях и в период школьного обучения. Каждое языковое явление должно соотноситься с наиболее благоприятной возрастной стадией.

В целях реализации задач речевого развития дошкольников с нарушениями слуха программа (1991г.) предусматривает различные условия, в которых обеспечивается работа над речью:

а) речевое развитие детей в бытовой деятельности, в ходе выполнения режима дня (подготовка ко сну, прием пищи, прогулки, все моменты по организации самообслуживания и т. п.);

б) речевое развитие в процессе ознакомления с окружающим и овладения разными видами деятельности на специальных занятиях (игра, изобразительная деятельность, труд, физическое воспитание и т. п.);

в) обучение разным видам речевой деятельности, работа по усвоению значений слов и фраз, отработка звуко-буквенной структуры усвоенных речевых средств в процессе специально организован-

ных наблюдений над языковым материалом на занятиях по развитию речи;

г) обогащение и развитие сенсорной базы для восприятия речи и отработка ее звуковой стороны на фронтальных и индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению;

д) закрепление усвоенных речевых навыков и усвоение новых языковых средств (слов, фраз, звуков) в условиях семьи (в соответствии с рекомендациями и заданиями педагогов).

Требования к речевому развитию в связи с формированием разных видов деятельности изложены в соответствующих разделах программы.

На специальных занятиях по развитию речи работа ведется в следующих направлениях:

1. Развитие языковой способности детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха.

2. Формирование различных форм речи на каждом этапе обучения. Специальная отработка разных видов речевой деятельности.

3. Работа над значением слов и накопление речевого материала в связи с тематической организацией занятий по развитию речи, использование его в различных ситуациях общения и детской деятельности.

Развитие языковой способности включает в себя формирование сенсорной основы восприятия словесной речи (зрительного, слухозрительного, тактильно-вибрационного); развитие подражания предметным и речевым действиям взрослого; умения применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства; умения соотносить устное, письменное (а позже – тактильное) слово с обозначаемым содержанием; умения улавливать аналогии в языковых формах.

Формирование разных видов речевой деятельности (говорения, чтения, письма, слухозрительного восприятия, дактилирования, слушания) происходит в соответствии с задачами речевой коммуникации и включает отработку содержания ключевых тем и речевого материала, сгруппированного по данным темам и предъявленного в различных условиях практической деятельности и ситуациях общения.

Овладение значениями усвоенных слов происходит посредством специальных языковых наблюдений в целях отработки звуко-буквенной структуры или грамматической формы слов в структуре целых предложения (четыре типа логической фразы: вопрос, побуждение,

сообщение, отрицание). Данное направление работы предусматривает условия для переноса усвоенного речевого материала и речевых умений в новые ситуации общения, овладения значениями слов как за счет сопоставления их в разных контекстах, так и в процессе анализа их структуры (от элементарного морфемного анализа до звуко-буквенного).

Постепенное усложнение намеченных тем определяется объемом словаря, отражающего их содержание: первый год обучения – 50-200 слов, второй год обучения – 230-400 слов, за 5 лет обучения – 2000-2300 слов.

Предусмотренные программой слова даются преимущественно во фразовом материале и сопоставляются по смыслу при различной их группировке по мере введения в речь новых слов.

Помимо фраз разговорного типа отрабатываются специально подобранные высказывания с типовыми синтаксическими структурами, что позволяет детям практически овладевать грамматическим строем языка. В программе, начиная со второго года обучения, представлено 10 типовых структур предложений с их усложняющимися вариантами.

На первом-втором году обучения детей учат глобальному чтению слов на табличках, слухо-зрительному восприятию произносимых педагогами слов, фраз, самостоятельному приближенному произношению предъявляемого речевого материала в конкретных речевых ситуациях. Ведется подготовительная работа к усвоению дактильного слова.

На третьем году детей учат аналитическому дактильному чтению слов, данных печатным шрифтом на табличках, устно-дактильному проговариванию, самостоятельному дактилированию усвоенного речевого материала, использованию речи в устной форме ведется интенсивное накопление новых слов и фраз при их устно-дактильном восприятии и воспроизведении.

В последующие годы идет работа по формированию речи в разных формах в соответствии с условиями их функционирования. Дактилология на всех годах обучения используется как вспомогательное средство (для овладения чтением, осознанным говорением, письмом).

Все направления работы над речью реализуются на одних и тех же занятиях, виды занятий различаются лишь по темам, а не по на-

правлениям работы. В расписании занятий и в учебном плане занятия по развитию речи не подразделяются на виды, что диктуется необходимостью комплексного подхода к обучению всем формам и видам речи и сочетания на каждом занятии всех направлений работы над речью.

Методами обучения речи являются:

- побуждение ребенка к говорению по подражанию педагогу при создании игровой ситуации или при возникновении потребности в общении в практической совместной деятельности, в процессе действий с реальными предметами или их изображениями;

- специальные тренировочные упражнения и дидактические игры, направленные на отработку различных элементов речи.

Ведущей формой работы является фронтальное занятие с подгруппой из шести человек и параллельная работа учителя-дефектолога и воспитателя в утренние часы. Предложенный словарный материал обслуживает разные виды деятельности ребенка и должен использоваться на всех видах занятий педагога и воспитателя, а не только на занятиях по развитию речи.

Развитие слухового восприятия и обучение произношению.

Целью работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению у детей с нарушениями слуха является формирование и развитие навыков восприятия (на слухозрительной и слуховой основе) и воспроизведения устной речи. Работа по развитию остаточного слуха и обучению произношению направлена, прежде всего, на овладение устной речью как средством общения.

Основные задачи по развитию слухового восприятия у дошкольников с нарушениями слуха следующие:

- 1) формирование и совершенствование слуховой функции;
- 2) обогащение представлений о мире неречевых звуков;
- 3) обучение произношению – формирование у детей внятной, членораздельной, естественной речи.

Реализация этих задач осуществляется в условиях как на специальных занятиях (фронтальных и индивидуальных), так и на занятиях по всем разделам программы, в быту, в свободной деятельности детей при постоянном использовании звукоусиливающей аппаратуры стационарного типа и индивидуальных слуховых аппаратов.

Работа по развитию слухового восприятия и обучению произношению ведется на речевом материале: звукоподражания, отдельные слова, фразы, тексты. В случае необходимости они членятся на более мелкие элементы с обязательным последующим возвращением к целостному восприятию и воспроизведению слова, фразы, текста.

На базе развивающегося слухового восприятия устной речи, формируются навыки речевой коммуникации.

Обучение произношению предполагает: создание потребности в устной общении; формирование приближенной к естественному звучанию устной речи; широкое использование различной звукоусиливающей аппаратуры.

Работа над произношением в дошкольный период ведется на основе аналитико-синтетического метода: детей учат произносить не только целые слова и короткие фразы, но и отдельные элементы – звуки, слоги; при этом конечной целью всегда является слово, фраза. В обучении широко используются методические приемы, основанные на подражании речи педагога (сопряженное и отраженное проговаривание), а также самостоятельное называние предметов, картинок, рядовая речь (произнесение отдельных рифмованных строк, считалок, чистоговорок, стихов, постоянных рядов слов, например, название времен года, числового ряда, дней недели), ответы на вопросы, самостоятельные высказывания, а по мере овладения грамотой привлекаются и приемы, связанные с чтением.

При формировании произносительных навыков требования, предъявляемые к устной речи детей, постоянно возрастают. Так, если на первых годах обучения допускается неточное, приближенное воспроизведение слов и фраз, то на последующих годах весь знакомый речевой материал должен произноситься точно или с использованием регламентированных замен. При этом произносительные навыки реализуются детьми на увеличивающемся год от года речевом материале.

В первые годы обучения работа над произношением ведется на слухо-зрительной основе; позже – с 4-4,5 лет при необходимости применяются и разнообразные специальные приемы.

В дошкольный период особое место занимает использование речевой ритмики как одного из эффективных приемов работы над произносительной стороной речи (О.О. Новикова, Н.Д. Шматко).

Он основан на обучении детей подражанию крупным движениям тела, рук, ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Двигательные возможности маленького ребенка постепенно развиваются, и подражание движениям (не только крупным, но и мелким, в том числе и артикуляционным) становится более точным. В этом случае именно движения ведут за собой произношение. Такой метод обучения был предложен центром СУВАГ (Хорватия).

Формирование элементарных математических представлений.

Так же, как и их нормально развивающиеся сверстники, дети с нарушениями слуха овладевают систематизированными элементарными представлениями о количестве и числе, величине и форме, о пространственных свойствах и отношениях предметов, счетными и измерительными умениями на занятиях по формированию элементарных математических представлений. Основные задачи занятий по формированию элементарных математических представлений в соответствии с годом обучения представлены в программах обучения и воспитания детей с нарушением слуха:

1. Головчиц Л.А. Программа Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития. – М., 2006.

2. Носкова Л.П., Головчиц Л.А., Шматко Н.Д., Пельмская Т.В., Есимханова Р.Т., Катаева А.А., Короткова Г.В., Трофимова Г.В. Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста. – М., 1991.

Основные направления данного раздела программы следующие:

- формирование количественных представлений;
- формирование представлений о величине;
- формирование представлений о форме предметов и их пространственном расположении;
- формирование временных представлений (начиная с третьего года обучения);
- формирование элементарных измерительных навыков.

Работа по этим направлениям осуществляется не последовательно, а параллельно. Усвоение глухими детьми основного содержания

программы обеспечивает подготовку их к дальнейшему изучению математики в школе.

Ведущим из всех указанных направлений является формирование количественных представлений. В конечном итоге намечается усвоение детьми нумерации в пределах 20. Основная работа по образованию множеств, группировке предметов, их сопоставлению и преобразованию, подведение детей к усвоению счетных операций в мысленном плане осуществляется на материале первого десятка.

Работа над числами первого десятка делится на три этапа (до-числовой период, изучение первого пятка, изучение первого десятка). На первом этапе (первый и второй год обучения) детей не знакомят с названиями чисел. Все количественные наблюдения осуществляются в процессе действий с наглядно представленными множествами при использовании терминологии, обозначающей количественное соответствие или несоответствие (Сколько? – Столько. Равно. Больше. Меньше).

Для облегчения зрительного восприятия количества предметов в группе (от 3 до 10) они располагаются в один горизонтальный ряд, но с изменениями в расстояниях между предметами (по 2, по 3, по 4), Число фиксируется путем подбора того же количества других, нейтральных предметов (палочек, кружочков), прикладывания пальчиков (поэлементное сравнение двух множеств), зарисовки того же количества предметов.

На втором этапе (с третьего года обучения) начинается ознакомление с понятиями один – много и с названиями чисел в пределах 5.

На третьем этапе (на третьем и последующих годах) дети знакомятся с нумерацией (до 5, до 10, до 20), с составом каждого числа, усваивают прямой и обратный счет, увеличивают и уменьшают каждое число, решают примеры на сложение и вычитание в заданных пределах. Дети учат анализировать количественные взаимоотношения в реальных ситуациях, составлять тексты задач по наглядной ситуации, демонстрации действий, по картинке и оформлять решение задач в виде арифметической строки (из разрезных цифр). По мере овладения письмом букв и цифр это решение может быть записано. От сравнения наглядно представленных множеств дети переходят к сравнению отвлеченных чисел, а затем и к сравнению выражений, отличающихся одним компонентом.

Количественные представления расширяются и закрепляются в ходе выработки измерительных навыков (измерение длины, затем площади условными мерками – палочками, веревочками, шагами, ладонями, квадратами и т. п.).

Работа над словами, обозначающими числа (числительными), и соответствующими им цифрами ведется параллельно. Каждое число обозначается на пальцах (в пределах 10), цифрой, устным, устно-дактильным и письменным (на табличках) словом. По мере ознакомления с числами первого десятка отрабатываются и порядковые числительные. Различия между количественными и порядковыми числительными подчеркиваются не только вопросами (Сколько? – Пять. Который? – Пятый), но, прежде всего, тем, что пять – это вся совокупность предметов, а пятый – это только один, последний предмет в группе, состоящей из пяти предметов. Количественные представления детей обогащаются в процессе разных видов деятельности, где всегда имеется необходимость что-то подсчитать, измерить, сравнить по величине.

В работе по всем другим направлениям данного раздела программы никаких этапов не выделяется. Усложнение содержания выражается в постепенном увеличении материала, в обобщений накапливаемых сведений и навыков. Особого внимания требует целенаправленная работа по формированию временных представлений: начало, конец, последовательность, продолжительность различных событий из жизни детей. Это усваивается путем фиксации временных отрезков (времен года, месяцев, дней недели, частей суток и т.д.) выходе самой жизни, организованной деятельности детей, сезонных наблюдений, а также при проведении специальных занятий с календарем.

На занятиях по формированию элементарных математических представлений ведется систематическая работа по развитию речи. Опора на наглядность не должна мешать полноценному речевому оформлению производимых действий и операций. Все типы фраз (вопросы, поручения, сообщения, отрицания) должны употребляться не в краткой, а в развернутой форме. Все сочетания числительных с существительными не заучиваются детьми, а повторяются за педагогом или проговариваются с опорой на таблички, с точным воспроизведением формы слова.

Ведущей формой работы по развитию математических представлений являются специальные фронтальные занятия (по подгруппам). Вместе с тем счетный материал может отрабатываться с детьми индивидуально на музыкальных и физкультурных занятиях, на занятиях по другим видам деятельности, в режимные моменты (во время дежурства, на прогулках и т. п.). Связи с разделами программы выражаются не только в содержании, но и в методах обучения (дидактические игры, специальные наблюдения, действия с предметами, упражнения), в речевом материале, в требованиях к овладению разными формами речи.

Формирование продуктивных видов деятельности.

При отсутствии специального обучения у детей с нарушениями слуха значительно задерживается развитие продуктивных видов деятельности (изобразительной деятельностью, лепкой, аппликацией, конструированием). Иногда глухие дети самостоятельно не овладевают изобразительной деятельностью до 5-6 лет.

Основными задачами по формированию данного вида деятельности у детей с нарушениями слуха являются:

- формирование изобразительной и конструктивной деятельности детей;

- использование изобразительной деятельности в качестве средства сенсорного воспитания, формирования представлений, эстетического воспитания, формирования речи.

Указанные задачи решаются в процессе проведения дидактических игр, занятий по конструированию, лепке, рисованию, аппликации, ознакомления детей с произведениями искусства.

На первом году обучения детей подготавливают к овладению продуктивными видами деятельности. Задачи данного этапа:

- а) показать детям, что постройка, рисунок, лепная поделка, аппликация – изображения предметов, отражающие свойства и отношения;

- б) привить интерес к изобразительной деятельности;

- в) привить первичные навыки работы с материалами и инструментами изобразительной деятельности.

Задача второго года обучения – становление у детей самостоятельных предметных изображений (по образцу, с натуры и по представлению), третьего года обучения – формирование собственного замысла

ла детей, подготовка к сюжетным изображениям; четвертого-пятого годов обучения – развитие сюжетного изображения, замысла, творческого подхода к изобразительной деятельности. Наряду с этим происходит уточнение и обобщение восприятия предметов и их свойств, формирование представлений о них; совершенствование восприятия произведений искусства, формирование оценочного отношения к ним; усвоение приемов и навыков изобразительной деятельности; усвоение соответствующего речевого материала.

Занятия проводятся фронтально, поощряется у детей самостоятельное конструирование, рисование вне занятий.

Основными методами работы являются: создание игровой ситуации, эмоциональной атмосферы, привлекающей внимание детей к изображаемому предмету, явлению; показ при формировании навыков и умений; руководство анализом образца, обследованием предмета, наблюдением за событиями при формировании самостоятельной изобразительной деятельности детей; словесное оформление результатов обследования, наблюдения.

Соединение результатов восприятия с их словесным обозначением создает чувственную основу слова, позволяющую впоследствии вызывать (актуализировать) представления о предметах, их свойствах и отношениях, не воспринимаемых в данный момент, передавать информацию о незнакомых предметах и явлениях на основе актуализации представлений о знакомых свойствах и отношениях. Поэтому основная группа слов, подлежащих усвоению на занятиях по изобразительной деятельности, – слова-названия изображаемых предметов, явлений, их свойств и отношений (названия цветов, геометрических форм, величин, пространственных отношений); следующая группа слов – названия материалов, орудий изобразительной деятельности, действий, которые ребенок производит в процессе работы.

Занятия по изобразительной деятельности связаны с игрой, ознакомлением с окружающим, развитием речи, ручным трудом, формированием элементарных математических представлений.

Формирование игровой деятельности.

Игра представляет собой важнейший вид деятельности, в процессе которого наиболее эффективно осуществляется физическое, ум-

ственное, речевое и нравственное развитие дошкольников с нарушением слуха.

В условиях спонтанного развития игровая деятельность детей с нарушениями слуха (в особенности глухих) не достигает необходимого уровня и вплоть до конца дошкольного возраста представляет собой отдельные игровые действия, носящие стереотипный процессуальный характер. Для того чтобы превратить игру детей с нарушением слуха в ведущую деятельность, которая, как и в условиях нормального детства, могла бы оказывать всестороннее развивающее действие на психическое развитие детей, необходимо осуществлять с ними систематическую педагогическую работу. Поэтому, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, дети с нарушением слуха нуждаются в проведении с ними специальных обучающих занятий по игре.

Формирование игровой деятельности предполагает развитие интереса к играм, обучения действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умение использовать предметы-заместители, воображаемые предметы и действия, умения отражать в играх действия людей и их отношений, разворачивать и обогащать сюжеты игр. Через игру у ребенка формируется примитивное представление об окружающем его мире и обогащение кругозора. Для детей с нарушенным слухом зачастую понимание отношений людей, некоторые нормы поведения недостаточно понятны, а нередко понимаются ими неверно. В коллективной игре ребенок учится различать эти нормы поведения, разделять добро и зло. Узнает предназначение предметов в быту и учится понятиям обозначения действия. В игре у ребенка возникает потребность в общении, он использует свою речь, что важно для развития ребенка с нарушением слуха. Глухие и слабослышащие дети имеют недостаточное общение со сверстниками и взрослыми, поэтому реализация речи у них небольшая, что отрицательно сказывается на развитии речи.

В игровой форме дети подражают взаимоотношениям людей, их поступкам, переносят в игры нормы поведения. В процессе действий с предметами и игрушками наиболее полно познаются их назначение, свойства и отношения.

Дидактические игры направлены на то, чтобы научить детей правильно, полно и точно воспринимать предметы, их свойства и

отношения (величину, форму, цвет, пространственные отношения и т.д.), сформировать сенсорные эталоны. Дидактическая игра стимулирует умственное развитие, способствует овладению различными видами деятельности (рисованием, конструированием) и расширению представлений об окружающем мире.

Подвижные игры, основанные на активных двигательных действиях детей, способствуют не только физическому воспитанию, но познанию новых понятий, учат вниманию. В них происходит игровое перевоплощение, развивается звукоподражание и т.д. Они развивают в детях уверенность, ловкость, коммуникативные качества и учат мгновенно оценивать ситуацию.

Сюжетно-ролевые игры помогают моделировать организацию общества, отношения между людьми, обыгрывать бытовые ситуации и рабочие ситуации. В сюжетно-ролевых играх идет широкое познание предметного обозначения и использования предметов. Они подталкивают детей к более активному общению, что немаловажно в развитии детей с нарушением слуха. Особое значение приобретает руководство детьми при планировании ими предстоящих игр, распределении ролей, использовании предметов-заместителей. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм направлено на воспитание у них навыков коллективных взаимоотношений.

Помимо перечисленных игровых деятельности для детей с нарушением слуха рекомендуются для общего развития игры с песком, снегом, водой, с природными материалами, строительные игры.

Основным условием успешного проведения занятий по развитию игровой деятельности является эмоциональный настрой педагога, его умение органично включаться в игру, руководить ею, избегая прямого вмешательства и нажима. Несмотря на то, что обучение игре проводится в условиях занятия, необходимо помнить, что это занятие особое, в корне отличающееся, к примеру, от занятий по формированию элементарных математических представлений. Здесь дети должны чувствовать себя свободно, располагаться так, как им удобно.

Как известно, игра имеет большое значение для развития речи детей с нарушением слуха, однако, обучая их играм, ни в коем случае нельзя подчинять задачи развития игровой деятельности требованиям формирования речи. В процессе проведения занятий воспитатель должен создать условия для проявления речевой актив-

ности у детей, помочь им выразить в слове их игровой опыт. Вместе с тем не должно быть искусственного отрыва речевого материала от содержания самой деятельности, т.е. нельзя заранее разучивать речевой материал, ставить целью запоминание детьми слов-названий игрушек, игровых действий и т. д. Речь должна естественно вплестаться в содержание самой игровой деятельности.

Занятиями по обучению игровая деятельность дошкольников с нарушением слуха не исчерпывается. Обучение должно способствовать развитию самостоятельной игровой деятельности (на прогулке, в свободное от занятий время в игровой комнате), ежедневно обогащать ее и направлять.

Физическое воспитание детей с нарушением слуха.

Большое значение в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения слуха, имеет физическое воспитание. К основным задачам данного раздела работы относятся:

- 1) укрепление и закаливание организма;
- 2) развитие общей и мелкой моторики;
- 3) развитие культурно-гигиенических навыков;
- 4) коррекция дефектов физического развития детей с нарушением слуха;

- 5) развитие речи с тесной связью с моторным развитием ребенка.

К средствам физического воспитания относят режим жизни детей, правильное питание, физические упражнения, подвижные игры.

Для нормального физического и психического развития ребенка необходима двигательная активность. Развитие основных движений очень важно для детей с нарушениями слуха. Оно осуществляется как на занятиях, так и в самостоятельной повседневной жизни.

Основными формами физического воспитания в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха являются:

- утренняя гимнастика;
- занятия по физической культуре;
- подвижные игры;
- физкультурные минутки.

В *утреннюю гимнастику* включаются упражнения в соответствии с программными требованиями каждого года обучения. Как правило, это простые построения, ходьба, бег, подскоки, подвижные

игры. Продолжительность утренней зарядки колеблется от 4 до 12 минут, в зависимости от возрастной группы детей.

Занятия по физической культуре с детьми, имеющими нарушения слуха, проводятся 2 раза в неделю. Их продолжительность в зависимости от возраста детей от 15-20 минут (в младшей группе) до 35 минут (в подготовительной группе). Основные задачи занятий по физической культуре в соответствии с годом обучения представлены в программах обучения и воспитания детей с нарушением слуха (см. раздел «Формирование элементарных математических представлений»). В Программах также представлены физиологически оправданные, доступные и интересные детям упражнения (ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание, упражнения с предметами и без них), предусматривается использование разнообразного гимнастического оборудования (гимнастической стенки, скамеек, досок, лестниц, вышки, мостика-качалки и др.), специальные коррекционные упражнения.

Подвижные игры позволяют стимулировать активную деятельность детей во время занятий; у детей с нарушением слуха развивается и совершенствуется точность движений, формируется реакция на словесный или звуковой сигнал, появляется умение действовать в группе сверстников с учетом игровых правил. В младшем дошкольном возрасте широко проводятся игры по подражанию животным, птицам, воспроизведению движения машины, самолета. Старшие дошкольники охотно принимают участие в играх, включающих элемент соревнования.

Физкультурные минутки с речевым сопровождением и без него вводятся во все виды занятий с детьми, имеющими нарушения слуха. Они направлены на смену вида деятельности детей, снимают напряжение во время занятий, предупреждают появление утомления, повышают работоспособность. Упражнения организовываются педагогом и могут выполняться как вместе с ним, так и самостоятельно.

В специальных дошкольных учреждениях применяется целый комплекс двигательных гимнастических упражнений, способствующих нормальному развитию у детей с нарушением слуха грудной клетки и органов дыхания. Сюда входят голосовые и двигательные упражнения, фонетическая ритмика.

Фонетическая ритмика – это выполнение ребенком определенных движений в сочетании с проговариванием различных составляющих речи: звуков, слогов, слов и фраз. То есть, ребенок регулярно выполняет тренировочные упражнения для развития речедвигательного анализатора, учится правильно воспринимать и воспроизводить ритмико-интонационную и слоговую структуры слова.

Одновременно с развитием движений осуществляется работа по развитию слухового восприятия. Ребенок учится различать звуковые сигналы и соотносить их с движениями. Многие гимнастические упражнения обязательно выполняются под музыку. Дети учатся танцевать, петь песни, играть под музыку.

Эффективное осуществление всех задач физического воспитания делает процесс воспитания и обучения детей с нарушением слуха в дошкольном возрасте более успешным.

Трудовое воспитание детей с нарушением слуха.

В процессе трудового воспитания дошкольников с нарушениями слуха развивается интерес к труду взрослых, происходит приобщение к элементарной трудовой деятельности. Познавательное и социальное развитие дошкольников происходит в процессе целенаправленной работы по ознакомлению с окружающим миром.

Задачами трудового воспитания детей с нарушением слуха являются:

- развитие трудовых умений детей;
- обогащение представлений детей об окружающем (в процессе труда);
- воспитание потребности и готовности работать в коллективе;
- умственное воспитание (развитие восприятия, представлений, понимания действия и способов действия с орудиями труда, приобретение умения планировать трудовую деятельность, предвидеть результаты труда);
- нравственное воспитание и формирование качеств личности (коллективизма, взаимопомощи, готовности трудиться, умения довести начатое дело до конца, формирование положительного отношения к труду взрослых, стремление оказать им помощь), активности и самостоятельности;

- физическое воспитание (развитие зрительно-двигательной координации, мелкой моторики, координированных движений и т.д.);
- речевое развитие (расширение и обогащение словаря ребенка, развитие речевого общения);
- эстетическое воспитание (развитие умения делать не только быстро, правильно, но и красиво).

Трудовое воспитание осуществляется на специальных занятиях и в процессе других видов деятельности, прежде всего, труд по самообслуживанию, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд.

Основными методами трудового обучения являются:

- расчлененный показ способов и последовательности выполнения доступных трудовых операций;
- совместные действия;
- действия по образцу;
- действия по словесной инструкции.

В дальнейшем наряду с показом вводится объяснение, распределение обязанностей и планирование предстоящей работы, оценка отношения к труду и его результатов. Для детей с нарушениями слуха важно поощрение, подбадривание в ходе работы, воспитание самоконтроля, самооценки.

Музыкальное воспитание.

Особую значимость в процессе коррекционно-педагогической работы с глухими и слабослышащими дошкольниками приобретает музыкальное воспитание. Здесь задачи коррекции и компенсации недостатков развития детей решаются с помощью таких средств, как формирование восприятия музыки, вокально-интонационное развитие голоса, развитие ритма движений речи. Музыкальное воспитание способствует эмоционально-эстетическому развитию детей, развитию их эмоциональной отзывчивости и чуткости. (Борякова Н.Ю.).

Формирование восприятия музыки осуществляется на основе дифференцированного подхода к использованию сохранного остаточного слуха детей. Необходимо выявить музыкально-слуховой диапазон каждого ребенка с учетом акустических возможностей помещения и музыкального инструмента, используемого на занятиях.

Глухие дети воспринимают, как правило, ограниченный диапазон звуков, так как им недоступны звуки высокого и частично среднего

регистров фортепьяно. На занятиях по музыкальному воспитанию следует обязательно применять индивидуальные слуховые аппараты, рекомендованные каждому ребенку для постоянного ношения. Детям, воспринимающим полный диапазон звуков фортепьяно и относящимся к категории слабослышащих, доступно, в известной мере, целостное восприятие музыки без звукоусиливающих приборов. Однако использование индивидуальных слуховых аппаратов в процессе формирования восприятия музыки помогает в развитии их слуховых и особенно вокально-речевых реакций. С применением звукоусиливающей аппаратуры музыка должна соответствовать нотным обозначениям (постоянное использование повышенной громкости не допускается).

Формирование восприятия музыки, ее образного содержания, воспитание эмоциональной отзывчивости детей проводится путем использования и развития слухо-зрительного восприятия. Дети слушают музыку, наблюдая за движениями рук музыкального руководителя на фортепьяно, его эмоциональной настроенностью. Чтобы восприятие музыки осуществлялось детьми только на основе слуха, необходимо исключить зрительную опору на движения рук (головы, корпуса) исполнителя с помощью экрана-ширмы. При ошибочных реакциях детей ширма должна легко отодвигаться, чтобы вернуть детей к слухо-зрительному восприятию.

Последовательность изложения заданий по развитию слухового восприятия музыки дана в программе с учетом постепенного нарастания их трудности. Однако для выработки устойчивых слуховых навыков следует вводить в работу все виды развития слуха с первого же полугодия в связи с тем, что каждый вид заданий требует разной длительности периодов развития восприятия, т.е. перехода от слухо-зрительного к слуховому восприятию и к формированию самостоятельных реакций детей.

В праздничные выступления детей на утренниках необходимо включать некоторые элементы и целые музыкально-ритмические композиции (танцы, упражнения, игры и др.), выполняемые с опорой на слух, но основным видом восприятия во время утренников должно быть слухо-зрительное восприятие.

Задания по развитию голоса и ритмическим стимуляциям должны усваиваться и выполняться детьми на слухо-зрительной основе. Взрос-

лые (сурдопедагоги, воспитатели), находящиеся в поле зрения детей, поддерживают их речевую активность в период разучивания постоянным повторением речевого материала в ритме музыки (выполнение взрослыми музыкально-ритмического движения не обязательно).

Развитие голоса детей неразрывно связано с их музыкально-слуховыми впечатлениями от восприятия регистров фортепьяно. Основной методический прием, направленный на формирование умения изменять высоту голоса, состоит в обучении детей соотношению своих голосовых проявлений с регистрами клавиатуры фортепьяно.

При выполнении ритмодекламаций и заданных ритмов необходимо основное внимание уделять укреплению речевой зоны голоса и слаженности сопровождающих декламацию коллективных ритмо-двигательных упражнений.

В процессе музыкально-ритмической деятельности осуществляется усвоение и расширение словаря детей. Запас слов должен опираться на слуховые, голосовые, ритмические навыки и умения.

В работе по музыкальному воспитанию применяются фронтальные и индивидуальные формы обучения. Фронтальные занятия являются основным видом и проводятся с учетом дифференцированного подхода к развитию детей. На индивидуальных занятиях закрепляются и совершенствуются умения, полученные детьми в процессе фронтальных видов обучения.

Музыкальные занятия способствуют развитию познавательной активности детей, их памяти, воли, воображения, развитию личности каждого ребенка.

Интегрированное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

В настоящее время изучаются возможности интеграции глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста, разрабатываются различные формы пребывания детей в массовых дошкольных учреждениях и школах (И.М. Гилевич, Э.И. Леонгард, Э.В. Миронова, Л.И. Тигранова, Н.Д. Шматко и др.).

Среди различных форм интегрированного воспитания дошкольников называются группы для дошкольников с нарушенным слухом при массовых детских садах, интегрированные дошкольные группы, в которых плохослышащие дети воспитываются вместе со слышащими.

ми, интеграция отдельных детей в группы массового детского сада. Создание специальных групп для дошкольников с нарушениями слуха в массовых дошкольных учреждениях рассматривается как один из наиболее распространенных вариантов, удобных для развития плохо-слышащих детей.

Э.В. Миронова и Н.Д. Шматко (1995) рассматривают несколько моделей интегрированного обучения, ориентированных на наличие специальных групп при массовых дошкольных учреждениях.

1. Временная интеграция предполагает участие детей с нарушениями слуха вместе со слышащими в прогулках, праздниках, некоторых занятиях. Дети с нарушением слуха и нормально слышащие дети в общих занятиях по интересной для них тематике, в различных театрализованных представлениях.

2. Частичная, или фрагментарная интеграция подразумевает пребывание ребенка с нарушенным слухом в первой половине дня в специальной группе, где проводятся фронтальные и индивидуальные занятия, а во второй половине дня – в группе слышащих детей. Сурдопедагог специальной группы выявляет трудности ребенка с нарушенным слухом, проводит работу с воспитателями массовой группы, дает им рекомендации, в процессе занятий отрабатывает сложный для ребенка речевой материал.

3. Комбинированная форма интеграции рекомендуется для детей с хорошим уровнем речевого развития: владеющих фразовой речью, понимающих обращенную речь. При этой форме интеграции ребенок в течение всего дня посещает группу слышащих детей, сурдопедагог проводит с ним индивидуальные занятия по развитию речи, развитию слухового восприятия, коррекции произносительных навыков.

4. Полная интеграция предполагает постоянное пребывание ребенка в массовом детском саду, где к нему предъявляются общие требования, без скидок на его плохой слух. В настоящее время это наиболее распространенная форма интеграции, особенно в тех регионах, где нет специальных дошкольных учреждений. С глухими и слабослышащими детьми, интегрированными с нормально слышащими детьми, как правило, занимаются родители дома, а контроль за их развитием осуществляют сурдопедагоги сурдологических кабинетов и центров.

Для полноценного интегрированного обучения и воспитания ребенка с нарушенным слухом необходим учет следующих психолого-педагогических условий:

1. Интегрированное обучение в дошкольном учреждении может быть рекомендовано глухим и слабослышащим детям с высоким уровнем общего и речевого развития. Эта форма воспитания так же может быть целесообразна для слабослышащих детей с легкой степенью тугоухости, владеющих речью.

Ребенок должен уметь участвовать в диалоге (отвечать на вопросы, выражать свои просьбы, желания, задавать вопросы, а в случае непонимания собеседника уметь переспросить его, попросить уточнить сказанное и т.п.), его устная речь должна быть достаточно разборчивой и понятной окружающим, он должен уметь пользоваться слуховыми аппаратами. Кроме того, большое значение имеют личностные свойства ребенка: активность, самостоятельность, инициативность и т.п.

2. Тесное взаимодействие в работе воспитателя, родителей, под руководством сурдопедагога в организации коррекционно-развивающего процесса.

3. Психологическая готовность воспитателя группы к работе с ребенком, имеющим нарушение слуха.

4. Соблюдение воспитателем требований к речи педагога, а также знание воспитателем основных правил пользования слуховым аппаратом.

5. Психологическая готовность детей массовой группы и их родителей к тому, что с ними в группу будет посещать ребенок с нарушением слуха.

6. Обеспечение участия ребенка с нарушением слуха в занятиях и всех видах деятельности.

7. Организация процесса взаимодействия педагога и детей с ребенком с нарушением слуха (он должен хорошо видеть лица педагога и других детей, хорошо видеть происходящее во время игр и т.п.).

8. Привлечение родителей ребенка с нарушением слуха к участию в общей для родителей всех детей деятельности (собраниях, лекториях, праздниках, выставках и др.).

В настоящее время в штатные расписания отдельных детских садов, которые посещают дети с нарушениями слуха, рекоменду-

ется введение должности сурдопедагога (Н.Д. Шматко, 1997). Сурдопедагог возглавляет всю работу по организации коррекционных занятий, консультированию воспитателей, контролю за развитием детей, обучению родителей. Систематическая работа сурдопедагогов должна проводиться со всеми глухими и слабослышащими детьми, посещающими массовый детский сад.

Педагогические системы обучения и воспитания детей с нарушением слуха школьного возраста

Преодоление нарушения развития требует социального по своей природе, целостного воздействия на личность слабослышащих учащихся в специально организованном образовательно-воспитательном процессе. Специальным он является в том смысле, что опирается не только на достигнутый уровень развития, но и на компенсаторные возможности. Он требует особых условий, которые позволяют максимально усилить этот компенсаторный фонд с целью преодоления последствий дефекта, выправления нарушенного хода становления личности, ее социальных связей, всех сторон ее психики. В этом специальном процессе корригируются или заново воссоздаются наиболее важные для человека психические функции, их качества и свойства. Благодаря специальному обучению формируются речь и понятийное мышление, словесная память, создаются условия для расширения возможностей компенсации дефекта как за счет развития и использования слуховых данных, так и за счет других сохранных анализаторов.

Для детей школьного возраста, имеющих нарушения слуха, в нашей стране созданы специальные (коррекционные) школы I и II видов.

Специальная школа I вида.

Предназначена для обучения глухих детей. Ведет образовательный процесс в соответствии с уровнем общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1-я ступень – начальное общее образование (в течение 5-6 лет или 6-7 лет – в случае обучения в подготовительном классе);

2-я ступень – основное общее образование (в течение 5-6 лет);

3-я ступень – полное среднее общее образование (2 года, как правило, в структуре вечерней школы).

Для детей, не получивших полной дошкольной подготовки, организуется подготовительный класс. В первый класс принимаются дети с 7 лет.

Вся учебная деятельность пронизана работой по формированию и развитию словесной устной и письменной речи, общения, умения воспринимать и понимать речь окружающих на слухозрительной основе. Дети учатся использовать остатки слуха для восприятия речи на слух и слухозрительно с использованием звукоусиливающей аппаратуры.

С этой целью регулярно проводятся групповые и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произносительной стороны устной речи.

В школах, работающих на билингвистической основе, осуществляется равноправное обучение языку словесной и языку жестовой речи, но учебный процесс ведется на языке жестовой речи.

В составе специальной школы I вида организуются классы для глухих детей со сложной структурой дефекта (умственной отсталостью, трудностями в обучении, слабовидящих и др.).

Количество детей в классе (группе) не более 6 человек, в классах для детей со сложной структурой дефекта до 5 человек.

Специальная школа II вида.

В ней обучаются слабослышащие (имеющие частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи) и позднооглохшие дети (оглохшие в дошкольном или школьном возрасте, но сохранившие самостоятельную речь). Данный тип учреждения имеет два отделения:

1-ое отделение – для детей с легким недоразвитием речи, связанным с нарушением слуха;

2-ое отделение – для детей с глубоким недоразвитием речи, причиной которого является нарушение слуха.

Перевод ребенка из отделения в отделение производится с согласия родителей и по рекомендации ПМПК.

В первый класс в любое из отделений принимаются дети, достигшие семилетнего возраста, если они посещали детский сад. Для детей, которые по какой-либо причине не имеют соответствующей дошкольной подготовки, во втором отделении организуется подготовительный класс.

Наполняемость класса (группы) в первом отделении до 10 человек, во втором отделении до 8 человек.

В специальной школе II вида образовательный процесс осуществляется в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1-я ступень – начальное общее образование (в первом отделении 4-5 лет, во втором отделении 5-6 или 6-7 лет);

2-я ступень – основное общее образование (6 лет в первом и во втором отделениях);

3-я ступень – среднее (полное) общее образование (2 года в первом и во втором отделениях).

Развитие слухового и слухозрительного восприятия, формирование и коррекция произносительной стороны речи проводятся на специально организованных индивидуальных и групповых занятиях с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования и индивидуальных слуховых аппаратов.

Развитие слухового восприятия и автоматизация навыков произношения продолжают на занятиях фонетической ритмикой и в различных видах деятельности, связанных с музыкой.

Школа для слабослышащих и позднооглохших детей обеспечивает своим воспитанникам общеобразовательную подготовку на ценовом уровне, отвечающем нормативным требованиям Государственного образовательного стандарта. Соответствие ценовому уровню достигается при соблюдении особой содержательной и методической направленности учебного процесса, в основе которого заложен коррекционно-развивающий принцип обучения.

Ориентация на ценовое образование не означает, что педагогический процесс в школе для слабослышащих может быть лишь частично изменен по сравнению с процессом обучения в образовательной школе общего назначения (за счет, например, увеличения его продолжительности – сроков обучения, введения слуховой работы, работы над произношением, обучения чтению с губ).

Педагогический процесс отличается иным содержанием, направленным на восполнение пробелов развития, сказывающихся на усвоении основ наук, он специфичен по используемым средствам и методам, ориентирующимся на наличие ребенка возможности компенсации.

В качестве решающего средства преодоления отклоняющегося хода развития слабослышащих выступает специальная система обучения языку, которая представляет собой особую систему занятий по накоплению словаря, уточнению звукового состава речи, усвоению грамматической системы языка, овладению разными видами и формами речевой деятельности.

Педагогический процесс в школе слабослышащих строится таким образом, чтобы, с одной стороны, расширить возможности учащихся самостоятельного обогащения их речи вне специального обучения, с другой – скорректировать самостоятельно приобретенный речевой материал (уточнение звукового состава слов, их лексических и грамматических значений, лексики в самостоятельных высказываниях).

Письмо и чтение для слабослышащих являются самым полноценным средством овладения языком. Специфична роль письменной речи и как средства развития познавательной деятельности учащихся.

Значительна роль наглядных средств (сюжетных картин, макетов, муляжей, видеоматериалов) в связи с тем, что они должны не столько иллюстрировать учебный материал, сколько наглядно раскрывать его содержание. Особое значение имеют наглядно-действенные средства и приемы, помогающие формированию представлений и понятий сначала на наглядно-образном, а затем и на отвлеченном уровне обобщений. К ним относятся преднамеренное создание ситуаций, инсценировка, драматизация, пантомима.

Все эти средства обычно используются в сочетании со словесными средствами обучения.

Обучение слабослышащих детей в массовой школе.

Как отмечает Р.М. Боскис, учитель начальной школы общего типа (массовой школы) нередко может встретиться с ребенком, который внешне ничем не отличается от других учеников: он сообразителен, понимает обращенную к нему речь, усваивает элементарный счет, правильно ведет себя в классе, но по непонятным на первый взгляд причинам затрудняется в усвоении первоначальной грамоты, а, овладев в результате огромных усилий учителя грамотой, в дальнейшем оказывается неуспевающим учеником. При объяснительном чтении он не может ответить на вопросы учителя. Постепенно та-

кой ученик замыкается, становится забитым, плаксивым и производит впечатление ребенка, склонного к немотивированному упрямству, а подчас кажется и умственно отсталым. У такого ребенка необходимо проверить слух.

Существенно, что выявление патологии детского слуха затрудняется тем, что ребенок, как правило, не жалуется на тугоухость, а окружающие замечают ее тогда, когда время для эффективных мероприятий бывает упущено.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения. Нередко затруднения ученика в первоначальном овладении чтением и письмом неправомерно служат поводом к предположению об умственной отсталости.

Изучение письменных работ слабослышащих учащихся позволяет отметить не только в первых, но и в последующих классах такие ошибки, которые обычно не встречаются у детей с нормальным слухом.

Отмечаются следующие типичные отклонения в письме слабослышащих:

1. Смещение сходных по звучанию и месту образования звуков:

а) смещение звонких с глухими: «тершит» – держит, «ситит» – сидит;

б) смещение шипящих со свистящими: «сапка» – шапка, «масина» – машина;

в) смещение аффрикат с составляющими их звуками: «тулки» – чулки, «свиты» – цветы;

г) смещение р и л;

д) смещение проторных с и з со смычными т и д: «зерев» – дерево;

е) смещение рь и ль с й: «стрять» – стрелять, «лябико» – яблоко;

2. Отсутствие смягчений: «стрылают лису», «всу корзину»; лишние смягчения: «бросил пальку», «сидит на ельке»;

3. Пропуски согласных при сложных стечениях: «сречил» – встретил, «мервый» – мертвый, «оманул» – обманул;

4. Пропуски безударных частей слова: «метай» – подметает, «дивай» – надевает.

Если обратиться к произношению тех детей, которые допускают указанные ошибки на письме, то можно отметить, что нарушения произношения в этих случаях не очень заметны. Здесь могут бро-

ситься в глаза только некоторая смазанность артикуляции и как бы своеобразный акцент.

При детальном изучении устной речи таких детей выясняется, что за этими внешними явлениями скрывается неполное овладение звуковым составом слова, которое выражается в недоговаривании или неточном произношении тех элементов слова, которые полностью не схватываются в слуховом Восприятии ребенка.

Таким образом, в результате отклонений в развитии речи слабослышащие дети встречаются со следующими затруднениями в школьном обучении:

- 1) затрудненное усвоение первоначальной грамоты (чтения и письма);
- 2) специфические ошибки в диктанте и самостоятельном письме;
- 3) трудности понимания объяснений учителя;
- 4) затруднения при пользовании учебником вследствие недостаточного понимания читаемого текста.

Перечисленные затруднения связаны со следующими особенностями речи слабослышащих детей:

- 1) недостаточным, а подчас и очень резким нарушением представления о звуковом составе слова;
- 2) ограниченным запасом слов и неточным подниманием значений известных ребенку слов;
- 3) недоразвитием грамматического строя речи и непониманием значений грамматических форм.

Выявленное у ребенка снижение слуха должно быть компенсировано слухопротезированием; ребенок должен сидеть в классе за первой партой; он должен быть обеспечен педагогической помощью специалиста-сурдопедагога. Учитель и родители ребенка должны регулярно получать дополнительные консультации относительно особенностей обучения такого ребенка.

Профессиональное образование лиц с нарушенным слухом

Уровень и качество образования, получаемого глухим или слабослышащим в школе, в значительной мере определяет их последующую жизнь, в том числе и профессиональное самоопределение.

Если уровень образования достаточно высок, молодой человек с нарушенным слухом может продолжить свое образование в систе-

ме начального, среднего или высшего профессионального образования. За рубежом неслышащим предлагается широкий спектр различных профессий. Ограничение накладывается только на приобретение тех профессий, которые связаны с необходимостью общаться словесной речью, опираться в процессе профессиональной деятельности на слух, а также тех, в которых имеет место нагрузка на вестибулярный аппарат. Профессиональное образование ведется с опорой на сформированную словесную речь глухого или слабослышащего с широким привлечением специальных технических средств, в том числе компьютерных обучающих программ, или на основе жестовой речи (с сурдопереводом).

В нашей стране перспективы получения профессионального образования лицами с нарушенным слухом зависят не только от качества полученного в школе образования, тяжести нарушения слуха, степени развития словесной речи, но и от влияния ближайшего социального окружения, мнения и ожиданий семьи, школьных товарищей, а также от готовности системы профессионального образования к включению в образовательный поток неслышащих студентов.

Современные социальные проблемы растущая безработица, отсутствие социальной защищенности, конкуренция на рынке труда, проблемы трудоустройства лиц с ограниченной трудоспособностью требуют от молодежи более раннего жизненного и профессионального самоопределения, высокой функциональной грамотности. Школа для глухих детей может помочь в этом направлении путем политехнизации школьного образования, целенаправленной профориентации, повышения качества общего образования и уровня социальной адаптированности неслышащих.

Большую роль в этом играет система трудового обучения в школе глухих.

Выпускники школ для детей с нарушениями слуха приобретают специальности, обучаясь на учебно-производственных предприятиях. Общества глухих, в профтехучилищах, колледжах, вузах и непосредственно на предприятиях. Предлагаемые сегодня неслышащим профили профессиональной подготовки отстают от требований современного производства и не учитывают возможностей и стремлений лиц с нарушением слуха. Преобладающими профессиями для них остаются инженерно-технические. Реже они получают профес-

сиональную художественную, культурно-просветительную подготовку, профессиональную подготовку в области физической культуры и спорта, а также экономическую, педагогическую и медицинскую.

Социальная адаптация и интеграция человека с нарушенным слухом во многом зависят от его социокультурной идентификации т.е. от осознания себя членом того или иного сообщества, субкультуры, определяющим фактором которой является язык. Развитие и становление личности глухого может происходить в условиях субкультуры жестового языка или в условиях сообщества слышащих, что соответственно окажет решающую роль на формирование социокультурной идентификации. Однако необходим и встречный процесс – то или иное сообщество, субкультура должны признать или не признать этого человека «своим». Поэтому в реальной жизни социальная интеграция неслышащих не всегда протекает без проблем: «говорящий глухой», не владеющий жестовым языком, не всегда бывает принят в качестве «своего» в субкультуре глухих, и он не всегда к ней стремится; в сообществе слышащих, несмотря на владение словесной речью, его также не рассматривают в качестве «своего». Проблема социокультурной идентификации и интеграции особенно остро встает в среде молодых людей в связи с их жизненным самоопределением, созданием семьи, формированием круга друзей.

Список литературы:

1. Белова Т.В., Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М., 2008.
2. Венгер А.А., Выготская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор в специальные дошкольные учреждения. – М., 1992.
3. Выготская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М., 1995.
4. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха. – М., 2001.
5. Головчиц Л.А. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». – М., 2006.
6. Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993.

7. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М., 1970.
8. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / под ред. А.Г. Московкиной. – М., 2003.
9. Новикова О.О., Шматко Н.Д. Речевая ритмика для малышей. Занятия с глухими и слабослышащими детьми 2-3 лет. – М., 2003.
10. Носкова Л.П. Обучение языку в дошкольных группах школ глухих. – М., 1997.
11. Носкова Л.П., Головчиц Л.А., Шматко Н.Д., Пельмская Т.В., Есимханова Р.Т., Катаева А.А., Короткова Г.В., Трофимова Г.В. Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста. – М., 1991.
12. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. – М., 2000.
13. Специальная педагогика /Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000.
14. Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. – М., 1999.
15. Трофимова Г.В. Развитие движений у дошкольников с нарушениями слуха. – М., 1999.
16. Хрестоматия по истории дошкольного воспитания глухонемых детей / Составитель А.Д. Доброва. – М., 1998.
17. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. – М., 1995.

ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Возможности коррекционно-педагогической помощи детям с нарушением зрения

Основоположником тифлопедагогики и обучения незрячих считается В. Гаюи (1745-1822), французский педагог, единомышленник и последователь Д. Дидро, основатель первых образовательных учреждений для слепых во Франции и в России. Благодаря В. Гаюи, не только началось систематическое обучение незрячих, но и сформировалось гуманистическое отношение к ним как к полноценным членам общества, нуждающимся в образовании и социально-трудовой реабилитации. Л. Брайль (1809-1852), потерявший зрение в трехлетнем возрасте, воспитанник, а затем и тифлопедагог Парижского национального института слепых, стал автором изобретения, изменившего систему обучения слепых. Основанная на комбинациях шеститочия, его система рельефного письма охватывает буквенные, математические и иные символы, позволяя слепому свободно читать и писать. Книгопечатание по Брайлю началось с 1852г. во Франции. В России первая книга по Брайлю вышла в 1885г. Первое учебное заведение для слепых в России было организовано в 1807г. при Смольнинской богадельне в С.-Петербурге.

Развитию тифлопедагогики, тифлопсихологии и разработке методик обучения слепых общеобразовательным предметам способствовали исследования Ю.Д. Жаринцевой, Б.И. Коваленко, М.И. Земцовой, Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко, А.С. Ганджий, Н.Г. Крачковской, Н.В. Серпокрыл, Ю.А. Кулагина, Л.И. Солнцевой, А.Г. Литвак, В.П. Ермакова, А.И. Каплан, А.Б. Гордина, Р.С. Муратова, Б.В. Сермеева, В.А. Феоктистовой, Э.М. Стерниной, И.С. Моргулис и др.

В настоящее время во всех развитых странах мира детям с нарушением зрения обеспечивается комплексная помощь, и значительное место в ней занимает коррекционно-педагогическая помощь.

Система образования в России для слепых и слабовидящих носит как бы двухмерный характер. По вертикали, или по возрасту, существуют коррекционные учреждения 3-4 видов для охвата всех возрастных групп, начиная с младенцев и кончая пожилыми людьми. Такое же количество коррекционных учреждений для детей и взрослых существует по горизонтали, т. е. по степени нарушения зрения.

Система коррекционно-образовательных учреждений для слепых и слабовидящих по возрасту включает дошкольные учреждения, школьные учреждения, специальные профессиональные учреждения, школы восстановления трудоспособности слепых, Всероссийское общество слепых (ВОС), учебно-производственные предприятия и др. Эти учреждения, за исключением организации ВОС, финансируются государством.

Отбор детей в специальные коррекционно-образовательные учреждения производит психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК). Основная задача ПМПК – подобрать тип учреждения, учитывая психические особенности ребенка и его зрительные возможности.

Система специальных учреждений для воспитания и обучения детей с нарушениями зрения

Дошкольные учреждения для детей с нарушением зрения являются государственными учреждениями общественного воспитания слепых и слабовидящих детей, а также детей с косоглазием и амблиопией в возрасте от 2 – 3 до 7 лет:

- специальные детские сады (в том числе, круглосуточные),
- специальные детские сады при школах-интернатах,
- группы для детей с нарушениями зрения при массовых детских садах,
- специализированные детские дома.

Дошкольные учреждения, наряду с воспитанием, осуществляют лечебно-восстановительный, коррекционный процесс, развитие зрительных функций, познавательной, двигательной сферы и личности ребенка в целом, подготовку к обучению в школе.

В соответствии с Типовым положением о дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением зрения организуются следующие дошкольные учреждения: детские дома для слепых и слабовидящих, включая детей с амблиопией и косоглазием; детские сады и ясли с круглосу-

точным и дневным (12-часовым) пребыванием для слабовидящих детей, а также для детей с косоглазием и амблиопией; дошкольные группы для слабовидящих детей, а также для детей с косоглазием и амблиопией при детских садах и яслях-садах общего типа; дошкольные группы при школах-интернатах для слабовидящих и слепых.

В детских домах и дошкольных группах при школах для слепых воспитываются дети с наиболее тяжелыми нарушениями зрения, т.е. совершенно слепые, или же дети со столь незначительным остаточным зрением, что его нельзя использовать для непосредственной зрительной работы.

В детские сады (группы при школах) для слабовидящих детей принимаются дети с остротой зрения 0,05-0,6 с коррекцией очками.

Для детей с амблиопией и косоглазием существует сеть дошкольных учреждений. В них осуществляется целостная система коррекционно-педагогической и лечебно-восстановительной работы. В связи со специфическими задачами учреждений для детей с косоглазием и амблиопией режим дня имеет свои особенности, связанные с проведением целого комплекса лечебных мероприятий. Длительность пребывания в дошкольных учреждениях детей с амблиопией и косоглазием зависит от индивидуальных особенностей ребенка, определяется врачом-офтальмологом и составляет 1 год и более.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для незрячих детей (III вид).

В данных учреждениях воспитываются и обучаются тотально слепые дети или дети, имеющие минимальное остаточное зрение. Приоритетной задачей является сохранение и максимальное развитие остаточного зрения. Компенсация слепоты осуществляется за счет сохранных анализаторов.

Абсолютно слепые дети пользуются в учебной работе тактильно-кинестетическим и слуховым способами восприятия учебного материала и ориентации в жизненном пространстве. Частично видящие дополнительно используют зрительный анализатор. Учащиеся постоянно находятся под наблюдением врача-офтальмолога, психоневролога, педиатра.

Организовано два типа школ для слепых детей:

- десятилетняя (обучение в объеме восьмилетней общеобразовательной школы);

- двенадцатилетняя (дети получают среднее образование), наполняемость классов – 12 человек.

Образовательные программы идентичны программам массовой школы, за исключением специальных программ по таким дисциплинам, как физвоспитание, производственная подготовка, рельефное рисование и черчение. В основе системы обучения лежит рельефно-точечный шрифт Брайля, русифицированный впервые отечественным офтальмологом и тифлопедагогом А.И. Скребницким. Значительное внимание уделяется межличностным контактам и совместной деятельности слепых детей со зрячими детьми и взрослыми, что часто позволяет преодолеть некоторые вторичные и третичные отклонения в развитии.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для слабовидящих детей (IV вид).

Кардинальным отличием данного типа учреждений от предыдущего является направленность работы на компенсацию зрительных нарушений и восстановление неполноценного зрения в условиях щадящего режима, когда это возможно.

Успех обучения и воспитания слабовидящих детей зависит от условий зрительной работы. В классах используется специальный учебный наглядный рельефный материал, пригодный для бисенсорного восприятия (с использованием зрения и осязания), аудиобиблиотеки (записи, например, художественных произведений или учебников на магнитных лентах, дисках), специальные оптические, технические средства («электронная лупа», преобразователи световых сигналов в звуковые и тактильные сигналы, телескопические очки, контактные линзы, диктофоны, «говорящие» калькуляторы) и методы обучения, ориентированные на коррекцию искаженных зрительных представлений детей. Школьное оборудование также приспособлено к индивидуальным и типологическим особенностям развития детей с учетом офтальмогигиенических требований: повышенное до 1500 люкс освещение (для сравнения: в небольшом кабинете с двумя окнами – лишь 500-600 люкс), дозирование зрительных нагрузок, возможность наклона крышки парты, учебники массовой школы с увеличенным шрифтом, тетради с особой разлиновкой (выпуклые разделители линий – барьеры). Наполняемость – 12 чело-

век в классе. При данных видах учреждений возможно открытие одно-, двух или трехгодичных дошкольных отделений.

Помимо дошкольных и школьных учреждений выделяют еще училища, институты, школы восстановления трудоспособности слепых, ВОС, учебно-производственные мероприятия и пр.

Специальных профессиональных учреждений для инвалидов по зрению существует немного. Это музыкальное училище для слепых в г. Курске, медицинские училища в Санкт-Петербурге, Кисловодске и Геническе, где незрячие могут освоить специальность массажиста, богословский курс обучения в Санкт-Петербурге. Существует единственное в России высшее учебное заведение для слепых и слабовидящих – Институт культуры и искусства в Москве. Многие инвалиды по зрению сегодня получают образование в лучших вузах страны совместно с нормально видящими студентами.

Школы восстановления трудоспособности слепых (ШВТС): это реабилитационные центры для инвалидов по зрению, которым трудно адаптироваться в социальную среду или для тех, кто потерял зрение в более позднем возрасте. ШВТС существуют в Санкт-Петербурге, Волоколамске, Бийске. ШВТС занимаются подготовкой слепых и слабовидящих к трудовой деятельности. Эта подготовка включает:

1) обучение самостоятельной ориентировке в большом и малом пространстве, самообслуживанию, культурным навыкам поведения, чтению и письму по системе Брайля, плоскочечатному письму на машинке и рукоделию;

2) физическое воспитание;

3) проведение профилактических мероприятий по формированию зрительного восприятия;

4) обучение навыкам гигиены зрения.

В ШВТС инвалиды по зрению получают информацию о деятельности ВОС, им оказывается психологическая помощь, цель которой снять депрессию и сформировать адекватное отношение к своему дефекту и т.п. Данный тип учреждений находится на попечении ВОС. ВОС – это организация, осуществляющая связь между инвалидами по зрению и обществом. Организация ВОС была создана по инициативе самих инвалидов по зрению. ВОС оказывает содействие в образовании, трудовой подготовке и повышении культурно-

го уровня инвалидов по зрению. Таким образом, ВОС на практике пытается осуществлять процесс интеграции инвалидов по зрению в общество нормально видящих. Сегодня ВОС не может в полной мере осуществлять свои функции в связи с изменениями последних лет в социально-экономической и политической сферах страны.

Учебно-производственные предприятия (УПП). После Великой Октябрьской социалистической революции и окончания Гражданской войны остро встал вопрос о трудоустройстве инвалидов по зрению. Несколько попыток создать трудовые учреждения для слепых в 20-30 годы закончились неудачно, и лишь в 1943 году УПП передали ВОС, которая начала проводить активную работу по расширению сети УПП. К 1963 году проблема трудоустройства незрячих была полностью решена путем создания предприятий для слепых, которые могли быть самокупаемыми. Некоторые категории незрячих (с дополнительной патологией, сельские жители) обеспечивались работой на дому. УПП не только обеспечивали инвалидов по зрению работой, но и занимались их реабилитацией и интеграцией (обучение ориентировке в пространстве, самообслуживанию, организация досуга, ознакомление с правами инвалидов, обучение письму и чтению по системе Брайля, проведение лечебно-оздоровительных мероприятий). Сегодня многие УПП закрыты, а оставшиеся по существу являются медико-психолого-реабилитационными центрами. Причина закрытия УПП состоит в том, что в нынешних условиях эти предприятия не могут себя окупать, не имея никакой поддержки со стороны государства. Благодаря техническому прогрессу автоматизирована ручная работа, которую мог выполнять незрячий, и стало невыгодно содержать таких работников. Труд человека гораздо медленнее и дороже труда машин, к тому же для эффективного труда незрячих необходимо вводить и дополнительный обслуживающий персонал (нормально видящие мастера, специалисты по реабилитации и пр.). На сегодняшний день многие инвалиды по зрению остаются нетрудоустроенными.

Другие специальные учреждения: клубы по интересам для слепых и слабовидящих, специальные библиотеки слепых и компьютерные центры.

Педагогические системы обучения и воспитания детей с нарушением зрения дошкольного возраста

Для детей с нарушением зрения открыты дифференцированные дошкольные учреждения и дошкольные группы при детских садах и школах-интернатах: детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для слепых детей; детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для слабовидящих детей; детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для детей с косоглазием и амблиопией.

В настоящее время существует сеть специальных дошкольных учреждений смешанного вида, куда поступают в основном дети с косоглазием и амблиопией, некоторое количество слабовидящих и незначительное количество слепых детей.

Целью данных учреждений является обеспечение лечения, возможного восстановления зрения и предупреждение ухудшения его состояния, а также создание коррекционно-компенсаторных условий в процессе обучения и воспитания с целью предупреждения появления вторичных отклонений при раннем выявлении глазной патологии, и преодоление, ослабление или устранение недостатков познавательной деятельности, физических отклонений, некоторых нежелательных личностных качеств детей с нарушением зрения.

Дошкольные учреждения для детей с нарушением зрения работают по специальной программе, построенной с учетом своеобразия развития детей и особенностей формирования их познавательной деятельности, двигательной сферы и качеств личности в связи с чем, введены специальные разделы по развитию зрительного восприятия и формирования предметных представлений, социальной адаптации и ориентировке в пространстве, развитию осязания, слухового восприятия, лечебной физкультуре, ритмике, коррекции нарушений речи.

Содержание обучения и воспитания детей с нарушением зрения направлено на решение общих и специальных задач формирования знаний, навыков и умений, обеспечивающих слепым, слабовидящим и детям с косоглазием и амблиопией успешное поступление в школу. Правильному развитию ребенка способствует организация преемственности между обучением в детском саду и школах-интернатах для детей с нарушением зрения, а также между общественным и семейным воспитанием.

Коррекционные занятия по развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировки проводятся учителем-дефектологом (тифлопедагогом). Занятия по преодолению недостатков речевого развития проводятся логопедом, при этом дети объединяются в подгруппы в соответствии с уровнем речевого развития, т.е. приблизительно с одинаковым состоянием лексики, грамматики, фонетики, связной речи. С детьми проводятся специальные занятия по лечебной физкультуре, ритмике, так как у детей с нарушением зрения наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы.

Программы обучения и воспитания детей в детском саду созданы на основе общедидактических и тифлопедагогических принципов и обеспечивают всестороннее развитие детей с нарушением зрения и успешную их подготовку к обучению в школе. Большое внимание в программах уделяется овладению детьми различными видами деятельности, при этом важным условием является комплексный подход к организации коррекционно-воспитательной работы.

Основные этапы педагогической коррекционной работы – сенсорное воспитание, развитие речи, формирование различных видов деятельности, физическое воспитание, эстетическое развитие.

Сенсорное воспитание для детей с нарушением зрения в дошкольных учреждениях.

Основой ознакомления с окружающим дошкольников, как с нормальным, так и с нарушенным зрением является сенсорный опыт, так как ощущения, чувственное восприятие предметов и явлений служат первоисточником знаний действительности и закладывают основу для формирования у детей представлений и понятий. В условиях зрительной депривации ребенок испытывает значительные трудности в самостоятельном зрительном, тактильном восприятии внешних свойств предметов и объектов, что искажает его представления об окружающем, создает определенный психологический дискомфорт, отрицательно влияет на развитие личности в целом.

При осуществлении коррекционно-педагогического процесса обучения и воспитания детей с патологией зрения сенсорное воспитание невозможно рассматривать как отдельно взятое направление. Особенно значимо сенсорное воспитание для слепых и частично ви-

дящих детей, так как комплексное развитие сохранных анализаторов, активизация их деятельности и научение ребенка умению пользоваться полученной при помощи их информации один из основных путей компенсации слепоты в дошкольном возрасте. Поэтому в группах для слепых детей воспитание и обучение носят полисенсорный характер. Детей учат узнавать внешние свойства предметов с помощью осязания, обращая особое внимание на выделение характерных признаков, дифференцировку материала, форму, размер рассматриваемых объектов и предметов.

Задачи сенсорного воспитания реализуются в различных видах деятельности.

Программой развития зрительного восприятия (Л.В. Рудакова) определена последовательность ознакомления детей, имеющих функциональные зрительные нарушения, с сенсорными эталонами. Эффективность реализации этой программы на практике обеспечивается благодаря тесной взаимосвязи работы учителей-дефектологов, четкому планированию коррекционных и общеобразовательных занятий, продуманной организации свободной детской деятельности. Тифлопедагоги создают оригинальные пособия (цилиндры и кубики с разными поверхностями, вкладыши и т.п.), позволяющие детям получить необходимые знания, расширяющие их сенсорные возможности.

Осмыслению учебного процесса во многом способствуют комплексные и комбинированные общеобразовательные занятия, на которых ребенок не только знакомится с характеристикой сенсорного эталона, но и может выбрать предметы, познавая их свойства на практике. Важно подчеркнуть, что учебный процесс в данном случае не носит характер механической тренировки сохранных анализаторов, он организовывается чаще всего в виде игры и включает в себя ряд интересных для детей заданий. Закрепление полученных знаний осуществляется в игре, повседневной жизни, что позволяет незрячему ребенку создать более полную картину окружающего мира. Для слабовидящих детей и детей с амблиопией и косоглазием особую значимость приобретает овладение способами зрительного восприятия сенсорных эталонов на каждом возрастном этапе.

Программные требования по сенсорному воспитанию находят отражение и в организации сюжетно-ролевых игр, особенно при под-

боре игрового оборудования. В практике работы постоянно используются наборы разноцветной посуды, одежда для переодевания и т.д. Не вызывает сомнения, что детям можно предложить повесить кукольную одежду и расставить обувь по размеру кукол.

Рисуя, ребенок начинает понимать необходимость подбора цветов и получения нового цвета, конструируя, научается из простых геометрических фигур создавать новые формы и т.д. В этом случае он имеет возможность увидеть конечный результат своей деятельности, значимый для него самого и его близких. В соответствии с современными требованиями к организации развивающей среды для дошкольников в специальных детских садах активно создаются развивающие зоны в групповых комнатах, сочетающие в себе познавательную и сенсорную направленность.

Слуховое восприятие играет тоже важную роль для слепых и слабовидящих при ориентации в пространстве и движении. Недооценка слухового восприятия в вопросах обучения может отрицательно отразиться на развитии детей, на успешном обучении в школе. У детей с нарушением зрения слуховое восприятие необходимо всесторонне развивать и оберегать. Развитие слухового восприятия происходит на музыкально-ритмических занятиях, театрально-музыкальной и художественно-речевой деятельности (чтение художественных произведений и их озвучивание, загадывание загадок, викторины о звуках, о музыкальных инструментах и т.д.).

Важно то, что тифлопедагоги подходят творчески к использованию различных видов деятельности, их содержанию в целях обогащения чувственного опыта дошкольников в условиях зрительной депривации. При этом учитывается положение о том, что процесс развития сенсорных способностей детей с нарушениями зрения включает не только усвоение сенсорных эталонов, но и действия по их использованию при познании окружающего мира.

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Целью коррекционных занятий по развитию мелкой моторики является формирование у детей с нарушением зрения умений и навыков осязательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, а также обучение их приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов. Среди детей с нарушением зре-

ния часто отмечаются две крайности: одни дети в практической деятельности опираются только на свое дефектное зрение, которое даёт им ограниченную, а иногда и искажённую информацию; другие, как правило, дети с очень низкой остротой зрения, опираются в основном на осязание, совершенно не используя при этом имеющееся остаточное зрение. В обоих случаях страдают процессы познания, ориентировки в пространстве и практической деятельности. Каждое коррекционное занятие должно состоять как минимум из двух частей:

1. Упражнение для рук (самомассаж, игры на пальцах и т.п.); они необходимы для того, чтобы снять напряженность мышц кистей и пальцев рук, а также развить их подвижность и гибкость.

2. Ознакомление детей с приёмами выполнения различных видов предметно-практической деятельности, развивающих тактильную чувствительность и мелкую моторику (осязательное или осязательно-зрительное обследование предметов, лепка, конструирование, лепка и др.).

Основные направления формирования осязания и мелкой моторики у детей с нарушением зрения.

1. *Коррекция осязания.* Формирование навыков осязания и мелкой моторики происходит в различных видах предметно-практической деятельности: лепка, мозаики и конструкторы, работа со штампами.

2. *Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации.* Мышечные возможности руки требуют тренировки и коррекции. Особую роль в развитии мелкой моторики играют пальчиковые игры – своеобразные упражнения для развития мелкой мускулатуры пальцев. Они позволяют корригировать движения каждого пальца в отдельности и относительно друг друга, тренируют точность двигательных реакций.

3. *Коррекция изобразительных навыков.* Чтобы сформировать более точные и координированные зрительно-моторные реакции, преодолеть неуверенность и скованность движений руки во время работы в тетрадах или альбомах, используются разные виды коррекции изобразительных навыков: коррекция точности направления руки.

Коррекция размаха движений руки при рисовании; коррекция формообразующих движений; коррекция изображения мелких предметов.

Так осуществляется подготовка к письму будущих школьников, отрабатывается звукопроизношение, а параллельно идет работа над лексико-грамматическим строем речи.

Развитие речи.

Зрительная система принимает очень небольшое участие в развитии речевых функций у ребенка, т.к. слепые дети и слепые взрослые ориентируются на акустические каналы речевой информации, иногда – на тактильные (шрифт Брайля для слепых). Сложности возникают при переходе к тем видам речи, которые ориентированы на активную работу зрительного анализатора, связанную с овладением навыками чтения и письма.

С другой стороны, установленным является факт, что слепые от рождения дети, даже при нормальном слухе, начинают говорить значительно позже. Это связано с развитием речевого подражания (эхолалии), которое начинается со второго полугодия первого года жизни ребёнка. Эхолалия бывает хорошо выражена уже на втором году жизни ребёнка. Становление речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения осуществляется принципиально одинаково, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка связей, и при своём формировании речь включается в иную систему связей, чем у зрячих.

Речь слепого и слабовидящего развивается в ходе межличностного общения, но имеет свои особенности формирования – изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм».

С целью обеспечения правильного формирования речи у детей с нарушением зрения Министерство просвещения СССР утвердило должность логопеда в детских садах данного профиля.

У детей с нарушением зрения отмечается нарушение речи в разнообразных формах: косноязычие, дизартрия, заикание, общее речевое недоразвитие и др.

Поскольку занятия по коррекции речи связаны с дополнительной умственной нагрузкой, желательно, чтобы часы для них отводились преимущественно в первой половине дня. Учитывая повышенную утомляемость детей со сниженным зрением, в дни работы логопеда не рекомендуется проводить в утренние часы дополнительно более чем два общеобразовательных занятия, третьё лучше перенести на вторую половину дня.

Логопед имеет право по своему усмотрению брать нескольких детей с общеобразовательных занятий на логопедические, но при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности и достижения детей. Так, скажем, ребенок, у которого отмечаются хорошие навыки по лепке, рисованию и пр., без ущерба может пропустить занятия по изобразительной деятельности.

Занятия с логопедом могут быть индивидуальными и групповыми, рассчитанными на работу с небольшим числом детей. Длительность занятий как индивидуальных, так и групповых – от 10 до 20 минут.

В зависимости от объективных данных, характеризующих воспитанников, на занятиях по коррекции речи необходимо показывать иллюстративный материал определенных размеров и на определенном расстоянии от глаз, в строгом соответствии с остротой зрения. Предметы следует демонстрировать и в плоскостном изображении, и в объемном, с тем, чтобы при их обследовании дать возможность детям использовать осязательное восприятие.

На занятия к логопеду дети нередко приходят непосредственно после закапывания в глаза атропина, т.е. с расширенными зрачками. В таких случаях рекомендуется строить работу, опираясь не на зрение, а используя и развивая компенсаторные возможности других анализаторов: кожного, слухового, проприоцептивного.

Особое внимание логопед должен уделять детям, страдающим заиканием. Целесообразно собирать их в одну группу (не более 12 человек) и проводить занятия поочередно с двумя подгруппами; только в таких условиях можно получить желаемый эффект и сформировать нарушенную коммуникативную функцию речи. Для детей, страдающих заиканием, следует установить режим дня детских учреждений речевого профиля, т.е. логопедические занятия проводить в утренние часы, а общеобразовательные – в вечерние.

Учитывая недостаточность произвольного внимания у детей с нарушением зрения, на логопедических занятиях стоит шире применять приемы, направленные на развитие внимания. Так, чтобы актуализировать у детей интерес, механическое повторение звуков и слогов следует включать в осмысленный, образный контекст: «Послушаем и произнесем, как шуршат под ногами опавшие листья: ш...ш...ли... Как рычит злой пес на цепи: р...р...р... Как стрекочет кузнечик: ри...ри...ри...» и т. д. На материале этих упражнений парал-

тельно отрабатывается регулировка силы голоса, речевого дыхания.

Логопед, корригируя речь детей, должен постоянно помнить и о коррекции зрения, согласуя и увязывая свою работу с рекомендациями офтальмолога.

Формирование различных видов деятельности.

Формирование предметной и игровой деятельности. Ученые рассматривают детскую деятельность как форму активности ребенка, его взаимодействия с окружающим миром (А.Н. Леонтьев). Активность побуждается определенной неудовлетворенностью, потребностью в определенных действиях. Деятельность – это совокупность действий, обусловленных мотивом (потребностью). Активность ребенка постепенно, в ходе развития, под влиянием воспитания и обучения принимает формы сознательной целенаправленной деятельности.

Предметная деятельность возникает из манипулятивной и орудийной деятельности. Овладение ребенком манипуляциями создает необходимую основу для усвоения их словесных заменителей и придает последним более точное и определенное значение (А.В. Запорожец).

У зрячего ребенка с середины первого года жизни начинается формирование предметных действий. У слепых, так же как и у зрячих, наиболее интенсивное развитие процессов восприятия и их совершенствование происходят в предметной деятельности. Однако сама предметная деятельность слепых и слабовидящих развивается медленно. Первые специфические манипуляции и отдельные функциональные действия появляются у слепых после 2-летнего возраста. К концу 3-го года жизни еще не у всех бывает сформированной и становится ведущей собственно предметная деятельность, ее формирование затягивается до 3-4-летнего возраста из-за задержек развития ее двигательных компонентов. В процессе овладения предметной деятельностью наблюдаются действия, которые еще не являются подлинно предметными, но которые служат предпосылкой для их формирования.

Специфика развития предметных действий у слепых и слабовидящих детей раннего возраста заключается в значительно более медленном темпе их формирования, диспропорциональности между пониманием функционального действия и его практическим вы-

полнением. У детей длительное время сохраняются недифференцированные движения. Более длительно, по сравнению со зрячими, они задерживают и не выпускают из рук предметы. Зрячий оставляет игрушку при виде другой, а слепой ребенок не имеет такого стимула. Это ведет к задержке дифференциации движений пальцев, а тем самым задерживает и развитие активного осязания.

При формировании предметной деятельности проявляется тесная зависимость психического развития ребенка с нарушением зрения от обучения: она не формируется спонтанно, самостоятельно и может стать условием для компенсаторного ее использования в том случае, когда ребенок будет обучен всем ее элементам. Если некоторые словесные знания о функциональном назначении предметов слепой и слабовидящий может получить самостоятельно, то мануально-двигательным компонентам их необходимо обучать.

Отставание в развитии локомоций, длительная задержка самостоятельного хождения и в связи с этим ограниченное освоение пространства значительно сужают сферу предметной деятельности, что влечет за собой большую зависимость слепого ребенка от взрослого. Общение продолжает играть активную роль в развитии слепого и в усвоении им общественного опыта.

В системе коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения важное место занимает работа по формированию предметной деятельности у детей дошкольного возраста.

А.И. Люблинская выделяет три этапа формирования предметной деятельности:

- первый этап (преддействия, выполняемые совместно с взрослым и по подражанию);
- второй этап (исполнительные действия, выполняемые по подражанию и частично самостоятельно);
- третий этап (самостоятельные действия, выполняемые с организующей и направляющей помощью взрослого).

Одним из направлений формирования предметной деятельности является освоение действий с шумовыми и звучащими предметами. Коррекционные возможности действий со звучащими и шумовыми предметами заключаются, прежде всего, в вызывании позитивных эмоций, активизации потребности в элементарном познании

окружающего (предметного) мира через включение в доступную деятельность, создании условий для удовлетворения потребности в восприятии и движении различной интенсивности.

Детям доступно совместное с взрослыми выполнение простейших действий со звучащими предметами: удерживание в одной или двух руках, повороты вправо-влево, поднимание и опускание, удерживание предмета и выполнение вращательных движений кистью одной руки или обеих, выполнение постукиваний, похлопываний по предмету ладонью, пальцем либо постукивания ладонью о предмет (в случае невозможности удерживать можно использовать закрепление звучащего предмета на руке, ноге). Также доступно для детей выполнение элементарных танцевальных действий со звучащими предметами (приседания, покачивания всем туловищем или какой-либо частью тела).

Выделяют следующие компоненты обучения:

- действия со звучащими предметами (к звучащим относятся предметы, которые при выполнении манипуляций с ними (нажатия, покачивания, поворачивания, похлопывания, постукивания, потряхивания и др.) издают звук, характеризующийся различной высотой, силой, длительностью и тембром звучания);

- действия с шумовыми предметами (к шумовым относятся предметы, которые при выполнении манипуляций с ними издают звуки, не имеющие определенного строя), их задачи: привлечение внимания детей к богатству и разнообразию звуков, издаваемых деревянными, металлическими и другими окружающими их предметами;

- развитие интереса и активизация положительного отношения к окружающему миру посредством освоения действий с реальными предметами;

- освоение различных доступных детям способов извлечения звуков, простейших действий с предметами (удержание, похлопывание, постукивание, покачивание и др.) с целью воспроизведения шумов и звуков;

- развитие слухового восприятия, воспитание эмоциональной отзывчивости, удовлетворение желания и потребности детей в восприятии и воспроизведении звуков; исправление имеющихся нарушений интеллектуальной и двигательной сферы;

- расширение коммуникативного опыта, стимулирование потребности в общении со сверстниками и взрослыми посредством выпол-

нения социально ориентированных действий с предметами в паре, в коллективе (передача предмета, одновременное или поочередное извлечение звуков и др.).

Действия со звучащими и шумовыми предметами *на первом этапе* заключаются в вызывании у детей интереса к их внешнему виду и звучанию посредством показа, зрительного и тактильного обследования предмета (с помощью взрослого); привлечении внимания к звукам, издаваемым предметом; слушании издаваемых звуков; овладении удержанием звучащего предмета доступным способом; воспроизведении различных действий с ним с целью извлечения изолированных звуков и их сочетаний.

Действия со звучащими предметами направлены на вызывание у детей чувства радости и удовольствия и способствуют накоплению и расширению слухового опыта, развитию слухового внимания.

Привлечение детей к действиям с шумовыми, звучащими предметами способствует развитию мелкой моторики, так как они осваивают различные способы удержания предметов и извлечения из них звуков.

На втором этапе действия со звучащими предметами можно разнообразить за счет акцентуации их коммуникативного характера. Например, выполнение действий по передаче предмета взрослому или сверстнику, выполнение действий в паре.

На третьем этапе дети привлекаются к таким действиям, как совместное с взрослым участие в ритмическом аккомпанементе для произведений, исполняемых взрослым на пианино или звучащих в грамзаписи, или к ритмическим декламациям, стихам.

Необходимо постоянно поощрять успехи детей в воспроизведении звуков, радоваться вместе с детьми.

Неполноценная предметная деятельность в дошкольном возрасте усугубляет трудности в деятельности у детей старше 7 лет. Они проявляются:

- в нарушении целенаправленности деятельности (ориентировка в задаче, неумение преодолеть возникшие трудности, «соскальзывание» с выполнения задачи);
- в недостаточно критичном отношении к полученному результату (не соотносят предметное содержание и реальную значимость результатов);

- в неспособности переноса усвоенного опыта (используют свой опыт без учета поставленной задачи, не переносят в незнакомую ситуацию);
- в нарушениях мотивации деятельности (в деятельности руководствуются мотивами, вызванными необходимостью выполнять требования взрослого, демонстрируют близкую мотивацию «здесь и сейчас»);
- в проблемах опосредования в речи собственной деятельности (в трудности в комментировании деятельности, объяснении плана действий, отчете о выполненном действии);
- в наличии неадекватных (бессмысленных) и некачественных действий (трудностях соотношения цели и действий, необходимых для ее достижения).

Отметим возможные уровни усвоения предметной деятельности (знания и навыки):

Уровень ниже среднего предполагает, что у ребенка есть элементарное представление о предмете и способе действия с ним, который используется им в конкретной деятельности по подражанию и образцу при направляющем участии взрослого или совместно с взрослым.

Средний уровень предполагает, что ребенок использует свой опыт в тех ситуациях, в которых он отработан на занятиях. В незнакомой ситуации ребенок не может использовать имеющийся у него опыт. Знания и навыки применяются при контроле и частичной помощи взрослого.

Уровень выше среднего – достаточно высокий уровень овладения опытом предметной деятельности. Предполагается, что воспитанник в некоторых часто повторяющихся жизненных ситуациях использует свой опыт в повседневной деятельности, а в незнакомых ситуациях – только с помощью взрослого. На более поздних возрастных этапах развития в условиях целенаправленного обучения может применять свой опыт как самостоятельно, так и при частичном контроле взрослого, способен помогать другим.

Игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В игре закрепляются полученные знания и представления об окружающем мире, формируются психические функции ребенка, осуществляется его всестороннее развитие. В условиях специализированного детского сада игра приобретает важное значение с точки зрения задач коррекционно-восстановительной работы. Однако вос-

питатели должны не только осуществить коррекцию нарушенных функций зрения, но и всесторонне развивать детей, подготовив их к обучению в массовой школе.

Дети, страдающие косоглазием и амблиопией, сталкиваясь с обычными, нормально видящими сверстниками часто избегают участия в коллективных играх, стремятся к уединению, становятся замкнутыми. Подготовить их к обучению в массовой школе, помимо всего прочего, значит, и научить сообщать, работать в коллективе, воспитать в них навыки дружбы и товарищества.

Многие из-за плохого зрения отличались крайней неусидчивостью, неустойчивым вниманием, в работе быстро утомлялись.

Огромное значение игры в развитии слепого ребенка не подлежит сомнению. В книге: «Воспитание и образование слепых, и их признание на Западе» А.И. Скребицкий отмечает, что «не видя ни игр, ни играющих, слепой ребенок лишен той радости, которую доставляют они зрячему сверстнику».

Слепой ребенок, как правило, самостоятельно не начинает играть, его необходимо учить играть. В той же работе А.И. Скребицкий пишет, что и зрячий ребенок тоже требует показа и объяснения того, как играть с игрушкой, но это происходит у него незаметно в процессе общения с взрослыми. Перед воспитателем слепого ребенка стоит специальная задача предварительного научения игре, с тем, чтобы игру можно было использовать для дальнейшего обучения и развития. Таким образом, уже в первоначальный период организации игровой деятельности слепого большее значение приобретает обучение, оно сливается с игрой.

Возникновение спонтанной игры ребенка предусматривает вначале различные виды помощи от взрослых в организации и развитии игры:

1. Сначала с ребенком необходимо провести беседу, выясняя его знания и представления по теме намечаемой игры, определить умения ребенка рассказывать о своих впечатлениях, способность подметить характерное и типичное в действиях людей различных профессий.

2. Далее следует показ атрибутов игры, если вещи не реальные, то это должны быть достаточно точные воспроизведения в игрушке (детям среднего и старшего дошкольного возраста можно дать восемь предметов, детям младшей группы – до четырех). Теми игрушками, которые сохраняют большинство признаков реальной вещи,

но в уменьшенном масштабе, дети ими действуют, как настоящими. Слепой ребенок может сопоставить с реальными предметами лишь по форме, игрушки которые передают лишь немногие признаки реальных предметов. Узнавание или неузнавание в игрушках знакомых предметов отражает степень пригодности этих игрушек для знакомства слепых детей с окружающей их обстановкой. Многие игрушки, созданные промышленностью для зрячих детей, не могут быть использованы для знакомства слепых с реальным миром окружающих их вещей.

Детям, страдающим косоглазием и амблиопией, как наиболее эффективный метод воспитания и развития, необходимо предложить готовые муляжи, которые они рассмотрят, ощупают, а затем воспроизведут в глине или пластилине. Таким образом, опираясь на зрительное и осязательное восприятие, формируются и закрепляются навыки детей в лепке. Все покрасить можно предложить детям с низкой остротой зрения, которым особенно полезны такого рода упражнения. Яркие поделки, сделанные своими руками, будут радовать детей.

3. Чтобы пополнить и закрепить знания детей, а затем воплотить их в игре, необходимо организовывать экскурсии (в настоящие магазины, больницы, парикмахерские и т.д.) и при этом обращать внимание детей не только на содержание, но и на систему обслуживания – доверия, дружелюбные взаимоотношения между всеми участниками. Атмосфера дружелюбия – важный момент для подражания в игре.

4. После экскурсии последующей беседы можно организовать игру, а чтобы помочь детям ее наладить, самим принять в ней активное участие. Многие ребята непременно захотят быть кассиром, продавцом, парикмахером и врачом и никто не пожелает уступить эту роль другому, в таком случае можно предложить считалочку. Чтобы закрепить интерес, игровые сюжеты необходимо обновлять.

Чтобы тематика и содержание сюжетно ролевых игр были разнообразными, необходимо постоянно обогащать представления детей знаниями об окружающей действительности в процессе занятий: чтения вслух художественной литературы, изучения иллюстраций, в беседах и экскурсиях.

Формирование продуктивной деятельности.

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Вследствие малой двигательной активности мышц рук детей с нарушением зрения оказываются вялыми или слишком напряженными. Всё это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности детей.

Для восприятия навыков осязательного восприятия у детей с нарушением зрения используют разнообразные приёмы выполнения различных видов предметно-практической деятельности, развивающих тактильную чувствительность и мелкую моторику (рисование, лепка, мозаика, конструирование, работа со штампами и др.).

Рисование. Изобразительная деятельность находится в очень тонких и своеобразных связях с личностными качествами характера и поведения ребенка с нарушением зрения. Рисование оказывает разностороннее влияние на формирование всей личности ребенка.

Ребенку необходимо иметь ясное представление о тех качествах и свойствах предметов, которые ему следует передать в рисунке. Образовывать представления надо путем восприятия предмета, т.е. через непосредственное чувственное познание. Процесс рисования включает припоминание зрительно воспринятого предмета, поэтому обучение детей изобразительной деятельности невозможно без целенаправленного совершенствования зрительного восприятия и формирования зрительных образов у детей с нарушением зрения.

При нарушении зрения у дошкольников страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Нарушение остроты зрения, бинокулярности, стереоскопии, цветоразличения, глазодвигательных функций затрудняет формирование реальных представлений об окружающем. Замедленность, неточность, фрагментарность зрительного восприятия обуславливает недостаточность зрительных впечатлений у слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией. Наблюдается затрудненность выделения, узнавания формы, цвета, величины и пространственного положения предметов при нарушенном зрении.

Из-за нарушения зрения страдает качество рисунка, на этом фоне формируется неуверенность, и дети теряют интерес к рисованию.

Одним из эффективных средств, способствующих улучшению качества навыков рисования, является рисование по трафаретам, обводка по силуэту и контуру.

Очертание внешней линии предмета в процессе обводки силуэта, контура или по трафарету способствует уточнению, конкретизации строения предмета и его изображения, учит детей рисовать различные линии в заданных условиях. Дети начинают осознавать и понимать образование различных линий: прямых, ломаных, прерывистых, волнистых. Упражнение в рисовании по трафаретам без участия зрения способствует формированию тактильно-двигательных ощущений, лежащих в основе развития формообразующих движений. Многократное повторение одних и тех же движений при рисовании по трафаретам различных фигур приводит к развитию моторики руки, автоматизации двигательных навыков, обеспечивающих воспроизведение изображений. Раскрашивание, штриховка изображений в трафарете помогают детям улучшить качество рисунка. Движения детей в таких условиях становятся более уверенными, четкими. Кроме того, раскрашивание в трафарете учит детей закрашивать по форме, повторять формообразующие движения в изображении. Все это особенно важно тогда, когда дети еще слабо владеют навыками рисования.

Важное значение в обучении рисованию отводится умению видеть и понимать окружающее. Объединение всех сенсорных функций в процессе обследования объекта дает более полное представление о форме контура и объема предмета, цвета и структуры поверхности, размера предмета и его составных деталей и др.

Необходимо осуществлять наблюдения за предметами, тем самым, обогащая представления о предметном мире и развитии способов зрительной ориентации у детей с нарушением зрения. На занятиях по рисованию решается ряд весьма важных коррекционных задач:

- коррекция зрения и зрительного восприятия в процессе формирования навыков обследования объекта, упорядочение процесса наблюдения, анализа, систематизация процесса восприятия, уточнение образа предмета;
- усиление и активизация полисенсорного восприятия при анализе объекта;

- конкретизация и активизация речи и мышления в процессе восприятия и отображения;

- преодоление недостатков развития личностных качеств, обусловленных зрительной недостаточностью, таких, как неуверенность, неумение преодолевать трудности, ранимость, робость, ощущение несостоятельности и др.

Рисованию всегда предшествует предметно-практическая деятельность (наблюдения, экскурсии, сюжетно-ролевые и дидактические игры), в процессе которой осуществляются обогащение и коррекция чувственного опыта, уточнение образов предметов окружающего мира. Используя дидактические игры и задания, педагог учит детей различать и сравнивать объекты с их изображениями, анализировать особенности строения предметов и строить изображения. Дидактические игры и упражнения на сличение реального предмета с его изображением способствуют формированию способов анализа, сопоставления, определения строения предмета реального и его изображения. Для формирования навыков сличения предметов и чтения изображений используется обводка по контуру, силуэту, трафарету.

Существует определенная зависимость качества и результата детских рисунков от уровня сформированности навыков обследования. Детям легче и интереснее рисовать те предметы, которые им доступны для комплексного обследования. Процесс обследования состоит из нескольких последовательных этапов, позволяющих ребенку охватить все признаки и качества предмета:

- педагог дает детям общую характеристику предмета, описывая его с помощью реально соотносимой с признаками предмета речью, и тем самым, вызывает у детей желание подробно изучить строение предмета;

- далее педагог учит детей анализировать форму основных частей и деталей объекта с опорой на сенсорные эталоны формы: круг, квадрат, прямоугольник, овал, треугольник;

- затем изучается соотношение всех составных частей предмета с его пространственным положением;

- после этого педагог еще раз рассказывает о предмете, выделяя главные для изображения признаки предмета.

При обучении осязательному обследованию педагог берет обе руки ребенка в свои и показывает, как обхватить предмет обеими руками,

как продвигать руки сверху вниз, демонстрирует способы действия пальцами при осязании. Самостоятельные действия ребенка надо постоянно контролировать и корректировать, используя точные словесные установки, например: «Ощупай предмет», «Проведи обеими руками по стволу ветки сверху вниз», «Возьми в обе руки шар» и т.д.

В процессе осязательного обследования дети анализируют округлость формы, наличие граней, углов, плоскости, вогнутости и другие осязательные признаки предмета. При этом надо учить детей видеть вначале основные, потом отдельные признаки, давая характеристику объекту, подчеркивать его выразительность, индивидуальность.

Обследование и анализ натуральных предметов проводятся по четкой схеме, в выделении главных признаков предмета: определяющих его строение и расположение деталей, цвета и его оттенков, а также пространственного расположения. Обследование и анализ натуры строится с учетом состояния зрения, чем ниже острота зрения, тем больше времени потребуется ребенку для рассматривания и осязательного обследования. Размер объектов при этом должен быть достаточно крупным, цвет ярким, контрастно выделяющимся на фоне. Желательно, чтобы дети могли тесно контактировать с объектом.

Педагог постоянно руководит обследованием, с помощью наводящих вопросов управляет процессами узнавания, выделения, анализа и синтеза, уточнения и конкретизации, систематизации признаков предмета и оказывает активную помощь в зрительной ориентации.

Большие трудности возникают у детей с нарушением зрения при восприятии и отображении пространственных отношений предметов. Педагог должен развивать восприятие перспективы через наблюдение объектов вблизи и вдали. Дети, таким образом, учатся понимать величину предметов в зависимости от их расположения в пространстве. Для этого следует подбирать иллюстрации, на которых можно показать изображение перспективы.

На занятиях по рисованию для коррекции и развития цветовосприятия дети упражняются в различении, назывании цвета, учатся воспринимать цветовую гамму. Поскольку при отдельных видах глазных патологий нарушается цветоразличение и цветовосприятие, поэтому рассматривание цвета в реальных предметах способствует обогащению опыта и знаний о цвете. Дети определяют цветовую

насыщенность, тональность и контрастность в окраске предметов. Восприятие цвета оказывает большое эмоциональное воздействие на ребенка с нарушением зрения, поэтому педагог учит детей ориентироваться в эталонах цвета соответственно спектру цвета. При этом он обращает внимание детей на то, что цвет является одним из выразительных средств, используемых в изображении, и им надо правильно пользоваться.

Чтобы сформировать более точные и координированные зрительно-моторные реакции, преодолеть неуверенность и скованность движений руки во время работы в тетрадах или альбомах, используются следующие виды коррекции изобразительных навыков:

а) коррекция точности направления руки – формировать умение проводить длинные и короткие вертикальные и наклонные линии сверху вниз, снизу вверх, горизонтальные линии слева направо, точно соединяя между собой рисунки, точки.

б) коррекция размаха движений руки при рисовании.

в) коррекция формообразующих движений.

г) коррекция изображения мелких предметов. Если ребенок рисует слишком мелкие предметы, это свидетельствует о жесткой фиксации кисти, что необходимо преодолевать.

Лепка. Во время лепки из глины, пластилина особенно хорошо развивается мелкая моторика, укрепляется мускулатура пальцев, вырабатываются тонкие движения руки и пальцев, закрепляются навыки осязательного обследования, особенно в процессе лепки с натуры. Зачастую дети среднего дошкольного возраста не могут скатать колбаску, сдавить её ладошками с нужной силой, чтобы получить плоскую форму. Необходимо их учить формообразующему движению, и его качествам: силе, направленности:

- взять руки ребенка в свои, и вместе скатать колбаски, шарики, сдавить их, превращая в плоские формы;

- затем показать, как лепить простые предметы (овощи, фрукты, грибы);

- на более сложном уровне дети под руководством взрослого лепят фигурки животных и людей.

Занятия по рисованию и лепке взаимно связаны. Дети обычно сначала лепят предмет, затем рисуют его. Лепке, как правило, предшествует предварительное обследование детьми модели.

Мозаики и конструкторы. Также развивают мелкую моторику и осязание. Используются мозаики, конструкторы разного размера, учитывая зрительную нагрузку и уровень развития мелкой моторики. Дети первого года обучения учатся формировать фишки мозаики по цвету, размеру и форме, выкладывать горизонтальные и вертикальные дорожки, простые узоры. Дети второго – третьего года обучения выкладывают рисунки из мелкой мозаики по образцу, считая фишки в разных направлениях. Для детей со сходящимся косоглазием используется геометрическая мозаика на фланелеграфе, а также магнитная мозаика.

Работа со штампами. В процессе работы со штампами развиваются сила руки, переключаемость (напряжение – расслабление – напряжение), развивается щепоть руки, что необходимо для подготовки руки к письму.

На занятиях, в свободной деятельности используется также напыливание бус разного размера, плетение ковриков, шнуровки, застежки, работа с природным материалом, с бумагой. Это способствует развитию ручной умелости, а главное повышает остроту зрения у детей с амблиопией.

Детей с плохо развитой моторикой мелких мышц рук необходимо привлекать выкраивать из бумаги одежду для кукол.

Так как вышивание способствует повышению остроты зрения, то к этому занятию необходимо привлекать всех (дети с амблиопией слабой степени могут выполнять вышивку по сюжетным картинкам с относительно мелким рисунком, а при высокой степени амблиопии – на основе крупных и контрастных рисунков, нитками красно-оранжевых тонов).

Формирование элементов трудовой деятельности.

Трудовое воспитание – целенаправленный процесс воспитания любви к труду, потребности в нем, уважение к людям труда, уважение чужого труда.

Задачами трудового воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями зрения являются: ознакомление с трудом взрослых и воспитание уважения к нему; обучение простейшим трудовым умениям и навыкам; воспитание интереса к труду, трудолюбия и самостоятельности; воспитание общественно направленных мотивов труда.

Специальными задачами трудового воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями зрения являются:

- коррекция и преодоление негативных последствий в развитии личности слепого или слабовидящего ребенка;
- формирование активной жизненной позиции;
- коррекция понятий о видах, объектах, орудиях труда;
- формирование навыков пространственной ориентировки;
- воспитание готовности к участию в трудовой деятельности.

В условия зрительной недостаточности в силу психофизических особенностей, а также из-за изменений опеки взрослых у детей слепых и слабовидящих уже с раннего возраста притупляется естественное стремление к трудовой деятельности на благо других, наоборот, преобладает потребительское отношение к окружающим. В результате у таких детей позднее формируются навыки самообслуживания, страдает координация движений, нет необходимых навыков пространственной ориентировки. У детей с нарушениями зрения отсутствует привычка и потребность в ежедневном труде, не сформирована установка к труду и желание трудиться, остаются несформированными такие качества, как трудолюбие, активность, самостоятельность и т.д.

Трудовое воспитание целесообразно осуществлять, опираясь на потенциальные возможности слепых и слабовидящих детей и складывающиеся у них процессы компенсации зрительного дефекта. Основным является формирование самостоятельности.

Е.А. Бержанская в своих исследованиях установила, что:

- двигательное подражание как метод обучения в дошкольном возрасте не характерен для слепых детей и возникает значительно позднее, когда появляется умение анализировать свои действия с действиями того, кому подражает;

- у слепых и слабовидящих детей дошкольного возраста спонтанно не возникают правильные представления о назначении и целях труда людей;

- не возникает у них спонтанно и должного уважения и благодарности даже к тем людям, которые заняты непосредственно трудом на их благо.

Специфическими особенностями трудового обучения являются следующие:

- большая индивидуализация в процессе организации трудовой деятельности, которая предусматривает коррекцию пространственных представлений ребенка, развитие его сенсорных функций;

- формирование трудовых навыков протекает сопряжено с уточнением, коррекцией и обогащением представлений о качествах и свойствах предметов;

- организация трудовой деятельности направляется на предупреждение и искоренение тунеядских и иждивенческих привычек у детей с раннего возраста;

- ознакомление слепых и слабовидящих с приемами самообслуживания заключается в опоре действий ребенка на мышечную (осязательную) саморегуляцию движений;

- возникает необходимость в индивидуальной коррекционной работе по формированию способов трудовой деятельности.

Самообслуживание включает заботу о чистоте своего тела, одежды, внутреннюю потребность соблюдать гигиенические правила.

Самообслуживание – основной вид труда ребенка до 4 лет.

В тифлопедагогике разработана специальная методика обучения самообслуживанию.

Основным методическим приемом формирования навыков самообслуживания является показ выполнения каждого элементарного действия в его последовательности: «Я буду мыть руки. Сначала заверну рукава, потом смочу руки, намылю мылом и т.д.».

Коррекция трудовых действий осуществляется в процессе режимных моментов. Педагог сначала помогает, сопровождая помощь объяснением, позднее все большую самостоятельность приобретает ребенок.

Особое значение при обучении имеет согласованность педагогов и родителей по отношению к ребенку со стороны взрослых.

Только многократное повторение одних и тех же действий в определенной последовательности при активном участии ребенка достигает успеха.

Целесообразно в целях повышения интереса к самообслуживанию использовать следующие приемы:

- песочные часы или будильник в качестве стимулятора;

- организация общения с 6-7 летних детей с 3-4 летними детьми.

С помощью первого приема формируются более быстрые тем-

пы трудовой деятельности, а благодаря общению старшие дети приобретают навыки оказания помощи младшим.

Дальнейшему закреплению и автоматизации трудовых навыков будет способствовать участие детей в хозяйственно-бытовом труде.

Успешнее процесс научения будет протекать при оречевлении плана предстоящей деятельности сначала педагогом, а потом ребенком: «Сейчас мы делаем уют в домике попугайчика, поменяем мутную воду и т.д.».

Для формирования у слепого ребенка чувства долга и ответственности перед взрослым за выполнение задания необходимо постепенно усложнять поручения и подкреплять возникающий интерес положительной, доброжелательной оценкой («хорошо, что ты помогаешь мне, мы быстрее накроем стол»).

Большие возможности для формирования самостоятельности содержит в себе труд в природе. Не все виды труда в природе доступны слепому, а также ребенку с остаточным зрением (прополка, окучивание растений). Однако есть вполне доступные трудовые процессы для слепых и слабовидящих детей: посильное участие в перекопке земли, разбивание грядок и клумб, посев крупных семян высадка рассады; подготовка корма для кормления зимующих птиц; подкармливание птиц зимой; уход за комнатными животными; уход за растениями.

Начинать коррекционно-воспитательную работу по приобщению к труду детей с глубоким нарушением зрения необходимо со знакомства с орудиями труда и объяснения способа действия с ними. Каждый ребенок привлекается к обследованию предметов, с которыми ему предстоит действовать.

В процессе специально организованной коррекционно-воспитательной работы слепые и слабовидящие дети пользуются практически теми же действиями, как познавательными. При этом они учатся оречевлять не только свои действия, но и действия няни, воспитателя, наблюдая за их трудом и активно помогая им в уходе за растениями.

При наличии определенных трудовых навыков слепых и слабовидящих детей можно привлечь их к выполнению коллективных поручений (уборка участка природы). Ручной труд в дошкольном возрасте сводится к изготовлению детьми игрушек и предметов из различных материалов (конструирование, лепка, аппликация).

Организационно-педагогические и психологические условия успешного формирования у слепого и слабовидящего ребенка положительного отношения к труду и самостоятельности в выполнении трудовых поручений:

- создание материальной базы, обеспечивающей психологический комфорт, охотное включение ребенка в контакт с взрослым;
- систематическое стимулирование двигательной активности слепого путем постепенного увеличения доли его участия в совместной деятельности;
- усиление интеллектуального компонента в работе по представлению к правилу в процессе формирования трудового навыка;
- обеспечение необходимых условий, времени, места, атрибутов для деятельности по образцу;
- опора на сохраненные органы чувства, соблюдение сохранного режима работы;
- обеспечение внешнего контроля и поддержки при выполнении поручений;
- обеспечение внешнего контроля и поддержки при выполнении поручений;
- обеспечение ощущений каждым ребенком успеха в социально-мотивированной трудовой деятельности;
- предварительное отрабатывание игровых, трудовых, графических и других и других навыков, обеспечивающих самостоятельность в подражании образцу;
- расширение опыта детей, как предпосылки для перехода постепенно от подражательности на качественно новую, более высокую ступень к самостоятельной деятельности.

Физическое воспитание.

Физическое воспитание – это вид воспитания, специфическим содержанием которого является обучение движениям, воспитание физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности физкультурных занятий.

Задачи физического воспитания дошкольников с нарушением зрения включают в себя:

- *общие задачи физического воспитания* (охрана и укрепление здоровья, совершенствование функций организма; полноценное фи-

зическое развитие; воспитание интереса к различным двигательным действиям; формирование нравственных и личностных качеств; обеспечение своевременной подготовки детей к школе);

- *специальные задачи* (повышение двигательной активности детей путем создания специальных условий, позволяющих преодолевать скованность, ограниченность движений; формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков на основе деятельности сохранных анализаторов; коррекция и компенсация недостатков физического развития; воспитание положительной мотивации и самостоятельной двигательной деятельности, преодоление неуверенности в своих силах, коммуникативных свойств личности).

Специальные разделы работы по физическому воспитанию детей с нарушением зрения включают:

- Развитие навыков пространственной ориентации: ориентировка на себе (знание частей тела); ориентировка в физкультурном зале и на спортивной площадке (знакомство с залом, оборудованием и их назначением, условиями безопасного передвижения); определение направления (повороты, перемещения); ориентировка с помощью слухового и тактильно-двигательного анализаторов.

- Коррекция вторичных дефектов: исправление нарушений осанки, плоскостопия; коррекция скованности, ограниченности и недостаточности движений.

- Формирование мотивации движений – положительного интереса к двигательной деятельности.

- Развитие элементарных зрительных функций: прослеживающие функции глаза; глазомера; гимнастика для снятия зрительного утомления.

Для проведения физкультурно-оздоровительной работы с детьми с нарушением зрения в МДОУ должны быть созданы условия: физкультурный, коррекционный и тренажерный залы; специальный инвентарь, пособия, предметы для коррекции преодоления движений и вторичных отклонений; рациональное размещение оборудования; освещение всей площадки зала и оборудования; спортивная форма и обувь; личная гигиена (чистые очки, прочность окклюдора, специальные приспособления для держания очков); гигиена окружающей среды; офтальмо-гигиенический контроль за физическим воспитанием.

Общеразвивающие упражнения занимают значительное место в общей системе физического воспитания детей дошкольного возраста.

ста с нарушением зрения и необходимы для своевременного развития организма, сознательного управления движениями, являются средством для развития зрительного восприятия и пространственной ориентировки.

Упражнения следует располагать в следующем порядке: специальные дыхательные упражнения; упражнения для рук и плечевого пояса (для формирования правильной осанки); повороты, наклоны в сторону или наклоны вперед; упражнения для ног из исходного положения, стоя (на развитие функции равновесия); наклоны туловища вперед; упражнения для ног и брюшного пресса из исходного положения, лежа на спине, сидя и т.п.; упражнения для туловища из исходного положения, лежа на животе.

Упражнения с предметами незаменимы для развития зрительного восприятия и ориентировки. Выполняя упражнения с предметами, ребенок непроизвольно прослеживает их траекторию движения, тем самым тренируя глазодвигательные функции, функцию сосредоточения и прослеживания, то есть варьирование формы, цвета, размера, яркости, контраста пособий способствует выработки адаптационных механизмов зрения, создает условия для стимулирования зрительного восприятия. Для закрепления представления о цвете, форме предметов, ориентировки на собственном теле используют яркие погремушки, флажки (у которых ткань закреплена на палочках из разного материала), кубики разного размера, мячи резиновые, обручи, ленты, султанчики, гимнастическая палка и т.д.

Для развития зрительных представлений о движении, переносе образа движения на другие предметы, развитие бинокулярного зрения и ориентировки на собственном теле и теле другого человека, схемы, куклы используют карточки-схемы движений кукол, проводочных человечков.

Общеразвивающие упражнения имеют ряд особенностей: они точно дозируются, могут применяться в разных вариантах и комбинациях. Большинство упражнений достаточно просты по своей структуре. Они состоят из элементов, которые могут быть выполнены отдельно, что очень эффективно для детей с нарушением зрения в силу особенности их восприятия, им необходимо дозировать, делить на части получаемую информацию для удобства восприятия (это одно из условий коррекционного обучения).

Общеразвивающие упражнения имеют свою классификацию:

По анатомическому признаку (в соответствии с воздействием на отдельные части тела) – упражнения для рук и плечевого пояса; упражнения для туловища; упражнения для ног. Упражнения указанных групп могут быть направлены:

- на развитие отдельных качеств и способностей – силы, гибкости, ловкости, быстроты, координации, равновесия, ритмичности, пластичности.

- на развитие свойств психики – внимание, сообразительности, ориентировки в пространстве, во времени.

- на повышение функционального уровня систем организма – упражнения для тренировки дыхательной, сердечно-сосудистой системы, активизации обменных процессов.

Комплексы общеразвивающих упражнений для детей с близорукостью включают в себя следующие виды упражнений:

Упражнения для укрепления мышц шеи и спины. У многих близоруких детей наблюдается сутулость, что говорит о слабости мышц задней поверхности туловища, которая может способствовать появлению и прогрессированию близорукости.

Упражнения для укрепления передней брюшной стенки. Наклоненное вперед туловище при близорукости во время стояния, ходьбы и сидения способствует расслаблению и ослаблению мышц передней брюшной стенки. При выполнении упражнений нужно учитывать, что степень применяемых усилий не должна быть большой.

Специальные упражнения для наружных мышц глаз: упражнения для зрительно-двигательной ориентации; упражнения для снятия зрительного утомления.

Подвижные игры следует связывать с задачами коррекционно-компенсаторного развития детей. В некоторых из них можно изменить атрибутику, ход игры, создать специальные условия в связи с двигательными и зрительными возможностями детей.

I вариант – игра проводится с целью коррекции навыков бега в разных направлениях с использованием всего пространства, с опорой на зрительную и слуховую ориентировку.

II вариант – используются следующие пособия: яркие картонные грибы, ягоды разного размера. Дети «собирают» в корзиночки грибы. При этом они выполняют различные движения (наклоны, вып-

рямления) более активно, точно, естественно. Кроме того, здесь же преследуется цель – активизация различных зрительных функций (сосредоточения, движения глаз, прослеживание предмета и т.д.).

III вариант – дети «идут» в лес и прячутся в «домики», обозначенные линиями разного цвета. Содержание игры направлено в этом случае на активизацию зрительно-двигательной ориентации, формирование умений двигаться в большом пространстве, находить объект по ориентиру.

IV вариант – вводятся новые движения (подлезание, перелезание). «Убегая от медведя», следует пролезть в ворота, перелезть через бревно, влезть на возвышение, спрыгнуть с него и т.д.

Для детей с косоглазием и амблиопией огромное значение имеет развитие стереоскопического зрения. Весьма эффективны в этом случае такие игры, как настольный теннис, бадминтон, баскетбол, волейбол, городки. Эти игры требуют от детей оценки глубины пространства, удаленности предметов и расстояния между ними.

Для слабовидящих детей больше подойдут настольные игры: бильярд, футбол, хоккей, с помощью которых дети смогут тренироваться в определении удаленности объектов в пространстве относительно себя и других объектов, расстояния между ними.

Подвижная игра с разными вариантами вызывает больший интерес, способствует более быстрому усвоению и закреплению движений, активизирует зрительные функции.

Эстетическое развитие.

Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека (В. Сухомлинский).

Нарушение зрительных функций, как правило, влечет за собой отклонения в двигательной, речевой, психической сферах. У детей с потерей зрительного контроля идёт замена его на контроль осязательный и слуховой. И дети вынуждены компенсировать свою познавательную деятельность целой системой форм, способов и методов музыкального воспитания.

Психическое развитие дошкольников тесно связано с чувственным познанием окружающего мира, который для них полон загадок. Ребенка необходимо учить слушать. В основе слухового восприятия лежит процесс формирования звуковых образов. Процесс восприятия

дает возможность «озвучить» происходящее, разнообразить представления о свойствах явлений и предметов и жизни, развить речь.

В программу музыкального воспитания входит раздел «Слушание музыки». Дети слушают музыку разных стилей и направлений. После чего проводится беседа о характере прозвучавшей музыки. Иногда дети вовлекаются в танцевальный экспромт.

Дети, играя на музыкальных инструментах, исполняя песни, двигаясь, слушают музыку.

Можно предложить детям нарисовать музыку или станцевать (из приемов арттерапии). Дети с закрытыми глазами слушают музыку. Затем пытаются передать цветом (красками) свои ощущения, возникающие при прослушивании музыки, не пытаясь отображать сюжет. В заключение малышам предлагается придумать свой танец на музыку, которую они рисовали.

На последующих занятиях дошкольники, услышав знакомую мелодию, вспоминают ее сразу: «Мы эту музыку рисовали», «Я танцевала под эту мелодию» и т.п.

Дети с большим удовольствием импровизируют на музыкальных инструментах во время звучания музыки.

Художественная литература служит могучим, действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, она оказывает огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка. В поэтических образах художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она обогащает эмоции, воспитывает воображение и дает ребенку прекрасные образцы русского литературного языка. Эти образцы различны по своему воздействию: в рассказах дети познают лаконичность и точность слова; в стихах улавливают музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; народные сказки раскрывают перед ними меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями.

«Программа воспитания в детском саду» ставит задачу – заложить в детях любовь к художественному слову, уважение к книге, определяет тот круг произведений художественной литературы, который надо детям прочитать, рассказать, заучить наизусть.

Репертуар литературных произведений, данный в «Программе» по всем возрастным группам, является обязательным для каждого воспитателя, также обязательно выполнение всех задач, которые ставятся в связи с ознакомлением детей с художественной литературой.

Дети дошкольного возраста – слушатели, а не читатели, художественное произведение доносит до них педагог, поэтому владение им навыками выразительного чтения приобретает особое значение.

Перед педагогом стоят сложные задачи – каждое художественное произведение донести до детей как произведение искусства; раскрыть его замысел; развивать у детей устойчивый интерес к чтению и рассказыванию взрослым; научить слушать, понимать содержание, следить за развитием действием и умение пересказать; заразить слушателей эмоциональным отношением к литературным персонажам, их чувствам, поступкам, сформировать у детей умение сопереживать событиям, сочувствовать персонажам. Для решения этих задач необходимо самому педагогу, прежде чем знакомить детей с произведением, понять и прочувствовать его, суметь проанализировать со стороны содержания и художественной формы. И, конечно, педагог должен владеть техникой чтения и рассказывания – четкой дикцией, средствами интонационной выразительности (правильно расставлять логические ударения, паузы, владеть темпом, умея ускорять или замедлять его, в нужных местах повышать или понижать голос).

Умение воспринимать литературное произведение, осознавать наряду с содержанием и элементы художественной выразительности само собой к ребенку не приходит: его надо развивать и воспитывать с самого раннего возраста, чтобы сформировать у детей способность активно слушать произведение, вслушиваться в художественную речь.

Важные задачи в нравственном, патриотическом воспитании дошкольников возлагаются на литературные произведения. Художественные произведения помогают формировать представления о нравственных формах отношения к окружающим (доброжелательность, заботливость, честность); воспитывать чувство симпатии к взрослым, сверстникам, используя народные обычаи, традиции в повседневной жизни, развивать эмоциональную восприимчивость, чувство восхищения красотой, поэтичностью родной природы.

Педагогические системы школьного обучения детей с нарушением зрения

Система образования для слепых и слабовидящих носит как бы двухмерный характер. По вертикали, или по возрасту, существуют коррекционные учреждения 3-4 видов для охвата всех возрастных групп, начиная с младенцев и кончая пожилыми людьми. Такое же количество коррекционных учреждений для детей и взрослых существует по горизонтали, т.е. по степени нарушения зрения.

Специальные школы III и IV видов предназначены для образования незрячих (III вид), слабовидящих и поздноослепших (IV вид) детей. Вследствие незначительного числа таких школ при необходимости может быть организовано совместное их обучение, а также детей с косоглазием и амблиопией.

В специальную школу III вида принимаются незрячие дети, а также дети с остаточным зрением (0,04 и ниже) и более высокой остротой зрения (0,08) при наличии сложных сочетаний нарушений зрительных функций с прогрессирующими глазными заболеваниями, ведущими к слепоте.

В 1 класс поступают дети 6-7 лет, а иногда и 8-9 лет. Наполняемость классов может быть до 8 человек. Общий срок обучения 12 лет, на протяжении которого ученики получают среднее (полное) общее образование.

Специальная школа IV вида предназначена для слабовидящих детей с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с переносимой коррекцией. При этом учитывается состояние других зрительных функций (поле зрения, острота зрения вблизи) формирование и течение патологического процесса. В эту школу могут быть приняты дети и с более высокой остротой зрения при прогрессирующих или часто рецидивирующих заболеваниях зрения, при наличии астенических явлений, возникающих при чтении и письме на близком расстоянии, а также дети с косоглазием и амблиопией, имеющие более высокую остроту зрения (выше 0,4).

В 1 класс поступают дети 6-7 лет. В классе могут заниматься до 12 человек. За 12 лет обучения дается среднее (полное) общее образование.

Школы для детей с нарушениями зрения оборудованы специальной техникой и освещением. Используются специальные методы и приемы обучения, например, изготавливаются увеличенные наглядные пособия с четким изображением и высоким контрастом. Принимаются меры для соблюдения гигиенических требований для зрительной работы. Организуется лечебно-воспитательная работа. Усилена работа по профориентации, т.е. адекватному выбору профессии. Проводится также социальная реабилитация (социально-бытовая подготовка к жизни). Для этого в школьную программу обучения вводятся уроки по пространственной ориентировке, домоводству, лечебной физкультуре, в школах работают разного рода кружки.

Основные задачи специальной школы – становление полноценной личности, коррекция нарушений зрения, обеспечение образования, соответствующего по объему и уровню образованию, предлагаемому массовыми школами, развитие способностей ребенка и осуществление трудовой подготовки.

Возраст детей, обучающихся в классах охраны зрения, 7-11 лет. Наполняемость классов составляет 15-17 человек, а при наличии детей с нарушениями психического развития – 10-12 человек. Обучение в таких специальных классах продолжается от одного до четырех лет. По ходу обучения педагоги решают, в какой тип учреждения и куда следует направить ребенка для дальнейшего обучения (в специальную школу, в массовую школу, в школу для детей с задержками психического развития и др.). Основные цели специальных классов охраны зрения для детей с амблиопией и косоглазием – достижение учащимися общей образовательной готовности, а также готовности к продолжению образования на следующих ступенях без специальной тифлопедагогической и медицинской поддержки.

Существует и такая форма школьного образования, как гимназия-интернат для слепых и слабовидящих детей (Москва, Харьков). Выбор гуманитарного или естественно-математического направления в дальнейшем дает возможность детям с нарушениями зрения реализовать свои интеллектуальные возможности. Однако подобных учреждений недостаточно, и расширение сферы углубленного среднего специального образования для слепых и слабовидящих детей является в настоящее время актуальным вопросом.

В школах III и IV видов предусмотрено 3 ступени обучения: первая – начальная школа (1 – 4 класс), вторая – основная школа или неполная средняя (5-10 класс), средняя школа (9-12 класс). Эти ступени соответствуют трем основным этапам развития человека – детству, отрочеству, юности.

Обучение детей с нарушением зрения ведется по специальным учебным планам, программам, учебникам. В нашей стране реализуется дифференцированное обучение слепых и слабовидящих, что достигается за счет специальных учебных программ и учебников для каждой категории учащихся. Учебные планы школ III и V видов имеют общеобразовательный и компенсаторно-адаптационный блоки. Первый содержит общеобразовательные дисциплины, предусмотренные для соответствующей ступени обучения; в компенсаторно-адаптационный блок входят коррекционные предметы.

Программы по общеобразовательным предметам по объему и содержанию изучаемого материала соответствуют аналогичным программам общеобразовательной массовой школы. При этом они построены с учетом особенностей развития слепых и слабовидящих школьников. В них предусмотрена необходимость коррекционно-компенсаторной работы, направленной на развитие восприятия, конкретизацию представлений, совершенствование наглядно-образного мышления, формирование приемов и способов самоконтроля и регуляции движений с помощью сохранных анализаторов, а также компенсаторных приемов познания предметов и явлений окружающего мира.

Поскольку восприятие учебного материала слепыми и слабовидящими по скорости, полноте и точности уступает его восприятию нормально видящими сверстниками, а представления детей с нарушенным зрением об окружающем их реальном мире бедны, фрагментарны, а в ряде случаев искажены, в программах по общеобразовательным предметам увеличено время на выполнение измерительных действий, проведение наблюдений, опытов и экскурсий. Кроме того, в них введены предметные уроки, обеспечивающие формирование у школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, более полных и адекватных предметных представлений.

Компенсаторно-адаптационный блок учебных планов включает специальные занятия по развитию зрительного восприятия, осяза-

ния, мелкой моторики, по ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировке, формированию коммуникативной деятельности, лечебной физкультуре, ритмике, коррекции нарушений речи.

Программами по общеобразовательным дисциплинам и специальным предметам предусмотрено использование средств коррекции и компенсации познавательных возможностей слепых и слабовидящих с помощью оптических приспособлений, тифлоприборов, рельефно-графических (для слепых) и плоскочечатных (для слабовидящих) пособий.

Содержание учебников для детей с нарушениями зрения идентично содержанию учебников массовой общеобразовательной школы. Однако в оформлении учебников для слепых и слабовидящих имеется определенная специфика. Тексты в учебниках для слепых напечатаны рельефно-точечным шрифтом по системе Л. Брайля (шеститочечная система) и снабжены рельефными рисунками, чертежами, схемами. Для слепых, имеющих остаточное зрение, выпускаются учебники, сочетающие рельефную и цветовую печать. В учебниках для слабовидящих использован более крупный плоскочечатный шрифт и имеются адаптированные цветные иллюстрации.

В школах для детей с нарушениями зрения широко используются *тифлотехнические средства для компенсации нарушения зрения*, которые используются при обучении, в быту, при ориентировке и передвижениях. К ним относятся:

1. Оптические увеличительные средства – лупы, специальные очки, линзы, специальные компьютерные программы, обеспечивающие увеличение экранного изображения.

2. Компенсирующие средства – трость прямая, трость складная, диктофоны, звуковые компьютерные программы, Брайлевский дисплей, прибор для письма, прибор для письма шрифтом Гебольда, Брайлевские машинки, озвученные книги, читающие машины и др.

3. Информационные носители – озвученные книги на кассетах, Брайлевские книги и журналы.

4. Предметы быта – Брайлевские часы и будильники, говорящие часы, перфокарточная бумага, дозаторы, говорящие весы и т.п.

5. Учебные предметы – специальные бумага, циркули и линейки, сантиметр с насечками, прибор для рисования, прибор для черче-

ния, чучела птиц и животных, рельефные карты, звуковые калькуляторы и мячи и пр.

б. Для ориентировки в пространстве – звуковые светофоры, трости и очки, «птичка» у входной двери и др.

Большое место в учебном процессе занимают компьютеры, снабженные брайлевскими экранами (брайлевской строкой), преобразующие плоскочечатные буквы в азбуку Брайля, а также принтерами, воспроизводящими тексты брайлевским шрифтом. При наборе действует система распознавания речи, которая может воспроизводить текст «на слух» и преобразовывать слова: компьютер как бы пишет «под диктовку» и воспринимает простейшие голосовые команды. Слабовидящим в работе помогают мониторы, создающие на экране увеличенный текст.

Неотъемлемой частью деятельности школ для слепых и слабовидящих детей является организация *лечебно-восстановительной и профилактической работы*, которая осуществляется врачами – специалистами: офтальмологом, педиатром, психоневрологом и средним медицинским персоналом. Лечебная работа направлена на сохранение и здоровье учащихся, предупреждение возникновения различных заболеваний, на максимальное восстановление, улучшение и охрану зрения. В обязанности офтальмолога и сестры-ортоптистки входят:

- периодический осмотр и обследование состояния зрения учащихся школы;
- консервативное лечение глазных заболеваний (медикаментозная терапия, оксигенотерапия, физиотерапия и др.);
- своевременное направление в стационар учащихся, нуждающихся в хирургическом вмешательстве;
- активное плеоптическое, плеоптоортоптическое, компьютерное лечение;
- проверка и назначение оптической коррекции;
- создание и соблюдение офтальмо-гигиенических условий обучения и воспитание школьников с учетом различного характера и степени имеющихся у них зрительных нарушений.

Наличие дефекта зрения, нередко приводящее к нарушению социальных отношений, может содействовать возникновению негативных социальных установок (на избегание зрячих, иждивенчество,

неадекватное ситуативное поведение и др.). Кроме того, люди с нарушениями зрения не в состоянии обрести многие навыки общения и невербальные средства общения (жест, мимика и др.) спонтанным путем естественного наблюдения и подражания. Все перечисленное негативно влияет на социализацию слепых и слабовидящих.

Эффективность педагогического воздействия в этой сфере требует воспитания базисных качеств личности – целеустремленности, упорства стремления к самостоятельности; формирование компенсаторных навыков, которые позволили бы слепым и слабовидящим школьникам без зрительного контроля или под контролем дефектного зрения качественно, эстетично и относительно быстро выполнять действия, связанные с социальной деятельностью, используя совокупность информации от всех сохранных анализаторов, включая остаточное зрение; приобретения ими социально-адаптивных навыков и адекватного отношения к своему дефекту, а главное – активной жизненной позиции.

Образование детей и подростков с нарушениями зрения включает в себя процесс нравственного, физического, эстетического, трудового воспитания, социально-психологическое адаптирование учащихся, формирование активной жизненной позиции.

Сохранный речи и мышления, достаточный уровень компенсаторного развития у большинства слепых и слабовидящих школьников позволяют овладеть высоким уровнем образования, относительно легко усваивать основные нормы морали и правила поведения. Однако практическое овладение этими нормами для них осложнено, так как им трудно наблюдать за поведением людей в различных жизненных ситуациях и подражать их действиям.

На формирование личностных качеств у слепых и слабовидящих значительное влияние оказывает социально-психологический микроклимат (в семье, школе, ближайшем окружении), который часто характеризуется излишне сочувственным отношением, созданием щадящего режима, ограничением их деятельности и активности. Это приучает детей к пассивности, инертности, зависимости, неверию в свои силы, осознанию себя инвалидами. Следствием этого становятся неадекватная требовательность к обществу, школе, семье, иждивенческие настроения. Поэтому весь комплекс воспитательных мероприятий направляется на раскрытие широких возможностей лиц

с нарушением зрения, формирование у них активной жизненной позиции, предполагающей возможность более полного участия в социальной и культурной жизни, полноценный труд, независимую жизнь.

Особую заботу проявляет школа в решении проблемы *эстетического воспитания*. Слепые и слабовидящие с различными способами восприятия окружающей действительности в разной мере способны к эстетической оценке предметов и объектов учебной, игровой и трудовой деятельности.

Познавательное-образное мышление, художественно-эстетическое чувство материализуются в различных видах деятельности. Поэтому игру, учение, труд можно рассматривать как познавательное-оценочную, преобразующую деятельность, в которой отображается взаимодействие с окружающей действительностью. В процессе обучения музыке, графике, скульптуре, художественному моделированию и конструированию, декоративно-прикладному искусству дети знакомятся с содержательными элементами эстетического (формой, ритмом, гармонией, симметрией, пластикой, цветосочетанием и др.), у них формируются эстетические потребности, эмоциональная отзывчивость, предрасположенность к восприятию эстетических и художественных ценностей.

Важное внимание уделяется *физическому воспитанию*, которое имеет чрезвычайно важное значение для улучшения состояния здоровья и физического развития слепых и слабовидящих.

Для них проводятся специальные коррекционные занятия по физическому воспитанию, лечебной физкультуре, ритмике, включающие развитие силовых, пространственно-временных компонентов моторных действий, координации, точности, ловкости движений. Тифлопедагоги строят образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить возможно большую двигательную активность учащихся за счет постановки всех видов физкультурно-оздоровительной работы: гимнастики до занятий, физкультурных минуток, подвижных перемен, ежедневных спортивных часов, ежемесячных дней здоровья и спорта и др.

В программах по физической культуре многие виды упражнений имеют специфическую коррекционную направленность, изменены нормативы и качественные характеристики выполняемых движений с учетом показанных и противопоказанных факторов к физическим

нагрузкам, формированию навыков пространственной ориентировки и коррекции движений, обусловленных слабовидением и слепотой.

Трудовое воспитание слепых и слабовидящих учащихся направлено на формирование мотивации позитивного отношения к труду как форме бытия и самореализации человека, к выбору профессии, адекватной их способностям, состоянию зрения и здоровья. Умение применять теоретические знания и творческие способности на практике достигается только благодаря систематической, хорошо организованной предметно-практической деятельности учащихся. Систематическая предметно-практическая деятельность обеспечивает формирование у слепых и слабовидящих знаний и умений, необходимых для выполнения трудовой деятельности в условиях зрительного дефекта, навыков контроля, правильного дозирования и распределения трудовых операций и нагрузок, то есть овладение рациональными приемами работы.

Список литературы:

1. Боровская И.К. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И.К. Боровская и др.; под ред. Т.В. Лисовской. – Мн., 2007. – 216 с.
2. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений /В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М., 2000. – 240 с.
3. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. – М., 1978. – 160с.
4. Ремезова Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения. – Самара, 2002. – 136с.
5. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. – М., 1991.
6. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. – М., 1999.
7. Сековец Л.С. Организация двигательного режима детей дошкольного возраста с нарушениями зрения // Дефектология. – 1987. – №6.
8. Специальная дошкольная педагогика и психология: сборник программ нормативных курсов для высших учебных заведений /под общ.ред. В.И. Селиверстова. – М., 2001. – 336с.

9. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие /под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2001.

10. Швецов А.Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: Учебное пособие. – Великий Новгород, 2006. – 68с.

ГЛАВА V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Педагогические системы помощи лицам с умственной отсталостью

В настоящее время во всех развитых странах мира умственно отсталым обеспечивается комплексная помощь, и значительное место в ней занимает педагогическая помощь. Во многих странах Западной Европы, США, Японии и других дети с легкой умственной отсталостью посещают обычные детские сады и учатся в общеобразовательных школах, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью или получают помощь в специализированных учреждениях, или включаются в массовое обучение (по желанию родителей), дети с глубокой умственной отсталостью находятся в специализированных учреждениях.

В классах, где учатся умственно отсталые, наряду с обычным учителем работает педагог-дефектолог, используя специальные методы и средства, позволяющие школьникам осваивать учебный материал. Для детей и взрослых, имеющих нарушения умственного развития, созданы также такие модели помощи, как диагностические центры, семейные приюты, сельские поселения.

В современной России действует широкая сеть государственных специальных (коррекционных) учреждений для детей и подростков с нарушениями умственного развития. С учетом их возраста, степени умственной отсталости им оказывается помощь, которая всегда носит комплексный характер, т.е. вопросы диагностики, развития, коррекции, образования и воспитания рассматриваются многими специалистами: олигофренопедагогами, логопедами, специальными психологами, психоневрологами и по мере необходимости другими врачами.

Типы государственных учреждений для умственно отсталых детей и подростков

| | | |
|--------------|--|--|
| Возраст | Учреждения, находящиеся в ведении Министерства образования и науки | Учреждения, находящиеся в ведении Министерства здравоохранения и социального развития |
| Ранний | | Дома ребенка; Центры психического здоровья (специализированные ясли) для детей с органическим поражением ЦНС; Центры раннего вмешательства |
| Дошкольный | ДОО компенсирующего вида; Группы кратковременного пребывания; Коррекционные детские дома; Компенсирующие группы для детей с нарушением интеллекта в детских садах комбинированного вида; Дошкольные группы в специальных (коррекционных) школах VIII вида; ДОО интегрированного типа; Центры диагностики и консультирования, психолого-педагогической реабилитации и коррекции и др. | Специализированные психоневрологические санатории; Детские отделения психоневрологических больниц; Дома-интернаты для инвалидов детства |
| Школьный | Специальные (коррекционные) школы VIII вида; Школы-интернаты для детей с нарушением интеллекта; Классы для детей с нарушением интеллекта в массовых школах; Реабилитационные центры; Учреждения дополнительного образования | Детские отделения психоневрологических больниц; Дома-интернаты для инвалидов детства |
| Постшкольный | Коррекционные группы производственных училищ; Учреждения дополнительного образования; Реабилитационные цеха; Подсобные хозяйства при образовательных учреждениях | Отделения психоневрологических больниц; Психоневрологические интернаты для взрослых (после 18 лет) |

В последние десятилетия особенно интенсивно во всем мире разрабатывается научно и внедряется в практику *система оказания*

ранней педагогической помощи детям с отклонениями в умственном развитии. Это стало возможным в связи с достижениями медицинской диагностики, которые позволяют выявлять нарушения уже в младенческом возрасте. Отечественные и зарубежные исследователи указывают на высокую эффективность для последующего развития ребенка коррекционно-педагогических мероприятий, проводимых с первых месяцев его жизни. Разработаны и широко применяются программы ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии («Маленькие ступеньки», Австралия; «Портедж», США; «Каролина», США; и др.), выпускается литература для родителей, которые хотят помочь своему ребенку.

В нашей стране дети раннего возраста с нарушением умственного развития, воспитывающиеся в семьях, имеют возможность получать коррекционную помощь в центрах психического здоровья (специализированных яслях) для детей с органическим поражением ЦНС, в центрах раннего вмешательства, в центрах абилитации. Умственно отсталые малыши, оставшиеся без попечения родителей, воспитываются в домах ребенка, а в возрасте трех-четырёх лет переводятся в коррекционные детские дома для детей с нарушением интеллекта.

При проведении педагогической работы с ребенком раннего возраста, имеющего органическое поражение ЦНС, ориентируются на зону его ближайшего развития. Для каждого создается индивидуальная программа развития, которая учитывает реальные достижения, имеющиеся у ребенка, и те важнейшие умения и навыки, которыми он может постепенно овладеть. Эти умения и навыки подразделяются на несколько функциональных областей, в которых по мере своего развития ребенок накапливает все новые и новые компетенции. К таким функциональным областям относятся:

- общая моторика;
- мелкая моторика;
- самообслуживание и социальные навыки;
- развитие речи;
- развитие восприятия и мышления.

Важно всемерно содействовать развитию такого ребенка, создавая вокруг него развивающую среду, используя все возможные в конкретных условиях методы, приемы и средства работы.

Для успешного проведения занятий с ребенком, имеющим нарушение умственного развития, чрезвычайно важно то, как организуется и как проходит обучение.

Каждое занятие (игровая ситуация) предполагает выполнение следующих обязательных действий.

1. Перед началом действий или игры необходимо дать краткое и ясное указание, что предстоит делать, и даже показать, как это нужно делать. Свои действия педагог (близкий взрослый) сопровождает краткими пояснениями.

2. Во время игры или действий ребенка ему оказывается только та помощь, в которой он действительно нуждается, т.е. ему можно оказать физическую помощь, рассказать о задании, предложить ему выполнить самостоятельно только часть задания.

3. После завершения действия или игры ребенок заслуживает поощрения: ему обязательно нужно дать знать, что он действовал хорошо.

Принимая во внимание, что возможности умственно отсталого ребенка раннего возраста довольно ограничены по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, занимающийся с ребенком взрослый постоянно должен обеспечивать такому ребенку поддержку, одобрение, доброжелательную помощь разными способами и приемами, но ровно настолько, насколько у ребенка недостает возможностей для дальнейшего продвижения. К таким средствам относятся: простое описание того, что ребенок должен сделать; демонстрация способа выполнения задания; словесная подсказка; «физическая подсказка» – либо едва заметный знак, либо, если требуется, ощутимая помощь; разделение поставленной задачи на составные части. Таким средством также является специальное приспособление воспитателем материалов, инструментов, среды к особенностям и возможностям ребенка, к специфике поставленной задачи.

В процессе занятий взрослый учит малыша *игровым действиям* с предметами, сопровождая свои действия речью, ибо самостоятельно игровые умения у ребенка с нарушенным интеллектом не возникают.

Для коррекционной работы с детьми раннего возраста, имеющими нарушения умственного развития, игра предоставляет очень много возможностей: закреплять уже освоенные умения, вспоминать и воссоздавать то, чему ребенка учили раньше; применять приобретенные на-

выки в новых условиях или находить новые способы решения известных задач. В процессе игры ребенок учится общаться, взаимодействовать с другими детьми, приобретает социальные умения. Наблюдая за ним во время игры, педагог с особой ясностью видит, какие умения отсутствуют, на развитие каких навыков следует обратить внимание. Именно в игре ребенок познает незнакомые ему грани окружающего его мира, с пользой и удовольствием проводит время.

Таким образом, работа с детьми с нарушениями умственного развития раннего возраста направлена на обогащение эмоциональных и личностных контактов с близкими, удовлетворение потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого и сотрудничестве с ним, на побуждение ребенка к познанию предметного мира, на стимулирование его психомоторного, социального и речевого развития. При этом все взаимодействие с детьми, воспитывающимися в семье, осуществляется при самом активном участии родителей, так как в этом возрасте для развития чрезвычайно важен, прежде всего, эмоциональный контакт с матерью или близкими людьми. Только родные могут вести постоянное наблюдение за ребенком, использовать все ситуации совместной жизни для развития ребенка, для вовлечения его в общую жизнь семьи, для формирования у него необходимых жизненных компетенций. Задача олигофренопедагога состоит в том, чтобы обеспечить принятие такого ребенка родителями, научить их взаимодействовать со своим ребенком, шаг за шагом вместе с ними продвигать вперед его развитие, помочь им в освоении новых коррекционно-педагогических приемов и способов работы с ребенком (Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Л.Ю. Панарина и др.).

Безусловно, для родителей важны психологическая помощь и поддержка в нелегком для них процессе преодоления стрессовой ситуации принятия ребенка с умственной отсталостью, в формировании у них желания и умения помогать ему, в осознании и принятии себя в неожиданной социальной роли – родителя умственно отсталого ребенка.

Педагогическая система дошкольного образования детей с нарушениями умственного развития

Дошкольное образование детей с нарушением умственного развития представляет собой открытую образовательную систему со

сложной структурой и функциями, так как именно ранний и особенно дошкольный возраст имеют решающее значение для характера траектории развития ребенка с нарушением интеллекта.

Для таких дошкольников действуют дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) компенсирующего вида с круглосуточным пребыванием, коррекционные детские дома, специализированные психоневрологические санатории, компенсирующие группы детских садов комбинированного вида, дошкольные группы в коррекционных школах VIII вида, ДОУ интегрированного типа.

Новой формой помощи умственно отсталым дошкольникам являются группы кратковременного пребывания при ДОУ компенсирующего вида.

В этих учебных заведениях созданы все условия для развития детей и коррекции их недостатков. Малая наполняемость групп (10 – 12 человек), деление на подгруппы для проведения занятий позволяют осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанникам. Здесь дети получают разностороннюю комплексную помощь. Наряду с коррекционно-педагогическими мероприятиями, проводимыми олигофренопедагогами, воспитателями, логопедом, музыкальным работником, специальный психолог оказывает им психологическую поддержку, а психоневролог, медицинская сестра и методист по лечебной физкультуре ответственны за лечебно-профилактические мероприятия.

В этих учреждениях соблюдается щадящий, охранительный режим, который реализуется путем создания в каждой группе доброжелательной, спокойной атмосферы, предупреждения конфликтных ситуаций, учета особенностей каждого ребенка.

В ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта решаются диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные задачи. Диагностика состоит в комплексном изучении ребенка: его обследуют олигофренопедагог, психолог, логопед, психоневролог; они определяют первостепенные задачи в коррекционной работе с ним. На основании диагностического анализа формируются подгруппы для проведения занятий, планируются индивидуальная и фронтальная коррекционные работы с детьми, делаются выводы об эффективности проведенного обучения. Если педагог сомневается в правильности диагноза, например,

в процессе обучения, наблюдает значительное продвижение в развитии воспитанника, то он обязан направить его на повторную консультацию в ПМПК с целью уточнения диагноза. В конце каждого учебного года на базе ДОУ компенсирующего вида работает ПМПК, в задачи которой входят обследование выпускников и подготовка рекомендаций о выборе типа школы для каждого ребенка.

Дошкольники с умственной отсталостью составляют самую представительную группу среди детей с особыми образовательными потребностями. В подавляющем большинстве случаев имеющиеся у них интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Нарушенное функционирование ЦНС влияет на становление и развитие всех составляющих психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностной, социально-личностной, моторно-двигательной, эмоционально-волевой сфер, а также на когнитивные процессы – восприятие, мышление, деятельность, речь, поведение; приводит к задержке сроков возникновения и к незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, к общей неравномерности, нарушению целостности психофизического развития, затрудняя освоение социального и культурного опыта традиционным путем. Поэтому педагогическая система специальной педагогической помощи таким детям должна включать в свою структуру такие дидактические подсистемы, которые в своей совокупности обеспечивали бы коррекцию и компенсацию всего комплекса имеющихся у ребенка негативных последствий первичного дефекта (поражения ЦНС), а также содействовали предупреждению потенциально возможных вторичных нарушений и отклонений в его развитии.

Руководствуясь этим, современные теория и практика специальной педагогической помощи детям дошкольного возраста с нарушениями умственного развития объединяют на основе системного подхода, предложенного Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой, Л.Б. Баряевой и другими отечественными учеными, ряд дидактических систем, реализация которых предусмотрена современными программами обучения и воспитания дошкольников этой категории (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева).

Традиционно в специальной педагогике и специальной психологии существуют два направления коррекционно-педагогического воздействия на вторичные нарушения в развитии ребенка. Одно из них предусматривает коррекцию высших психических функций, а другое – коррекционное влияние на ведущую деятельность и типичные виды деятельности ребенка. Первый подход можно обозначить как психологический, второй – как педагогический.

В соответствии с указанными подходами отечественные исследователи разработали ряд психолого-педагогических дидактических систем, обеспечивающих коррекционную направленность воспитания и обучения дошкольников с нарушениями интеллекта, как в специализированных дошкольных учреждениях, так и в условиях домашнего воспитания. Исследования показали, что наиболее эффективными в дошкольной практике оказались дидактические системы, соединившие в себе оба подхода: психологический и педагогический.

Данные дидактические системы декларируют отношение к ребенку как к системно развивающемуся индивидууму, имеющему свою субъективно выраженную направленность деятельности и формы внешнего и внутреннего реагирования на изменяющуюся социальную среду. При этом процесс продуктивного взаимодействия ребенка и взрослого становится мотивообразующим динамическим процессом для его участников и рассматривается как фундаментальный стержень коррекционно-развивающегося обучения и воспитания.

Взаимодополняющая реализация упомянутых дидактических систем базируется на следующих принципах: научность, системность, единство требований к построению системы воспитания и обучения детей; доступность используемых методов и предлагаемого для усвоения материала, их регулярность и повторяемость, концентричность изложения; создание условий для переноса сформированных умений и знаний в новые ситуации; игровая форма обучения; чередование наглядно-практических и словесно-логических методов обучения и видов детской деятельности; вариативность и разнообразие используемых форм обучения и коррекционно-педагогических технологий; активизация взаимодействия с членами семьи и ближайшим социальным окружением ребенка.

Одной из первых в отечественной дошкольной специальной педагогике, базирующейся на гибком учете психологических и педа-

гогических закономерностей, явилась созданная выдающимся педагогом и психологом А.А. Катаевой *система сенсорного воспитания и сенсорного развития*. Она построена с учетом механизмов формирования у дошкольников с сенсорными и интеллектуальными нарушениями перцептивных ориентировочных действий (ориентировки на внешние свойства и качества предметов). Автором было доказано, что в дошкольном возрасте детская деятельность основывается на восприятии, именно оно становится побудительным мотивом всех видов детской деятельности. При отсутствии ориентировки на свойства и отношения объектов или недостаточном ее развитии затруднено вычленение существенных с точки зрения данной деятельности свойств и отношений. Это обуславливает значительный разрыв между пониманием функционального назначения предметов и реальным овладением предметным, или орудийным, действием, замедленный темп усвоения навыков самообслуживания, неверное, искаженное формирование многих навыков.

А.А. Катаева наглядно показала, что сенсорное развитие дошкольников с нарушенным интеллектом происходит, с одной стороны, через целенаправленное обучение путем формирования ориентировочно-поисковой деятельности в ходе организованных предметно-практических действий детей, а с другой – через специальные игры и упражнения, содействующие усвоению систем сенсорных эталонов.

В трудах А.А. Катаевой четко прослеживается положение о качественном своеобразии и непреходящей ценности отдельных периодов детства, складывающихся при этом уникальных возможностях для формирования соответствующих психических процессов и качеств. Дошкольное детство рассматривается ею как наиболее чувствительный период для становления *общих способностей ребенка*. По мнению автора, различия между общими и частными способностями в этом возрасте довольно существенны. Общие способности предваряют формирование конкретных навыков и умений. Поэтому именно обучение на данном этапе закладывает основы для всего последующего развития человека, создает предпосылки к становлению частных способностей и учебных навыков.

Анализ экспериментальных материалов позволил А.А. Катаевой обосновать научный вывод о концептуальных подходах к разработ-

ке содержания обучения и воспитания детей дошкольного возраста с дефектами слуха и детей с нарушением интеллекта. А именно, в коррекционно-педагогической работе необходимо формировать высшие психические функции (восприятие, память, мышление, речь) и параллельно через целенаправленное обучение влиять на развитие у дошкольников всех видов детской деятельности.

Эти идеи получили дальнейшее развитие в работах учеников А.А. Катаевой. Среди многих научных трудов следует отметить исследование С.И. Давыдовой, посвященное поиску и обоснованию наиболее эффективных методов работы с умственно отсталыми дошкольниками. Автор доказывает, что правильное сочетание наглядных и словесных методов оказывается одним из основных условий эффективности коррекционно-воспитательной работы с детьми данной категории. Наглядно показано, что подражание служит важным способом их обучения. Через целенаправленно организованное подражание действиям взрослого умственно отсталые дети осваивают, познают окружающий предметный мир, овладевают общественно выработанными способами использования предметов. Это становится основой для развития у них умений действовать по образцу и создает предпосылки для включения в социальную среду. При переходе к работе по речевой инструкции для детей важны усвоение «ключевых слов», которыми определяется выбор объекта или направление действий с ним, и указательных жестов, а также мобилизация имеющегося у них прошлого опыта. Автор предлагает сложную словесную инструкцию заменять «комбинированной инструкцией», в которой условия деятельности задаются в словесной форме, а предмет, свойство или качество – в наглядной. Ребенок-дошкольник в процессе обучения должен получать не учебную, а игровую задачу, что послужит залогом его интереса к ней. Кроме того, педагогу всегда необходимо учитывать и индивидуальные особенности детей, и степень их знакомства с материалами и объектами действий.

Идеи А.А. Катаевой о необходимости целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию высших психических функций получили развитие в исследованиях Е.А. Стребелевой. Ею была разработана дидактическая *система формирования* у дошкольников с нарушениями умственного развития *мыш-*

ления как целостного процесса, каждый отдельный компонент которого является необходимым звеном общей структуры мыслительной деятельности ребенка. В коррекционно-педагогической работе с умственно отсталыми детьми получило свое реальное воплощение фундаментальное положение отечественной психологии о генетической связи разных форм мышления. В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая, – образуя единый процесс познания реального мира, в котором в различные периоды может преобладать либо одна, либо другая форма мышления, в связи с чем, познавательный процесс обретает специфический характер.

На начальном этапе мышление формируется в плане действия с опорой на восприятие. Оно развивается в осмысленных, целенаправленных предметно-орудийных действиях, включенных в систему практических задач, органически взаимосвязанных между собой. Педагог по заранее продуманному пути направляет практическую деятельность ребенка, содействует формированию навыка переноса действия с одного орудия на другое, знакомое и представленное в новой ситуации.

Манипулируя с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные связи, ребенок получает возможность преодолеть статичность восприятия. При этом он осознает динамичность окружающей среды, а главное, ему открывается возможность воздействовать на динамику предмета по собственному замыслу или в соответствии с теми задачами, которые ставит перед ним взрослый. Такая ситуация непосредственного воздействия ребенка на окружающие предметы формирует благоприятные условия для развития соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления. В процессе действий с предметами у ребенка появляется побудительный мотив для собственных высказываний – фиксации выполненного действия, рассуждений, умозаключений. Словесное обобщение собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мысленном плане.

В ходе занятий используются такие приемы, как сравнение, обобщение, противопоставление, аналогия, установление связей между

явлениями и объектами окружающего мира, классификация и систематизация узнаваемых фактов, формулирование выводов в виде суждений и умозаключений. Именно на этой основе у детей складываются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными, обобщенными, что позволяет им устанавливать причинно-следственные связи и зависимости.

Своевременное формирование наглядных форм мышления качественно изменяет развитие познавательной деятельности детей и составляет существенное звено в подготовке их к школьному обучению и социализации.

Дидактическая система *формирования элементарных математических представлений* разработана в исследованиях Л.Б. Баряевой и И.В. Чумаковой.

Л.Б. Баряева рассматривает процесс формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта как сложную мыслительную деятельность, в которой умственные процессы основываются на интериоризации внешних предметных действий. При этом возникающие внутренние мыслительные процессы являются производными от внешней предметной деятельности. Автор выделяет три этапа обучения детей данной категории, обусловленные конкретными образовательными и коррекционно-развивающими задачами. Они четко соотносятся с этапами формирования умственных действий (П.Я. Гальперин): первый – создание ориентировочной основы действия; второй – этап материализованных действий; третий – этап внешне-речевых действий.

Предложенная Л.Б. Баряевой интегративная модель математического образования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предусматривает следующие компоненты: теоретико-методологическую основу, дидактические условия и методические приемы ее реализации, предметно-развивающую среду и собственно содержание математического образования.

И.В. Чумаковой была предложена модель, которая ориентирована на четкое взаимодействие всех анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, речедвигательного и речеслухового, на развитие восприятия и сенсорных действий. Под влиянием обучения постепенно достигается переход к умственным действиям, выполня-

емым в развернутом наглядном плане. При этом у детей формируются практические ориентировочные действия, что позволяет перевести их на подлинную зрительную ориентированность на количественные признаки.

Дидактическая система, разработанная Е.А. Екжановой с позиций психолого-педагогического подхода, обеспечивает *овладение смыслами продуктивной деятельности через формирование знаково-символической функции сознания*. Работа начинается с формирования у детей с нарушенным интеллектом образов восприятия в процессе целенаправленного обследования предмета и последующего моделирования его формы способами, специфичными для лепки, аппликации, рисования. На этой основе постепенно складываются гибкие образы-представления. Под влиянием обучения дети овладевают умением выделять существенные и второстепенные признаки предметов, устанавливать аналогии создаваемых изображений и реальных предметов. Выявленный признак становится свидетельством определенного уровня обобщения. Акцент на формировании мотивационно-потребностной сферы и эмоциональном вовлечении ребенка в совместную с взрослым продуктивную деятельность служит основой для овладения смыслом и структурой каждого вида детской деятельности. Поэтапно отработанная система взаимосвязи образов-представлений, фиксирующей и планирующей речи, двигательно-осязательного моделирования является предпосылкой формирования целостных, адекватных и выразительных графических образов.

Данная педагогическая система также базируется на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Автор выделяет четыре этапа становления изобразительной деятельности у проблемных дошкольников. Сначала происходит формирование ориентировочных основ изобразительной деятельности; далее следует закладывание предпосылок этого вида продуктивной деятельности и основных ее компонентов (определение цели, анализ условий задачи, понимание способов выполнения задачи, анализ ее результатов, самооценка). Основные компоненты изобразительной деятельности усваиваются детьми в процессе создания предметных изображений. Затем наступает этап сюжетных изображений, в ходе работы над которыми дети имеют возмож-

ность соединить в рамках одного пространственного поля логично и композиционно связанные между собой предметные графические образы. Четвертый этап, основанный на высокой эмоциональной вовлеченности ребенка в деятельность и сформированных технических навыках, позволяет ему стремиться к созданию творческих, «неподражательных» изображений.

Постоянное внимание к целенаправленному развитию высших психических функций и контроль за структурой самой деятельности создают возможности для системного формирования новых мотивов детской деятельности. Под влиянием коррекционно-развивающего обучения мотивы и потребности ребенка переводятся на иной, социально и эстетически значимый уровень деятельности. Как показали исследования Е.А. Екжановой, обученный в соответствии с данной педагогической системой, умственно отсталый ребенок способен рисовать по собственному замыслу, а не только в ответ на запрос или задание взрослого. При этом даже в его речи отражается чувство удовлетворенности от сделанного, от собственного умения нарисовать что-либо хорошо ему известное. Оценка, которую ребенок дает в завершении своей работы, свидетельствует о том, что в ней учитывается и красота рисунка, и его непохожесть на работы других, и аккуратность ее выполнения. Таким образом, продуманное и чутко направляемое педагогом формирование изобразительной деятельности, осуществляемое в рамках данного методологического подхода, позволяет поднять умения ребенка на уровень следующего психологического возраста и создает условия для успешной социализации и повышения компетентности в среде сверстников.

Значимыми для развития умственно отсталых детей и признанными в дошкольной олигофренопедагогике являются дидактические системы, предусматривающие совершенствование различных видов детской деятельности. Наиболее известна среди них дидактическая *система формирования детской деятельности*, представленная в работах О.П. Гаврилушкиной и Н.Д. Соколовой.

Эта система ставит своей целью воспитание у детей интереса к основным видам детской деятельности и обучение их способам действия в рамках ведущего и наиболее типичного вида детской деятельности с опорой на представления о ее структурных компонентах, среди которых учитываются следующие:

- понимание цели деятельности;
- анализ условий ее реализации;
- обучение адекватным способам ее осуществления;
- формирование оценки и самооценки, как в процессе выполнения деятельности, так и по ее завершении.

Этот подход учитывает особенности становления психических процессов у умственно отсталых детей (что проявляется в скачкообразном характере, индивидуальном темпе личностного развития), а также образовательные потребности и возможности каждого ребенка, поскольку его развитие порой может в том или ином отношении не совпадать с возрастными требованиями и поэтому нуждаться в целенаправленном коррекционно-развивающем воздействии. В процессе обучения и воспитания у дошкольников формируются такие виды деятельности, как игра, продуктивные виды детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, ручной труд) и элементы трудовой деятельности (навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки, труд в природе и хозяйственно-бытовой труд).

Игра – ведущая деятельность ребенка-дошкольника. Именно в ней происходит формирование основных психологических новообразований. В игре ребенок удовлетворяет свои возрастные психологические потребности: быть как взрослый. Его захватывает сам процесс, который пока еще даже не направлен к конечной цели. Так, взяв круг, сидя на стульчике, ребенок рулит, изображая шофера, и удовлетворяет при этом свою потребность быть взрослым, быть шофером.

Содержание детских игр зависит от уровня развития социальных отношений в ближнем и дальнем окружении, от тех изменений, которые вообще происходят в самом обществе, и, безусловно, от игрушек, которые создают взрослые.

В ходе игры осуществляется становление важнейших психических процессов и действий: развивается восприятие, складываются его образы и образы-представления, формируются все основные виды мышления, речь и воображение. В игре дети активно усваивают нормы поведения, разнообразные правила взаимоотношений между людьми, нормы отношения детей к старшим. Они учатся совместно или рядом, сотрудничать, а не отнимать игрушки друг у друга. В этом, столь важном для них, процессе они принимают мо-

ральные нормы не в плане представлений, а действительно, активно, присваивая стиль взаимоотношений взрослых, который стал признанным в их личной жизни и профессиональной деятельности.

Концептуальные подходы этих и других авторов легли в основу созданной в 2001г. программы коррекционно-развивающего обучения (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова, И.Г. Вечканова), главной особенностью которой являлось распределение материала не по годам обучения, а по определенным этапам. Если ребенок включался в обучение в младшем дошкольном возрасте, то этапы соответствовали как основным дошкольным возрастам (младший, средний, старший), так и годам обучения. Однако практика показывает, что дети с интеллектуальной недостаточностью часто поступают в ДОО в возрасте 5 – 6 лет. В этих случаях введение ребенка в общую группу для занятий оказывается для него не совсем безболезненным, чем и объясняются его отставание по уровню достижений и неудовлетворенность в естественной потребности гордиться своими достижениями. Поэтому первое время основной акцент делается на работе по специально сконструированной для каждого индивидуальной коррекционно-развивающей программе, в процессе усвоения которой в известной мере восполняются имеющиеся «пробелы».

Исследователи подчеркивают значимость начального этапа обучения – формирования у умственно отсталых детей интереса к игрушкам и действий с ними. При этом педагог выступает и как организатор детской деятельности, и как партнер, увлеченный и эмоционально участвующий в игре.

В основе обучения умственно отсталого дошкольника игре, считают отечественные специалисты, лежат знакомство детей с отраженными в ней реальными процессами, реальными действиями и отношениями; обучение предметным действиям и последовательной цепочке действий сюжета; вхождение в роль; создание положительного эмоционального отношения к предметам игры и к игровым действиям; показ и объяснение смысла каждого действия и научение их выполнению по подражанию.

Внимание к повседневному опыту детей, активное припоминание того, как они поступают в жизни, – все это способствует осмыслению ими логической последовательности игровых действий. Услов-

ность, требующая достаточно развитого воображения, зачастую торжествует над умственно отсталым ребенком, лишая его удовольствия, поэтому в самом начале обучения сюжетно-ролевой игре целесообразно использовать реальные предметы и натуральные продукты. Однако авторы программы подчеркивают, что не следует перенасыщать ими игру. Впоследствии дети, освоившие предметный план игры, станут легко воспринимать присущую ей условность.

Обучение умственно отсталых дошкольников сюжетно-ролевым играм предусматривает следующие этапы:

- проведение целенаправленных наблюдений с учетом темы предстоящей игры;
- беседы об увиденном, в ходе которых выявляются и уточняются представления детей;
- подготовка атрибутов для предстоящей игры;
- проведение игры в упрощенном варианте (отдельные фрагменты, эпизоды);
- развитие и углубление сюжета, при котором возможно его видоизменение и дополнение.

Перевод игры на более высокий уровень организации происходит под влиянием целенаправленного обучения, в ходе формирования и реализации детского замысла. Однако он требует определенных предварительных условий: взрослый помогает детям сформулировать смысл игры, распределить роли, спланировать ее ход и возможные вариации сюжета. Внимание детей следует акцентировать не только на правильных игровых действиях, но и на передаче взаимоотношений между персонажами игры, воспитании у всех участников позитивных чувств и доброжелательных отношений.

Такие формы работы, как драматизация, театрализованная деятельность, теневой театр, широко используются в практике обучения умственно отсталых дошкольников. При овладении навыками участия в сюжетно-ролевых и театрализованных играх (режиссерских и играх-драматизациях), цель и средство реализации которых составляют вычленение, осознание и воссоздание социальных отношений, у дошкольников не только формируется ведущая деятельность, но и происходит становление положительных личностных качеств и отношений. Использование разнообразных игр, вводимых во все формы и направления коррекционно-развивающей работы с дош-

кольниками на протяжении их пребывания в дошкольном учреждении, – необходимое условие успешного физического и личностного развития детей. Авторами детально разработано содержание раздела «Игра», которое самым тесным образом связано с содержанием других разделов программы (в том числе и различных видов продуктивной деятельности) на всех этапах обучения дошкольников в специализированном детском саду.

Занятия изобразительной деятельностью и конструированием предусматривают воспитание у детей интереса к продуктивным видам деятельности, формирование предпосылок их реализации – орудийных и перцептивных действий, зрительно-двигательной координации, мелкой ручной моторики. В процессе обучения дети усваивают систему сенсорных эталонов, у них складываются образные представления о предметах и явлениях окружающей действительности, укрепляются мышцы пальцев и кистей рук; происходит качественное изменение общих интеллектуальных умений: понимание и принятие цели продуктивной деятельности, анализ условий задания, выделение способа его исполнения, поэтапное выполнение умственных действий: На занятиях закладываются основы таких важных личностных черт, как целенаправленность, умение подчинить свое поведение требованиям взрослого и ситуации занятия. Взаимодействие в коллективе сверстников создает основы для расширения коммуникативных возможностей дошкольников, для развития всех основных речевых функций: фиксирующей, сопровождающей, регулирующей и планирующей.

Трудовое воспитание включает в себя формирование практических действий, которое осуществляется в процессе усвоения детьми способов самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. Занятия ручным трудом направлены также на развитие умственных и практических действий: дети знакомятся с разнообразными свойствами и качествами предметов, которые их окружают, овладевают приемами обработки различных материалов, узнают возможности их применения в повседневной и в эстетическо-художественной деятельности. На занятиях дети получают представления о труде взрослых, у них воспитывается уважение к труду старших и к результатам собственного труда.

Хозяйственно-бытовой труд охватывает области взаимодействия с живой и неживой природой в их тесной взаимозависимости. Наблю-

дая за растениями и животными, дети овладевают навыками ухода, охраны и сохранения живой природы. У них формируются основы чувства долга: покормить животное, полить растение; развиваются отзывчивость, наблюдательность, аккуратность. Дети учатся заботиться о своем ближайшем окружении, следить за чистотой, за своим внешним видом, закрепляются навыки сохранения своей одежды, обуви, поддержания жилища в красивом, ухоженном состоянии.

Разработана и *система эстетического воспитания* детей с нарушением интеллектуального развития (О.П. Гаврилушкина и др.), которая в ДОО пронизывает все формы взаимодействия с детьми. Этот подход отражается, прежде всего, в оформлении групповых комнат и комнат отдыха, специальных кабинетов (для групповых и индивидуальных занятий), музыкального и спортивного залов, а также всей территории ДОО. Он пронизывает весь процесс проведения занятий и всех режимных моментов. Однако, кроме того, что эстетическое воспитание детей связано со всей повседневной жизнью ДОО, в программе выделены определенные задачи, направленные на воспитание и обучение детей эстетическими средствами. В разделе по эстетическому развитию выделяются три ведущие формы работы: музыкальное воспитание и театрализованная деятельность; ознакомление с художественной литературой; эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства.

Основы дидактической системы по *ознакомлению* умственно отсталых дошкольников с *окружающим* представлены в работах Р.А. Афанасьевой и Э.В. Лапошиной.

Занятия по ознакомлению с окружающим предусматривают формирование у детей целостного восприятия и адекватных представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности, о человеке и видах его деятельности, о его взаимоотношениях с природой. В ходе таких занятий у детей складываются представления о предметном мире, созданном руками человека, обогащается их чувственный опыт, они учатся быть внимательными ко всему, что их окружает. Важно научить умственно отсталого ребенка смотреть и видеть, слушать и слышать, осязывать и осязать, а затем обобщать увиденное в словесных высказываниях. При формировании у детей адекватных представлений об окружающем создается чувственная основа для слова, для правильного пользова-

ния речью. Ребенок подготавливается к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений, отраженных в стихах, рассказах, сказках, песнях.

Формирование временных представлений, ориентировка во времени также включены в ознакомление с окружающим с тем, чтобы дети начинали осознавать значимость структурирования времени и темпа собственной деятельности, а также овладевали первоначальными навыками контроля и соотнесения своей деятельности с природными явлениями.

В процессе ознакомления с природой создаются образы-представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи объектов и явлений природы, а также о жизни и деятельности человека. Дети учатся видеть и понимать реальные причинные зависимости. Немалое внимание уделяется и экологическому воспитанию.

Занятия предусматривают ознакомление с окружающим по следующим направлениям: явления социальной жизни; предметный мир, созданный человеком; природа (живая и неживая) и ее явления. Каждое направление имеет свои особенности, в соответствии с которыми дети познают определенный тип свойств, связей и отношений, специфических для данной области. Ознакомление с окружающим может содействовать существенным сдвигам в умственном развитии детей. Однако это достигается только в том случае, когда они получают не отдельные сведения о предмете или явлении, а определенную целостную систему знаний, отражающую значимые связи и зависимости в той или иной области.

Дидактическая система *здоровьесберегающего обучения* (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева) концентрирует внимание всех участников коррекционно-образовательного процесса на соматическом здоровье детей с нарушениями умственного развития и на гармоничной взаимосвязи и взаимодействии всех его аспектов: физического, соматического, психического и духовного здоровья.

Авторы выделяют два важных направления. Первое – поддержание условий для охраны, укрепления и совершенствования здоровья детей и формирование у них правильных представлений о роли здоровья в жизни человека. Второе – воспитание у дошкольников потребности быть здоровым, вести здоровый образ жизни и владеть некоторыми средствами и приемами сохранения и укрепления сво-

его здоровья. Первое направление охватывает весь период и все формы пребывания ребенка в ДОУ, второе – особенно значимо для последнего года обучения ребенка в детском саду, поскольку именно в этом периоде выделены специальные «занятия здоровья».

В детском саду должны быть созданы условия для полноценной реализации технологий, укрепляющих здоровье. Достигается это подбором оптимальных режимов функционирования учреждения, укреплением необходимой материально-технической базы и использованием педагогических методов, направленных на создание у детей правильных представлений о здоровье, привитие навыков его укрепления. Особую роль во внедрении в педагогическую практику укрепляющих здоровье технологий играет профессиональное взаимодействие всех сотрудников дошкольного учреждения. Это касается охранительного педагогического режима, организации детского питания и режима проветривания, соблюдения необходимых санитарно-гигиенических условий, повышения дыхательной и двигательной активности детей, учета индивидуальных особенностей воспитанников, контроля за состоянием их здоровья, поддержания психологически комфортных условий жизни и общения детей и взрослых.

Во все описанные нами дидактические системы как обязательные составляющие входят коррекционно-развивающие элементы, имеющие огромное значение для развития умственно отсталых детей.

Дидактическая система *социализации* направлена на формирование у них представлений о многообразии окружающего мира, воспитание такого отношения к воспринимаемым социальным явлениям и таким навыкам поведения, которые соответствуют общепринятым нормам социального поведения и взаимодействия.

В дошкольном детстве у ребенка закладываются основы личностной культуры, ее базис, в состав которого включается ориентировка в реалиях предметного мира, созданного руками человека, в ситуациях собственной жизни и деятельности, в самом себе, в окружающих людях и явлениях общественной жизни. Вместе с тем становление личности происходит успешно при условии активности самого ребенка, когда он включен в процесс собственного «социального строительства».

В процессе социализации ребенка с нарушенным интеллектом большое внимание уделяется развитию у него представлений о са-

мом себе. Именно с этого начинается его приобщение к социальному миру и построение отношений с другими людьми.

В ситуациях социального развития ребенка-дошкольника Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева выделили три базовых концентра, значимых для развития личности ребенка в целом: «Я сам»; «Я и другие»; «Я и окружающий мир».

Концентрами они названы в связи с тем, что развитие ребенка носит циклический характер и на разных этапах жизненного пути ребенок снова и снова, но уже на качественно ином уровне, проигрывает типологически однородные ситуации социального развития, привнося в них новый жизненный опыт, знания и умения, потребности и мотивы. Следуя генезису этого процесса, воспитательный процесс также должен быть направлен на все более углубляющуюся проработку ситуации общения и роста, дополняя и обогащая ее новыми задачами, целями и способами деятельности.

Содержательное общение (взаимодействие) взрослого и ребенка базируется на единстве общих и специфических образовательно-воспитательных задач, решение которых позволяет вырастить здорового, активного, счастливого человека, который умеет общаться, играть, радоваться, обслуживать себя, рисовать, лепить, строить, трудиться.

При выборе стратегии коррекционно-развивающего обучения целесообразно создавать специальные педагогические условия для формирования сотрудничества ребенка с взрослым. Среди этих условий следует особо выделить:

- эмоциональный контакт взрослого с ребенком (в том числе с подключением зрительной, слуховой и тактильной модальностей);
- правильное определение способов постановки перед ребенком образовательно-воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности;
- подбор способов передачи ребенку общественного опыта, соответствующих уровню его развития.

На начальном этапе коррекционной работы важно формировать у ребенка готовность к усвоению способов общественного опыта: совместных с взрослым действий; указательных жестов; подражания действиям взрослого; действий по образцу и речевой инструкции; поисковых способов ориентировочно-познавательной деятельности. Названные виды работы приобретают коррекционную значимость лишь

при системном формировании детской деятельности педагогом-дефектологом или специально подготовленным взрослым.

В целом вся работа по социальному развитию предусматривает усвоение детьми навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста, их подготовку к обучению в школе и, в конечном счете, их адаптацию к жизни в обществе, в быстро изменяющемся и нестабильном мире.

Дидактическая система *развития речи и формирования коммуникативных способностей* реализуется во всех видах детской деятельности, в повседневной жизни, в процессе общения с членами семьи, а также на специальных занятиях по развитию речи. В процессе занятий по сенсорному воспитанию, формированию мышления у детей создаются образы восприятия и представления об окружающей действительности; происходит усвоение слов, обозначающих свойства и качества предметов; они осмысливают последовательность событий. Весь приобретенный социальный и эмоциональный опыт закрепляется и обобщается в слове, а сама речь получает адекватную содержательную основу.

Общеизвестно, что становление речи тесно связано с общим психическим развитием ребенка. Базовыми предпосылками для этого служат такие компоненты, как коммуникативная направленность общения, интерес к окружающему миру, слуховое внимание и восприятие, развитый фонематический слух, согласованное межанализаторное взаимодействие нескольких ведущих анализаторов, готовность артикуляционного аппарата, развитие основных функций речи. Наличие этих предпосылок и определяет содержание основных задач, имеющих коррекционную направленность при обучении умственно отсталого дошкольника.

На начальных этапах работы большое внимание уделяется невербальным формам общения – фиксации взгляда на лице взрослого, пониманию указательного, приглашающего жеста, выполнению жестового ритуала приветствия и прощания, объятиям, поцелуям как формам эмоционального общения. В дальнейшем наряду со становлением вербального общения эти формы не утрачивают своей значимости и продолжают развиваться и совершенствоваться.

На специальных занятиях по развитию речи систематизируется и обобщается речевой материал, приобретенный детьми в процес-

се других видов деятельности, расширяется и уточняется словарь, активизируется связная речь. Кроме того, решаются специфические коррекционные задачи: формируются основные функции речи – фиксирующая, сопровождающая, познавательная, регулирующая и коммуникативная, осуществляется работа по коррекции звукопроизношения у детей.

Проводятся занятия по ознакомлению с окружающим и развитию речи, социальному развитию. Задачи, которые решаются на этих занятиях, по уровню постановки целей и методическому оснащению носят интегрированный характер, что является новым подходом для отечественной дошкольной олигофренопедагогики.

В целом система коррекционно-развивающего обучения и воспитания умственно отсталых дошкольников создает условия для становления возрастных психологических новообразований, преодоления рассогласованности в деятельности полифункциональных мозговых структур; закладывает основы личностного развития и социализации ребенка.

В этом системном подходе успешно реализуется главная идея А.А. Катаевой о целенаправленном формировании ведущей и основных видов детской деятельности в процессе специально организованного обучения, базирующегося на онтогенетическом принципе становления деятельности ребенка. Многокомпонентная, структурно организованная деятельность позволяет ребенку под влиянием обучения перейти на более высокий уровень взаимодействия со сверстниками и взрослыми, содействует развитию лучших личностных качеств, позволяет ему становиться активно действующим, полноправным членом социума.

Педагогическая система школьного образования детей с нарушениями умственного развития школьного возраста и поздней юности

Специальные школы для умственно отсталых детей в нашей стране прошли длительную эволюцию и доказали свою высокую эффективность. Несмотря на нецензовый характер образования, в специальных (коррекционных) школах VIII вида дается достаточный уровень образования для того, чтобы выпускник мог продол-

жить его для приобретения специальности (в специальных группах ПТУ) и вести самостоятельную жизнь. Специфическими задачами специальной (коррекционной) школы VIII вида являются: *коррекционно-развивающая* – максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, поведения у каждого отдельного ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии, максимальное использование имеющихся ресурсов психики для дальнейшего его развития, для повышения образовательного уровня; *адаптационная*, предполагающая облегчение и поддержку существования в окружающем мире, овладение по возможности теми компетенциями, которые необходимы для самостоятельной жизни в обществе; а также *обучение доступному профессиональному труду*.

В специальные (коррекционные) школы VIII вида поступают дети 7 – 8 лет с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Обучение ведется в соответствии с двумя вариантами базисных учебных планов: одним – для учащихся с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, другой – для учащихся с тяжелой степенью умственной отсталости. Продолжается оно 9-11 лет.

Образовательный процесс в школах VIII вида основывается на современных достижениях в области специальной педагогики, олигофренопедагогики, олигофренопсихологии. Отечественные исследователи (Л.С. Выготский, Л.В. Занков и др.) доказали возможность развития высших психических процессов у детей с умственной отсталостью в процессе целенаправленного обучения. Это положение является основополагающим для разработки теории и методик обучения детей данной категории.

Содержание обучения в специальных (коррекционных) школах VIII вида адаптировано с учетом возможностей детей рассматриваемой категории. Значительно снижены по сравнению с программой массовой школы объем и глубина изучаемого материала. Его отличает структурная простота, дается значительно менее широкая система знаний и умений, ряд понятий не изучается. Например, в курсе математики отсутствует такой раздел, как «Алгебра». Вместо большого курса «Геометрия» изучают только элементы геометрии. Так как освоение исторических событий в определенной последовательности дается учащимся нелегко, мате-

риал по истории представлен в виде ярких рассказов из прошлого. Тем не менее, формируемых у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида знаний, умений и навыков вполне достаточно для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни в обществе и овладению профессией.

Изучение учебного материала растянуто во времени и происходит низкими темпами, поэтому учащиеся овладевают сравнительно небольшим объемом материала за 9-11 лет.

В обучении используются как общие для массовой и специальной школы методические приемы, так и специфические методы, облегчающие усвоение программного материала. Например, сложные понятия предьявляются путем расчленения их на более доступные составляющие, даже освоение каждой из них в отдельности ведется методом небольших порций. Таким же образом разбираются на отдельные операции сложные действия, и обучение строится пооперационно. Умственно отсталые дети легко забывают усвоенные знания и умения, если их систематически не закреплять с помощью большого количества тренировочных упражнений. Добиться сознательного усвоения знаний, возможно лишь предьявляя ученикам вариативные задания, воспитывая у них интерес к осваиваемому предмету.

Важное значение в учебной работе специальной (коррекционной) школы VIII вида имеют *предметно-практическая деятельность* и наглядные методы обучения. Это обусловлено психофизическими особенностями учащихся, и, прежде всего спецификой восприятия, преобладанием конкретного мышления и ограниченной способностью к абстрактному.

Особую роль в обучении умственно отсталых школьников играет дифференцированный подход, предусматривающий знание и учет различающихся возможностей разных школьников в овладении учебным материалом.

Дети, поступающие в специальные (коррекционные) школы VIII вида, как правило, не готовы к усвоению системы научных знаний по тем или иным учебным предметам. Круг их представлений очень ограничен. Из-за недостаточной сформированности восприятия, слабости процессов анализа, синтеза и других мыслительных операций они очень часто располагают лишь весьма искаженными, непра-

вильными представлениями об объектах и явлениях окружающей действительности. Для того чтобы уточнить и расширить круг имеющихся у них знаний, подготовить их к усвоению учебного материала, систематическому курсу ряда учебных дисциплин (математики, родного языка, рисования и др.) предшествует специальный пропедевтический (подготовительный) этап.

Коррекционная направленность всех форм работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида находит отражение при изучении каждого учебного предмета, ибо в каждом случае наряду с образовательными стоят задачи коррекционно-развивающие, которые реализуются и в содержании образования, и в выборе приемов и методов, используемых учителем. Так, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова и В.В. Эк в методических пособиях для учителей и в учебниках для студентов подчеркивают, что в процессе обучения математике должны решаться задачи развития наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического мышления, а также формироваться такие мыслительные процессы, как сравнение, анализ, синтез, создаваться условия для коррекции памяти и внимания.

Большое значение для решения коррекционных задач имеют уроки русского языка (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, А.К. Аксенова, В.В. Воронкова и др.), на которых происходит речевое развитие умственно отсталых учащихся. Исследования В.Г. Петровой указывают на сложное взаимодействие речевых и мыслительных процессов у умственно отсталых учащихся, проявляющееся в двусторонних связях и взаимовлиянии.

И.А. Грошеников разработал методику обучения умственно отсталых детей изобразительной деятельности, в процессе которого решаются следующие коррекционно-развивающие задачи: формирование перцептивных действий; воспитание осмысленного, дифференцированного восприятия предметов и явлений окружающей действительности; качественное улучшение зрительных представлений; развитие интеллектуальных операций (анализа, синтеза, сравнения, планирования); коррекция пространственных представлений и др.

Исследования И.В. Евтушенко, Е.М. Мастюковой показали, что *музыкальная деятельность* создает благоприятные условия для нормализации эмоционально-поведенческой сферы, волевых процес-

сов, оказывает положительное влияние на развитие мыслительных функций и интеллекта умственно отсталых учащихся. С помощью специального музыкального воспитания достигается снижение отклонений в поведении и в эмоционально-личностной сфере детей.

Коррекционно-развивающие возможности обучения географии и естествознанию раскрыты Т.М. Лифановой, В.А. Постовской, А.В. Усвайской, Т.В. Шевыревой; обучения истории – О.И. Бородиной, В.М. Мозговым, Б.П. Пузановым; физической культуре – А.А. Дмитриевым, Н.А. Козленке, В.М. Мозговым, Е.С. Черник.

Важная роль в коррекции нарушений при умственной отсталости принадлежит *трудовому обучению* (Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Н.Н. Павлова, Б.И. Пинский, В.А. Шинкаренко и др.), в процессе которого у умственно отсталых школьников развиваются умения ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение, что непосредственно связано с исправлением недостатков развития познавательной деятельности детей, в первую очередь мышления, речи, пространственной ориентировки, наблюдательности, воображения. Доступная трудовая деятельность благоприятно влияет на развитие эмоционально-волевой сферы школьников: они получают удовлетворение от труда, от преодоления трудностей, с которыми сталкивались при изготовлении изделий, испытывают чувство гордости, видя результаты своего труда, учатся адекватно оценивать себя и окружающих, а также выполненную работу и т.д.

Наряду с учебными предметами общеобразовательной направленности в специальной (коррекционной) школе VIII вида постоянно проводятся специальные коррекционные занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов, по формированию речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, по ритмике, логопедические занятия.

На занятиях *по развитию психомоторики и сенсорных процессов* ведется работа по коррекции слухового, зрительного и тактильного восприятия, формируются перцептивные действия, обогащается сенсорный опыт учащихся и т.д.

Задачей занятий *по развитию речи* на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности является общеречевая подготовка детей, в чем они значительно отстают от нормально развивающихся сверстников и следствием чего являются

трудности восприятия и усвоения содержания учебного материала.

На занятиях *ритмикой* происходит коррекция недостатков психического и физического развития умственно отсталых детей средствами музыкально-ритмической деятельности. При этом создаются благоприятные условия для концентрации слухового внимания и восприятия, для овладения умением ориентироваться в пространстве, обретаются ловкость, быстрота реакции, точность и координированность движений, подвижность пальцев и рук.

На *логопедических занятиях* осуществляются коррекция нарушений звукопроизношения, чтения и письма, усвоение лексико-грамматического строя речи, развитие связной речи.

Адаптационные задачи в специальной школе решаются как на предметах общеобразовательной подготовки и на специальных уроках, так и во внеклассной деятельности. Содержание учебного материала тесно связано с жизнью школьников, их потребностями и интересами и предусматривает формирование именно тех компетенций, которые им столь необходимы в данном возрасте. Например, на уроках чтения учащиеся читают тексты о честности, дружбе, взаимопомощи, уважении к родителям и старшим и т.д.

Методы обучения, используемые учителями на уроках, призваны помогать детям и подросткам реализовывать полученные знания и умения в повседневной жизни. С этой целью и на уроках, и во внеурочной деятельности проводятся сюжетно-ролевые игры «в магазин», «в аптеку» (на уроках математики), «в турагентство» (на уроках географии) и т.п., выполняются практические работы различных видов.

С V класса вводятся специальные занятия по *социально-бытовой ориентировке*, на которых ставится цель подготовки учащихся к самостоятельной жизни. У школьников формируются навыки самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, освоения в окружающей обстановке, умения пользоваться услугами предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи. Ученикам прививается культура поведения в школе, дома, в общественных местах, воспитывается эстетический вкус. В процессе занятий расширяется их кругозор, воспитываются такие личностные качества, как трудолюбие, аккуратность, ответственность, бережное отношение к результатам труда и др.

Включение в содержание программы социально-бытовой ориентировки социально-психологической составляющей значительно способствует формированию социальной субъектности личности школьника с умственной отсталостью (Г.Л. Андросова). Так, в процессе освоения этой программы происходит осознание собственной ценности, индивидуальности в осваиваемой социальной среде и в быту; достигаются адекватное понимание сущности тех или иных компонентов социальной среды и формирование на этой основе отношения к членам семьи, молодежным сообществам, к пришедшим в дом гостям, к пожилому или больному человеку и т.д.; создаются условия для осмысления системы отношений к обществу в целом, к его социальным институтам.

Важной особенностью организации образовательного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида является *профессиональный характер трудового обучения*. Выпускник школы может продолжить обучение по избранной специальности (в коррекционных группах при производственных колледжах) или сразу приступить к трудовой деятельности. В школе VIII вида учащиеся могут пройти трудовую подготовку по столярному, слесарному, швейному, картонажно-переплетному, штукатурно-малярному делу, освоить профессии младшей медицинской сестры (санитарки), озеленителя, мойщика окон, машин, работать в сельском хозяйстве, обувном деле, рукоделии и т.д.

Если в младенческом, дошкольном, школьном возрастах, а также в ранней юности на первое место ставятся задачи коррекционно-развивающие, состоящие в целенаправленном развитии высших психических процессов на основе различных видов деятельности, то в работе с взрослыми главенствующую роль играют сопровождение, помощь в восприятии, осмыслении окружающего мира, налаживании контактов с другими людьми.

Дети и подростки с умственной отсталостью легкой и умеренной степени могут посещать *учреждения дополнительного образования*, в которых предусмотрены условия для их реабилитации с помощью различных видов художественно-творческой, спортивно-игровой деятельности, как на базе самих учреждений, так и на дому. Такой направленности посвящены авторские программы и методики, учитывающие психофизические возможности детей и реализующие разные формы их социальной адаптации,

формирования необходимых для жизни навыков, приобщения этих подростков к подготовке и проведению праздников, выставок и других массовых мероприятий.

Для детей и взрослых с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости, не способных к выполнению образовательной программы школы VIII вида, наряду с *домами-интернатами системы социальной защиты для инвалидов детства*, где они могут жить, создана и развивается с учетом зарубежного опыта *система комплексного сопровождения*, обеспечивающая *поддерживаемое проживание* этим людям. А.А. Хилько определяет понятие поддерживаемого проживания как жизнь индивида при содействии, помощи, которая состоит:

- в поддержке и сопровождении умственно отсталых людей и их семей в повседневной жизни;
- подготовке умственно отсталых детей и подростков к самостоятельной жизни;
- поддержке и сопровождении молодых людей с умственной отсталостью и другими возможными нарушениями развития в период их взросления и дальнейшей самостоятельной жизни.

Поддерживаемое проживание и сопровождение людей с умственной отсталостью в каждой стране обеспечиваются по-своему, но, тем не менее, существуют сходные организационные формы подготовки молодых людей с тяжелой степенью умственной отсталости к самостоятельной жизнедеятельности и их сопровождения в самостоятельной жизни. С этой целью создаются *центры дневного пребывания* или *социально-бытовые комплексы*, которые могут быть организованы при специальных (коррекционных) школах; *социальные гостиницы*; *социально-реабилитационные центры интернатного типа*.

В этих структурах реализуется медико-социальное диагностическое и комплексное психолого-педагогическое сопровождение индивидуального развития детей или подростков с умственной отсталостью. С ними работают олигофренопедагоги, логопеды, специальные психологи, социальные работники, медицинский и вспомогательный персонал. Задачи таких учреждений – оказание коррекционно-педагогической, психологической и профориентационной помощи людям с проблемами в интеллектуальном развитии, обеспечение их занятости и

досуга, разумного времяпрепровождения. Обязательным компонентом является и специальная образовательная деятельность.

Основные направления обучения детей и подростков с тяжелыми и глубокими нарушениями умственного развития состоят в формировании следующих качеств (С.В. Андреева и др.):

- способности познавать себя как личность, свое тело, его функции, процессы роста и созревания; умения принимать помощь, распознавать свои ощущения и управлять ими; осознавать границы своих возможностей;

- умения позаботиться о себе и содействовать обеспечению своего существования – сообщать о своих потребностях, посильно обслуживать себя, следовать правилам гигиены; видеть опасности и избегать их;

- ориентирования в окружающем мире и адекватного его восприятия – постижения жизненного пространства и ближайшего окружения и соблюдения, определенных правил: как жить в школе и дома, как вести себя прилично на улице, как пользоваться общественными местами; восприятия природы, течения времени и др.;

- ориентирования в социальных отношениях и при необходимости включения в них – соблюдения правил человеческого общежития, усвоения норм и правил общения, социального взаимодействия; умения выполнять или отклонять просьбы окружающих;

- познания предметного мира и участия в созидательной деятельности.

Для умственно отсталых детей и подростков с 90-х гг. XX в. в нашей стране наряду с государственными стали создаваться *негосударственные учреждения и структуры сопровождения*. Так, широкое распространение получили всемирно известные движения и общины для людей с такими ограничениями возможностей, которые не позволяют им интегрироваться в обычный социум. Так же активно действует ряд негосударственных учреждений, обеспечивающих сопровождение людей с ограниченными возможностями, – это Центр лечебной педагогики, Дома спасения и др. В этих учреждениях умственно отсталые люди могут вести самостоятельную жизнь, самореализоваться, находиться в социальном окружении и заниматься сельскохозяйственным трудом в подсобном хозяйстве, ремеслами, доступными им видами искусства.

Система коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития

Известно, что для оказания эффективной помощи детям с проблемами в развитии важно возможно более раннее начало коррекционно-педагогической работы. Если в середине 70-х гг. XX в. многие дефектологи считали, что задержка психического развития в дошкольном возрасте трудно распознаваема и обнаруживается лишь с началом школьного обучения, то после ряда исследований, посвященных изучению детей старшего дошкольного возраста (У.В. Ульяновка и др.), стала очевидной возможность выявления дошкольников с ЗПР и своевременного оказания им помощи.

В настоящее время для детей с ЗПР открыты группы в детских садах комбинированного типа, учебно-воспитательные комплексы «детский сад-школа», специальные школы и школы-интернаты VII вида, классы в общеобразовательных школах.

При проведении коррекционно-педагогической работы на первое место ставится задача укрепления здоровья детей. Это достигается созданием охранительного, щадящего режима, согласно которому наполняемость каждой группы составляет не более 12 – 14 человек, действует особый распорядок дня, предусматривающий продолжительные прогулки на свежем воздухе, удлинённый дневной сон (3,5 ч), распределение учебных занятий в первой и второй половине дня. В группах создается спокойная, доброжелательная атмосфера. За здоровьем каждого ребенка ведется контроль, и в случае необходимости организуется лечение. Работа по укреплению здоровья ребенка организуется в тесном контакте с семьей: на протяжении всего времени воспитания ребенка в детском саду родители получают методические рекомендации, практические советы по воспитанию нервных, физически ослабленных детей.

Воспитание и обучение дошкольников с ЗПР строится в соответствии с государственной программой для дошкольных учреждений. При этом используются как традиционные педагогические методы и средства, так и специальные, широко применяются индивидуальный и дифференцированный подходы.

Особое внимание уделяется расширению, углублению, уточнению представлений детей о ближайшем окружении (природных и социальных

предметах и явлениях). На этих занятиях развиваются пытливость, наблюдательность, умения анализировать, сравнивать, обобщать.

С целью профилактики и коррекции речевых нарушений в учебный план включены занятия по развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовке к обучению грамоте.

Сформулированный подход достаточно полно просматривается в одной из современных моделей (обучение рассказыванию по картине) развития связной речи дошкольников с ЗПР (Л.Б. Баряева, И.Н. Лебедева).

Модель ориентирована на то, что в процессе восприятия художественного произведения у детей возникает особый вид познания в форме эмоциональных образов, им открывается та сторона эстетического восприятия, которая дает толчок к развитию познавательной деятельности. Взаимодействие и взаимопроникновение различных видов деятельности, основанных на содержании картины, способствуют обогащению жизненных впечатлений, помогают детям быстрее и продуктивнее осознавать внутренние и внешние связи в предложенном изображении.

Предлагаемая модель обучения рассказыванию по картине основана на комплексном подходе, включающем:

- использование картины как знаково-символической системы – универсального средства для стимулирования и организации, различных символично-моделирующих видов деятельности в структуре коррекционно-развивающих и логопедических занятий;
- решение коррекционно-развивающих задач, в своем единстве обеспечивающих социально-личностное, коммуникативное, речевое, эстетическое, моторное и эмоциональное развитие ребенка;
- специальную организацию пространственно-развивающей среды;
- развитие мотивационно-потребностной сферы речевой деятельности;
- взаимодействие специалистов – участников образовательного процесса (логопеда, дефектолога, воспитателя и др.).

Для развития связной речи детей с ЗПР в процессе работы с картиной решаются следующие задачи:

- овладение рассказыванием по картине;
- социально-личностное и эмоциональное развитие (осознание своих достижений, социальное восприятие, социальные представления,

выделение и осознание различных уровней и видов социальных отношений, их моделирование);

- познавательное развитие (совершенствование восприятия, формирование представлений, действий замещения, символизации и наглядного моделирования в символически-моделирующих видах деятельности);

- возникновение и закрепление эстетических предпочтений (способности к эмоциональной оценке, естественной радости от общения с людьми и средой, эмоциональной окрашенности восприятия);

- моторное развитие (овладение выразительными движениями, формирование произвольных основных и мимических движений, усвоение операционно-технических умений в разных видах деятельности).

При обучении рассказыванию по картине большое значение имеет специальная предметно-развивающая среда. Она предполагает использование в процессе коррекционных занятий картин различной жанровой принадлежности, тщательно отобранных с учетом задач обучения, доступности для дошкольников с отставанием в умственном и речевом развитии их содержания и специфических средств выразительности.

Содержательным компонентом модели коррекционно-развивающего обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью рассказыванию по картине, характеризующим логику его построения, является выделение в работе взаимосвязанных звеньев. Эти звенья не отражают перехода от более легких форм работы к более сложным, а демонстрируют организацию пошагового достижения поставленной цели: создание комплекса условий, при которых рассказывание по картине становится для дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью доступным видом речевой деятельности и позволяет развивать их самостоятельную связную речь. В структуре одного занятия объединяются несколько звеньев, а работа по обучению рассказыванию по картине ведется «последовательно – параллельно».

Первое звено – формирование мотивационного аспекта восприятия картины.

Второе звено – создание перцептивного образа (восприятие художественного образа) и организация последующего речевого общения.

Третье звено – организация предметно-пространственной деятельности по воспроизведению художественных образов картины в окружающей действительности.

По одной и той же картине при необходимости можно провести не одну, а две и более форм работы в зависимости от поставленных задач и успешности их выполнения.

Математическое развитие дошкольников с ЗПР также характеризуется определенными особенностями, что связано со спецификой их интеллектуального и речевого развития. У них нарушены становление и обобщение сенсорно-перцептивного опыта, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, которые служат предпосылками для выделения пространственно-количественных признаков и оперирования математическими представлениями. Дети с ЗПР испытывают трудности в соотношении практической деятельности со знаково-символическим содержанием математических действий. В связи с этим зона их ближайшего развития в данной области определяется способностью использовать различные алфавиты кодирования/декодирования (образно-двигательные, вербальные, образно-графические знаки). Согласно экспериментальному исследованию (Л.Б. Баряева), в системе математического образования дошкольников с ЗПР были выделены этапы, отражающие структуру формирования у них математических знаний.

На первом этапе дети осваивают навыки математических действий, мобилизуя имеющийся чувственный опыт, путем повторения и многократного воспроизведения различных игровых и трудовых действий с природным и рукотворным материалом. В играх и упражнениях их внимание обращается на пространственно-временные характеристики объектов, с которыми они взаимодействуют. Манипулируя с реальными объектами, дети усваивают различия в их формах и движении, а затем и количественные признаки. Этот этап можно назвать периодом приобретения навыков, знаний и умений, основанных на взаимодействии и воспроизведении ребенком действий другого – взрослого или сверстника, обладающего определенным математическим опытом. В этот период ребенок с ЗПР лишь эксплицитно осваивает систему правил, на основе которой затем формируются и осознаются математические действия. Это пока еще предматематический этап, предусматривающий создание сенсорно-перцептивных, моторных, интеллектуальных предпосылок овладения математической деятельностью.

Второй этап – становление перцептивных, двигательных и мыслительных навыков, реализуемых во внешнем предметном плане, опирающихся на предварительное осознание компонентов действия и усвоение критериев-индикаторов математических действий с последующим переходом от автоматизированных навыков к навыкам, предварительно закрепленным и осознанным.

Третий этап – освоение логических операций, необходимых для счета, с опорой на сенсорно-перцептивный опыт; объединение математических действий в операциональные схемы на основе сенсорных эталонов; синтез теоретических и практических составляющих математического развития в результате освоения конструктивного компонента пространственно-величинных представлений.

Четвертый этап – целостное освоение счета, включающее знание числовой последовательности и взаимосвязи между числами и объектами; понимание итогового числа, позиционных связей в пространстве и времени; способность к выявлению связей и отношений между реальными совокупностями множеств.

Пятый этап предполагает овладение понятийно-смысловой сущностью математических действий. На данном этапе усваиваются вербализованные пространственно-величинно-количественные и временные отношения, опирающиеся на понятийную базу практических умений и навыков, формируется вербальное обоснование конкретных математических операций.

Общим для всех этапов фактором выступают математические представления, связанные с систематизацией знаний об окружающем предметном и социальном мире, позволяющие эффективно с ним взаимодействовать, раскрывающие адаптационный смысл математического развития, направленного на формирование у ребенка с ЗПР «картины мира».

Развитию *произвольной регуляции действий* способствуют занятия с использованием сюжетно-ролевых игр при постепенном расширении их тематики и обогащении содержания. Организуемые и естественно включаемые в ход занятий игры тесно связаны с теми знаниями и представлениями, которые дети получают из окружающей жизни и в процессе занятий.

Коррекционно-развивающая работа может строиться по следующим направлениям:

- знакомство с окружающим миром с целью формирования образов-представлений о моделируемых объектах и отражения их внешних и внутренних свойств, функциональных особенностей в последующей игре;

- формирование познавательных действий и ориентировки в пространстве:

1) реальном – на основе предметной и предметно-игровой деятельности;

2) отраженном в различных знаках – предметах-заместителях в ходе игровой, предметно-практической, элементарной трудовой деятельности;

3) условном, символическом – в моделируемой воображаемой ситуации;

- обучение принятию игрового образа, роли:

1) восприятие собственно тела, наблюдения за своими движениями, за возможностями педагога заменять реальное поведение игровым;

2) действия с различными игрушками в ходе театрализованных игр;

3) отдельные действия в ходе образных игр в рамках образа с помощью переодевания;

4) детализация образа в процессе отобразительных и ролевых игр;

5) отражение взаимодействия персонажей игры;

- развитие психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманной модели действия:

1) освоение крупных движений тела, действий с реальными предметами;

2) движения с предметами-заместителями (с крупными и с небольшими по размеру игрушками);

3) движения с условными изображениями и отдельными деталями костюма;

- развитие мелкой моторики кистей рук при управлении различными куклами (пальчиковыми, бибабо), в действиях по переодеванию и с символическими моделями и воображаемыми предметами;

- овладение различными средствами межличностного общения и развитие функций речи:

1) согласование действий с игрушками и собственных телодвижений со словами педагога;

2) произнесение отдельных реплик персонажей в ходе театрализованных игр;

3) освоение модулирования и интонирования речи в образных диалогах.

На всех занятиях детей побуждают комментировать свои действия, давать отчет, планировать свою деятельность.

При изучении программного материала в подготовительной группе предусмотрено опережающее обучение: дошкольников учат грамоте, письму, счету, т.е. тем знаниям и умениям, которые они должны будут приобрести в начальном периоде обучения в школе. Это необходимо в связи с тем, что, поступив в I класс, ребенок с ЗПР переживает более продолжительный, чем у нормально развивающихся сверстников, период адаптации. Как показывают исследования, этот период сопровождается снижением эмоционального фона настроения, общего уровня социальной и познавательной активности в контактах со сверстниками и взрослыми и незначительным снижением индивидуальных показателей умственного развития. Все эти факторы учитываются при подготовке ребенка с ЗПР к обучению в обычном классе общеобразовательной школы (У.В. Ульяновка, Е.А. Екжанова и др.).

Особенности готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

Психолого-педагогические исследования детей с ЗПР позволяют выявить своеобразие познавательной, речевой и эмоционально-волевой сферы, определить в какой степени это оказывает влияние на формирование интеллектуальной и эмоциональной готовности ребенка к школьному обучению.

Анализ данных Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, Л.В. Яссман позволяет сделать вывод о том, что дети с ЗПР к началу школьного обучения не достигают оптимального уровня интеллектуально-эмоционального развития. У всех старших дошкольников с ЗПР не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы: слабость процессов возбуждения и торможения, затруднения в образовании сложных условных связей, в связи с чем, дети с ЗПР с большим трудом овладевают письмом, чтением, математическими представлениями. Формирование большинства психических фун-

кций замедленно, изменено. ЗПР проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей ребенка к его возрасту.

Дети с ЗПР не готовы к началу школьного обучения по объёму знаний и навыков. Дети с ЗПР испытывают трудности в обучении, которые усугубляются ослабленным состоянием нервной системы – у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость, низкая работоспособность.

У.В. Ульenkova выявила принципиальные различия в выполнении заданий по образцу и по вербальной инструкции между нормально развивающимися дошкольниками и детьми с ЗПР. У детей с ЗПР была выявлена низкая способность к обучению, отсутствие познавательного интереса к занятиям, саморегуляции и контроля, критического отношения к результатам деятельности. У детей с ЗПР отсутствуют такие важные показатели готовности к обучению, как сформированность относительно устойчивого отношения к познавательной деятельности, достаточность самоконтроля на всех этапах выполнения задания, речевая саморегуляция.

У.В. Ульenkova разработала специальные диагностические критерии готовности к обучению детей с ЗПР и определила структурные компоненты учебной деятельности: ориентировочно-мотивационные, операционные, регуляторные. На основании этих параметров автором была предложена уровневая оценка сформированности общей способности к обучению детей с ЗПР.

1-й уровень. Ребенок принимает активное участие в деятельности, его характеризует устойчивое положительное эмоциональное отношение к познавательной деятельности, способен к вербализации задания независимо от формы его предъявления (предметной, образной, логической), вербально программирует деятельность, осуществляет самоконтроль за ходом операционной стороны.

2-й уровень. Задания выполняются с помощью взрослого, не сформированы способы самоконтроля, ребенок не программирует деятельность. Исходя из особенностей этого уровня, можно выделить направления педагогической работы с детьми по формированию общей способности к усвоению знаний: формирование устойчивого положительного отношения к познавательной деятельности, способов самоконтроля в процессе деятельности.

3-й уровень. Значительное отставание от оптимальных возрастных показателей по всем структурным компонентам. Для выполнения заданий детям недостаточно организующей помощи. Поведение детей реактивное, они не осознают задание, не стремятся к получению объективно заданного результата, в вербальной форме предстоящую деятельность не программируют. Пытаются контролировать и оценивать свои практические действия, но в целом саморегуляция на всех этапах деятельности отсутствует.

4 уровень. Психологически выражает еще более значительное отставание детей от оптимальных возрастных показателей. Содержание заданий недоступно.

5-й уровень. Ребенок улавливает из инструкции взрослого лишь форму активности: рисовать, рассказывать.

Детям с ЗПР соответствуют второй и третий уровни.

Р.Д. Тригер важным показателем готовности детей с ЗПР к обучению грамоте считает ориентировку в речевой деятельности, овладение навыками звукового анализа.

Важное значение для обучения детей с ЗПР имеет их готовность к усвоению счета. Для этого, прежде всего, важно научить детей выполнять различные классификации и группировки предметов по существенным признакам, активизировать мыслительные операции, развитие пространственных представлений. Показателем готовности детей с ЗПР к обучению письму является развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики, активной функции внимания и зрительной памяти.

Специальные диагностические методики помогают выявлению конкретных качественных характеристик пониженной обучаемости у детей с ЗПР.

Таким образом, психолого-педагогическая готовность детей с ЗПР к школьному обучению характеризуется средним уровнем планирования, деятельность ребенка соотносится с целью лишь частично; низким уровнем самоконтроля; несформированностью мотивации; недоразвитием интеллектуальной деятельности, когда ребенок способен к выполнению элементарных логических операций, но выполнение сложных (анализ и синтез, установление причинно-следственных связей) затруднено.

Дети с ЗПР имеют возможность обучаться как в специальных школах VII вида, обычно имеющих продленный день, и школах-интернатах, так и в специальных классах при обычных школах.

В специальные (коррекционные) образовательные школы VII вида обычно направляют детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Школа дает цензовое образование, т.е. его уровень приравнивается к уровню образования в общеобразовательной школе, по окончании выпускникам выдается документ того же образца, что и в массовых школах. В этих учебных заведениях создаются благоприятные условия для обучения детей: малая наполняемость классов (12 человек), охранительный режим, коррекционная направленность обучения всем общеобразовательным предметам, помощь специального психолога, логопеда и других специалистов. В учебный план введен коррекционный курс «Ознакомление с окружающим и развитие речи» (I, II классы) и уроки ритмики. Проводятся групповые и индивидуальные занятия, которые предусматривают ликвидацию пробелов в знаниях, коррекцию недостатков психического и речевого развития, помощь в учебной деятельности, пространственной ориентировке и т.п.

При обучении обеспечиваются условия, повышающие эффективность усвоения учащимися с ЗПР учебного материала:

- педагогическая диагностика трудностей в усвоении учебного материала;
- формирование предпосылок для успешного обучения;
- наличие подготовительных этапов в начале учебного года с целью восстановления утерянных за лето знаний и подготовительной работы перед изучением трудных разделов и тем;
- максимальное использование развивающего потенциала содержания учебного материала: изменение последовательности его изучения для того, чтобы выявить существенные связи и зависимости и тем самым облегчить учащимся усвоение информации и др.;
- дифференцированный и индивидуальный подход к каждому школьнику;
- предъявление информации в наглядно-образной форме;
- использование приемов сравнения, обобщения, индукции, аналогии;
- включение в процесс обучения коррекционно-развивающих упражнений.

Специфическая особенность специальной (коррекционной) школы VII вида состоит в организуемой в рамках учебного процесса предпрофессиональной подготовке, обеспечивающей выпускникам возможность самостоятельной трудовой деятельности после окончания школы.

В настоящее время наряду со специальными школами действуют специальные классы при массовых школах: классы выравнивания, предназначенные для детей с ЗПР, классы компенсирующего обучения для детей «группы риска», а с 1994г. классы коррекционно-развивающего обучения для учащихся, испытывающих трудности в обучении, в которых, согласно исследованиям, 75% учащихся составляют дети с ЗПР. Целями этих классов являются коррекция недостатков развития, активизация познавательной деятельности и развитие личности учащихся, активная социальная адаптация. Занимаясь в таком классе, ребенок в любое время может быть переведен в обычный класс. В настоящее время эти классы работают по вариативным учебным планам.

Первый вариант (рассчитанный на 3 года обучения) предназначен для детей, прочувшихся один год в общеобразовательной школе, но не усвоивших знания и умения в объеме требований программы I класса и в связи с этим переведенных во II класс системы коррекционно-развивающего обучения.

Второй вариант учебного плана ориентирован на обучение детей, поступивших в массовую школу в 6-летнем возрасте и не усваивающих программу, а также 7-летних детей, ранее не учившихся, но обнаруживающих низкий уровень готовности к школьному обучению. При данном варианте комплектования ученик поступает в класс коррекционно-развивающего обучения и учится там с I по IV класс.

Третий вариант учебного плана предусмотрен для детей 6-7 лет, у которых обнаруживается неготовность к школьному обучению. Они могут год-два пребывать в коррекционной группе детского сада или школы и затем при успешном освоении программы переходят к традиционной системе обучения.

Четвертый вариант учебного плана предназначен для детей, у которых ЗПР была выявлена в дошкольном возрасте, когда дети проходили подготовку в учебно-воспитательных комплексах «детский сад-школа» с началом коррекционно-развивающей работы с 4-5 лет. Этот вариант рассчитан на 4 года обучения.

Учебные программы, разработанные для классов коррекционно-развивающего обучения, и используемые в них педагогические подходы аналогичны содержанию и методам работы в специальной (коррекционной) школе VII вида.

По завершении начальных классов 50% учащихся могут продолжить обучение в обычных классах массовой школы.

Для другой половины требуется более продолжительная педагогическая помощь. Они переходят в классы коррекционно-развивающего обучения в средней школе, занимаясь в которых проходят полный объем программы массовой школы, адаптированный с учетом особенностей их развития.

После окончания школы юноши и девушки могут продолжить свое обучение в учреждениях начального и среднего профессионального образования (училищах, колледжах), вечерних школах. Некоторые из них, отличающиеся стремлением вести взрослый образ жизни, трудоустраиваются. При хороших условиях в семье, благоприятном окружении эти молодые люди успешно адаптируются и в жизни, и в обществе.

Список литературы:

1. Баряева Л.Б. Математическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью. – СПб., 2004.
2. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Загребяева Е.В., Зарин А.П. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. – СПб., 2001.
3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция у детей. – М., 1999.
4. Борякова Н.Ю., Касицина М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР: Организационный аспект. – М., 2004.
5. Вечканова И.Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб., 2006.
6. Воронкова В.В. О структуре и учебном плане школы-интерната (школы VIII вида) для детей с умственной отсталостью // Дефектология. – 1996. – № 3.
7. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5.

8. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. – М., 1991.

9. Готовимся к школе: Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР / под ред. С.Г. Шевченко. – М., 1998.

10. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогики / сост. В.Г. Петрова, Т.В. Шевырева. – М., 2005.

11. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984.

12. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. – СПб., 2002.

13. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М., 2005.

14. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995.

15. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения. – М., 1999.

16. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб., 2003.

17. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно отсталых). – М., 1977.

18. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. – М., 2004.

19. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М., 2005.

20. Кинаш Е.А. Игры и упражнения по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у глубоко умственно отсталых детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М., 2000.

21. Лалаева Р.А., Зорина С.В., Серебрякова Н.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР. – М., 2003.

22. Лубовский В.И. Задержка психического развития // Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М., 2005.

23. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. – М., 2000.
24. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003.
25. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1993.
26. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений. – М., 2006.
27. Музыка и движение в коррекционно-воспитательной работе в специальном детском саду для детей с нарушением интеллекта // под ред. А.П. Зарин, Е.Л. Ложко. – СПб., 1994.
28. Обучение в коррекционных классах: Работа со слабоуспевающими школьниками: пособие для учителей / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М., 1991.
29. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / под ред. Б.П. Пузанова. – М., 2000.
30. Основные направления и содержание обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова / под ред. С.В. Андреевой. – Псков, 2000.
31. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. – М., 1990.
32. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
33. Стреблева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М., 2005.
34. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 1994.
35. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. – М., 1999.
36. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР. – М., 1990.
37. Шевченко С.Г., Тригер Р.Д., Капустина Г.М., Волкова И.Н. Подготовка к школе детей с ЗПР / под ред. С.Г. Шевченко. – Кн. 1. – М., 2003.

38. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб., 2005.
39. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – СПб., 2004.
40. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание. – М., 2003.

ГЛАВА VI. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это группа двигательных нарушений, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны ЦНС за функционированием мышц. При ДЦП резко нарушено взаимодействие между двигательными и сенсорными системами, между звеньями самой двигательной системы, между системами регуляции произвольных и непроизвольных движений. ДЦП характеризуется нарушением высших корковых функций, признаками поражения пирамидных путей и подкорковых (базальных) ядер.

Поэтому у детей, страдающих ДЦП, встречаются самые разнообразные нарушения: двигательные, интеллектуальные, речевые, расстройства других высших корковых функций.

Разнообразные двигательные нарушения у данной категории детей обусловлены действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой заболевания. Среди них выделяют:

- ограничение или невозможность произвольных движений, что обычно сочетается со снижением мышечной силы: ребёнок затрудняется или не может поднять руки вверх, вытянуть вперед, в стороны, согнуть или разогнуть ногу;

- нарушение мышечного тонуса. Мышечный тонус условно называют ответом мышц на самоощущение. Для любого двигательного акта необходим нормальный мышечный тонус.

- появление насильственных движений (гиперкинезов), что резко затрудняет выполнение любых произвольных движений, а порой делает их невозможными;

- нарушений равновесия и координации движений, проявляющиеся в неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе.

- нарушение ощущения движений тела или его частей (кинестезий). Ощущение движений осуществляется с помощью специальных чувствительных клеток, расположенных в мышцах, сухожилиях, связках, суставах и передающих в центральную нервную систему информацию о положении туловища и конечностей в пространстве, степени сокращения мышц.

Для определения целей и задач абилитации и реабилитации средствами образования детей и подростков с ДЦП необходимо определиться, в чем заключаются их особые образовательные потребности. В научно-исследовательской литературе особые образовательные потребности представлены многоаспектно:

- в аспекте времени начала коррекционно-педагогического воздействия – это потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка (специальное обучение должно начинаться как можно раньше, с первых месяцев жизни ребенка);

- в аспекте содержания образования – это потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка;

- в аспекте методов и средств обучения – это потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, более дифференцированном, поэтапном обучении;

- в аспекте организации обучения – это потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой организации образовательной и развивающей среды;

- в аспекте границ образовательного пространства – это потребность в максимальном расширении образовательного пространства;

- в аспекте продолжительности образования – это потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста;

- в аспекте определения круга лиц, участвующих в образовании, и их взаимодействия – это потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей (специальных психологов и педагогов-дефектологов, социальных работников, врачей разных специальностей, нейро- и психофизиологов и др.), во включении родителей ребёнка с ДЦП в процесс его реабилитации средствами образования.

Таким образом, применительно к категории детей ДЦП можно выделить ряд специфических образовательных потребностей.

Нарушение в развитии ребенка должно быть выявлено как можно раньше. В настоящее время, возможно выявление нарушений в развитии опорно-двигательного аппарата уже на первом году и даже первых месяцах жизни ребенка. В исследованиях Е.Ф. Архиповой, О.Г. Приходько представлена система раннего (с первых месяцев жизни) изучения психомоторного развития детей с органическим поражением центральной нервной системы.

Е.Ф. Архипова указывает, что изучение детей должно проводиться именно с раннего возраста, так как патологические особенности в их развитии проявляются с самого рождения и препятствуют дальнейшему правильному формированию речевой и психической деятельности у детей с церебральным параличом. Изучение детей, страдающих ДЦП, начинается с анализа анамнестических данных, состояния двигательного развития, артикуляционного аппарата, обследования доречевой деятельности – голосовой активности детей, а также ее интонационной выразительности. Обязательно проводится психолого-педагогическое обследование. Эти данные рассматриваются в динамике в процессе коррекционной работы, то есть исследование носит лонгитюдный характер.

Клинико-логопедическое изучение детей с ДЦП с первых недель жизни включает метод наблюдения за ребенком в период бодрствования, метод беседы с медицинским персоналом, метод изучения медицинской документации, опытно-экспериментальную работу по изучению и обучению детей в доречевой период, метод сравнительного анализа речевого развития детей. Такое изучение, носящее комплексный характер, позволяет выделить патологические особенности в доречевом развитии детей с ДЦП, определить структуру дефекта и наметить пути коррекции.

Целенаправленное специальное обучение должно начинаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Так, если нарушение опорно-двигательного аппарата выявлено в конце первого месяца жизни ребенка, то и целенаправленное специальное обучение должно начинаться в первые месяцы жизни. Крайне опасна для ребенка ситуация, когда после выявления первичного нарушения в развитии все усилия взрослых

направлены исключительно на попытку лечения ребенка, т.е. реабилитацию средствами медицины. Игнорирование необходимости одновременной целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня реабилитационного потенциала ребенка.

Своевременно должны определяться все направления развития ребенка, которые могут возникнуть вследствие характера и степени выраженности первичного нарушения, возраста, в котором оно наступило. Так, грубые моторные нарушения приводят к недостаточной социализации ребенка в обществе, влияют на формирование у него навыков самообслуживания, в дальнейшем мешают полноценно овладеть грамотой и получить образование относительно возраста ребенка.

В содержание обучения детей с ДЦП должны быть введены специальные разделы, которые направлены на решение задач развития ребенка, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося сверстника. Так, ребенок с ДЦП нуждается в занятиях по развитию кинестетического восприятия и стереогноза; в специальном разделе обучения «Социально-бытовая ориентация», где он учится правилам элементарного социального поведения, правилам социального взаимодействия, коммуникации; в специальном разделе обучения по целенаправленному социально-эмоциональному развитию, формированию механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими людьми.

Для детей с ДЦП должны быть построены «обходные пути» обучения, использованы специфические средства, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка. Так, например, недостаточное тактильное восприятие может, в некоторой степени, компенсироваться за счет зрительного и слухового восприятия; при грубом нарушении устных средств общения при тяжелых формах ДЦП, детей значительно ранее, чем в норме обучают грамоте и т.п.

В образовательном процессе с детьми, страдающими ДЦП, в настоящее время широко используются методики музыкотерапии, трудотерапии, арттерапии, зоотерапии (иппотерапия, дельфинотерапия и т.п.), педагогика Монтессори, а также обучение и развитие с применением новых аудиовизуально-информационных методов.

Должен осуществляться регулярный контроль за соответствием выбранной программы обучения реальному уровню развития ребенка и для этого должны быть разработаны специальные педагогические технологии. Дети и подростки с различными формами ДЦП, в зависимости от тяжести и характера отклонения и уровня интеллектуального развития, могут получать разные степени образования. Большая их часть способна получать общее среднее, а также среднее и высшее профессиональное образование. Лица с нарушениями интеллекта и с выраженными сенсорными нарушениями обучаются в соответствии со специальным образовательным стандартом.

Государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (специальный образовательный стандарт) регламентирует требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-педагогической работе и трудовой и профессиональной подготовке для каждой категории лиц с нарушениями в развитии. В этом стандарте учитываются общие недостатки развития, характерные для всех категорий лиц с отклонениями, и недостатки, присущие каждой отдельной категории. Также специальный образовательный стандарт учитывает степень тяжести нарушения, возможность сочетания с другими нарушениями развития и состоит из двух частей: федеральной и национально-региональной. Стандарты специального образования рассчитаны на период от рождения и до полного социального становления личности.

Еще одной образовательной потребностью детей с ДЦП является организация особой пространственной и временной образовательной среды. Развивающая среда призвана подготовить ребенка к интеграции в социум, и стимулирует его к поиску путей и средств концентрации на осваиваемом материале, что, в свою очередь, побуждает к позитивному действию (М. Монтессори).

Дети с ДЦП нуждаются, прежде всего, в создании такой развивающей среды, которая будет стимулировать их моторное и интеллектуальное развитие. Пространственная и временная образовательная среда должна быть организована так, чтобы дети с ДЦП могли самостоятельно выбрать предмет манипуляций, а затем активно и целенаправленно действовать. Все материалы структурированы соответственно сензитивным периодам детского развития, доступны ребенку, а их использование в определенной логической пос-

ледовательности способствует моторному и сенсорному развитию, компенсации нарушений при ДЦП, духовному становлению.

Процессы абилитации и реабилитации средствами образования должны осуществляться квалифицированными специалистами разного профиля, компетентными в решении задач коррекции развития ребенка в ходе его обучения. Все окружающие взрослые должны быть подготовлены и реально участвовать в решении образовательных задач за пределами образовательного учреждения, их усилия должны быть скоординированы.

Порядок определения особых образовательных потребностей включает в себя принятие решения о месте обучения ребенка. Выбирая тип образовательного учреждения для ребенка с ДЦП (общеобразовательное или специализированное), необходимо определить, могут ли быть обеспечены там его особые образовательные потребности. Право выбора принадлежит родителям, обязанность же специалистов – обнаружить и объяснить родителям все особые образовательные потребности их ребенка, которые должны быть обеспечены в процессе его обучения. А для этого, как уже было сказано выше, ему требуются особые, специальные условия образования, к которым относятся, например, наличие специальных образовательных программ, методик, средств обучения, индивидуальный подход к каждому ребенку, предоставление медицинской и психологической помощи, сопровождение процесса обучения специалистами и т.п.

Таким образом, использование средств образования играет особую роль в системе комплексной абилитации и реабилитации детей и подростков с ДЦП именно потому, что только специальное образование позволяет осуществить восстановление такого ребенка в праве на наследование социального и культурно-исторического опыта. Чем лучше решается эта задача средствами образования, тем выше потенциальные возможности интеграции ребенка с ДЦП в общество, тем более он подготовлен к самостоятельной взрослой жизни, т.е. социально компетентен.

Реабилитация средствами образования не должна заканчиваться периодом школьного обучения. Практически такой ребенок нуждается в реабилитации средствами образования на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться.

Педагогическая система обучения и воспитания детей с ДЦП дошкольного возраста

Необходимость проведения коррекционно-педагогической работы с детьми с церебральным параличом в раннем и дошкольном возрасте подчеркивается в исследованиях Е.Ф. Архиповой, Л.А. Даниловой, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, К.А. Семеновой, Н.В. Симоновой, Л.М. Шипицыной и др.

В работах К.А. Семеновой и Е.М. Мастюковой, Л.М. Шипицыной определены принципы и направления коррекционной работы по преодолению психических и речевых нарушений у детей раннего возраста с церебральным параличом, рассмотрены вопросы реабилитации и абилитации детей дошкольного возраста с ДЦП в интеллектуальном и физическом развитии. Е.Ф. Архиповой проанализированы особенности доречевого развития детей с церебральным параличом и предложена методика диагностики и система логопедической работы по коррекции выявленных нарушений в доречевой период развития ребенка. И.А. Смирновой и И.Ю. Левченко детально изучены теоретические основы специального образования дошкольников с ДЦП, выявлено влияние патологии церебрального паралича на психофизическое развитие детей дошкольного возраста, выделены основополагающие подходы в развитии двигательной сферы у таких детей. В работах Л.А. Даниловой и И.А. Смирновой предложена система коррекционного воздействия по развитию познавательной деятельности у детей с ДЦП в дошкольном возрасте. Э.С. Калижнюк разработаны различные лечебно-педагогические приемы для восстановления нарушенных корковых функций у детей-дошкольников с ДЦП. Р.Я. Абрамович-Лехтман в систему занятий для детей младшего дошкольного возраста вводит обязательное обучение предметным действиям с последующим обучением сюжетной игре, рисованию, лепке, аппликации, конструированию. М.В. Ипполитова уделяет большое внимание сенсорному воспитанию детей с ДЦП, расширению знаний об окружающем, воспитанию и уточнению пространственно-временных представлений, подготовке к чтению, письму, счету.

Первое обоснование необходимости формирования государственной системы специального дошкольного образования детей с ДЦП

в нашей стране было дано М.В. Ипполитовой и Л.А. Даниловой в 60-х годах XX века. Эти исследователи не только внесли научный вклад в развитие системы специального дошкольного образования в нашей стране, но и провели большую организационную работу для открытия дошкольных учреждений для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и совершенствования работы в них.

Подобные учреждения были открыты в нашей стране в 70-х годах XX века. Однако в Положении о специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата предусматривался ряд существенных ограничений по набору контингента, показывающих, что данные учреждения были предназначены лишь для детей с легкими, преимущественно физическими, недостатками. В связи с этим, первоначально предлагалось реализовать обычную программу воспитания детей, дополнив ее логопедическими и медицинскими мероприятиями. Однако ученым и практикам было понятно, что в специальном учреждении должны быть специальные образовательные программы, и в 1986 году Н.В. Симоновой был подготовлен проект Программы воспитания и обучения детей с церебральным параличом дошкольного возраста. Проект разрабатывался в соответствии с ведущей идеей программ специальных учреждений того времени, его основу составляла массовая программа, скорректированная и дополненная в соответствии с особенностями контингента детей и задачами специального учреждения. В данном проекте содержались ценные методические рекомендации, отражающие специфику образовательного процесса с детьми с ДЦП дошкольного возраста и не утратившие своего значения и в настоящее время.

В 80-х годах XX века Е.Ф. Архиповой была разработана методика специального образования детей с ДЦП, начиная с рождения, которая является актуальной и в настоящее время. В основе этой методики лежит ранняя диагностика (в родильном доме или детской поликлинике) и раннее начало лечебно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

На данный момент в нашей стране создана сеть специализированных учреждений Министерства здравоохранения, просвещения и социальной защиты, к которой относятся поликлиники, неврологические отделения и психоневрологические больницы, специализирован-

ные санатории, специальные дошкольные учреждения, школы-интернаты для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дома ребенка, интернаты и различные реабилитационные центры. В этих учреждениях в течение длительного времени осуществляется не только восстановительное лечение, но и оказывается квалифицированная помощь специальных педагогов: логопедов, дефектологов, психологов, воспитателей по коррекции нарушений познавательной деятельности и речи.

Специализированная помощь детям раннего возраста с поражением центральной нервной системы и детям группы риска начинается с *родильного дома* и продолжается в *специализированных психоневрологических стационарах* и отделениях многопрофильных *больниц* для новорожденных и грудных детей, затем в амбулаторных условиях под наблюдением детского невропатолога или психиатра, а также в специализированных детских яслях и домах ребенка. На ранних этапах развития ребенка с ДЦП особое значение придается медицинской помощи и комплексным лечебно-коррекционным мероприятиям, направленным на исправление имеющихся нарушений и предупреждение возможных дальнейших отклонений в психомоторном развитии. Данный этап наряду с лечебными задачами имеет общее профилактическое направление, поскольку от своевременной и рациональной помощи новорожденным, детям грудного и раннего возраста часто зависит тяжесть последующих отклонений в развитии.

В родильных домах имеются специальные палаты для лечения и выхаживания детей, родившихся в асфиксии, перенесших родовую травму, недоношенных, а также детей с врожденными пороками развития или имеющих признаки повреждения центральной нервной системы. В лабораториях крупных родильных домов с помощью биохимических, иммунологических и цитогенетических методов обследования, а также с использованием ультразвуковой аппаратуры возможна ранняя диагностика многих заболеваний центральной нервной системы.

В родильном доме имеются также палаты интенсивного лечения. Детей с наиболее тяжелыми поражениями центральной нервной системы переводят в специальные центры новорожденных, где проводят интенсивное лечение, в отдельных случаях с ранни-

ми нейрохирургическими вмешательствами, направленными на предупреждение необратимых изменений головного мозга. В дальнейшем их направляют в специализированные стационары для новорожденных и грудных детей. В стационарах уточняется диагностика патологии нервной системы и проводится восстановительное лечение, которое помимо медикаментозного включает специальные комплексы лечебной гимнастики и массажа, физиотерапию, ортопедические мероприятия, а также раннюю логопедическую и педагогическую работу.

После выписки из стационара дети с ДЦП проходят лечение в амбулаторных условиях под наблюдением детского невропатолога или психиатра, которое проводится на базе *детской поликлиники*. Комплексное лечение в амбулаторных условиях является достаточно эффективным при легких формах ДЦП, при выраженных нарушениях оно должно сочетаться с лечением в стационаре (в неврологических отделениях или психоневрологических больницах) или санатории. Дети, для которых все виды лечебно-педагогической помощи оказываются неэффективными, а также дети, чьи родители по каким-либо причинам не могут обеспечить им лечение и воспитание в домашних условиях, берутся государством под временную или постоянную опеку. Они направляются в дома ребенка, а затем в специализированные интернатные учреждения.

В районных детских поликлиниках организуются отделения восстановительного лечения, в которых работают врачи и методисты лечебной физкультуры, логопеды, имеются также кабинеты физиотерапии. Невропатолог определяет необходимость повторного лечения в стационаре, направляет в специализированные ясли или санатории для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В специализированных яслях и санаториях проводятся комплексные лечебно-педагогические мероприятия с участием врача-психоневролога или невропатолога, логопеда, дефектолога, методиста лечебной физкультуры, воспитателя. Весь комплекс мероприятий в этих учреждениях направлен на стимуляцию возрастного развития двигательных, речевых и психических функций.

Система коррекционно-педагогической помощи детям, страдающим ДЦП, базируется на положении Л.С. Выготского о принципиальной роли обучения, опережающего развитие и являющегося ис-

точником возникновения нового. Эффективность коррекционно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка.

При ДЦП важно развитие скоординированной системы межанализаторных связей, опора на все анализаторы с обязательным включением двигательного-кинестетического анализатора. Необходимо гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы (индивидуальных, подгрупповых и фронтальных), а также тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка. С целью подбора наиболее эффективных и адекватных методов и приемов коррекции важно учитывать взаимосвязь двигательных, психических и речевых расстройств при ДЦП, общность поражения артикуляционной и общей моторики. При этом необходимо одновременное развитие и коррекция нарушений артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Важным является и то, что коррекционно-педагогическая работа должна быть основана на тесном единстве с лечебными мероприятиями, направленными на развитие двигательных функций. Сочетание коррекционной работы с восстановительным лечением (медикаментозные средства, массаж, ЛФК, физиотерапия, ортопедическая помощь) является важным условием комплексного воздействия специалистов медико-психолого-педагогического блока. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста, страдающими ДЦП, должна проводиться в процессе целенаправленного общего развития ребенка.

Е.Ф. Архиповой сформулированы основные принципы коррекционно-педагогической работы с детьми с ДЦП в доречевой период их развития:

1. Максимально раннее начало специальной логопедической работы.
2. Поэтапное развитие психических функций в соответствии с последовательностью их развития в онтогенезе и анализ их состояния у конкретного ребенка.

3. Использование кинестетической стимуляции в развитии моторных, сенсорных и речевых функций.

4. Творческое применение принципов индивидуального подхода, систематичности, последовательности, активности, наглядности.

5. Организация занятий в рамках ведущей деятельности ребенка.

6. Комплексное медико-педагогическое воздействие с привлечением родителей ребенка.

Основными задачами коррекционно-педагогической работы в до-речевой период являются (по О.Г. Приходько):

1. Развитие эмоционального общения с взрослым (стимуляция «комплекса оживления», стремления продлить эмоциональный контакт с взрослым, включения общения в практическое сотрудничество ребенка с взрослым).

2. Нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата.

3. Стимуляция голосовых реакций, звуковой и речевой активности (недифференцированной голосовой активности, гуления, лепета и лепетных слов).

4. Коррекция кормления (сосания, глотания, жевания).

5. Развитие сенсорных процессов (зрительного сосредоточения и плавного прослеживания; слухового сосредоточения, локализации звука в пространстве, восприятия различно интонируемого голоса взрослого; двигательно-кинестетических ощущений и пальцевого осязания).

6. Развитие речевого дыхания и голоса (вокализация выдоха, увеличение объема, длительности и силы выдоха, выработка ритмичности дыхания и движений ребенка).

7. Формирование движений руки и действий с предметами.

8. Формирование подготовительных этапов понимания речи.

С целью решения указанных задач, в исследованиях О.Г. Приходько выделены основные направления коррекционно-педагогической работы в раннем возрасте:

- формирование предметной деятельности (использование предметов по их функциональному назначению), способности произвольно включаться в деятельность;

- формирование наглядно-действенного мышления, произвольного, устойчивого внимания, переключения в деятельности;

- формирование речевого и предметно-действенного общения с окружающими (развитие понимания обращенной речи, собственной речевой активности; формирование невербальной коммуникации – мимики, жеста и интонации);

- развитие элементарных представлений об окружающем;

- стимуляция сенсорной активности (зрительного, слухового и кинестетического восприятия);

- формирование функциональных возможностей кистей и пальцев рук;

- развитие зрительно-моторной координации (путем формирования пассивных и активных действий).

Коррекционные занятия с детьми раннего возраста, страдающими ДЦП, Е.Ф. Архипова рекомендует проводить ежедневно в присутствии родителей и медицинских работников, которые в течение дня могут закреплять достигнутые результаты. Важно обучить родителей приемам коррекционного воздействия.

С целью стимулирования сенсорно-моторного поведения и головных реакций на основе предметно-практической и игровой деятельности, используют методы торможения и облегчения. Тормозят нежелательные патологические движения, сопровождаемые повышением мышечного тонуса, и одновременно облегчают произвольную сенсорно-моторную активность. Применяются различные приспособления для фиксации головы, туловища и конечностей с целью облегчения функции артикуляционного аппарата, тренировки зрительно-моторной координации и других реакций. Взрослый должен помнить о том, что вследствие рефлекторно-двигательной патологии ребенку трудно повернуть голову в сторону взрослого, остановить взор на его лице, уловить мимику и жесты, поэтому необходимо стараться попасть в поле зрения ребенка. Спокойный разговор, легкие поглаживания, покачивания ребенка, укладывание в рефлексозапрещающие позиции облегчают ситуативно-личностное общение.

Во втором полугодии жизни ведущей становится предметно-манипулятивная деятельность и общение ребенка и взрослого приобретает ситуативно-деловую форму. В этот период ребенок в процессе совместной деятельности с взрослым использует предметные действия, локомоции и статичные позы. В связи с проблемами в формировании хватательной функции рук, у детей с ДЦП становление предметно-манипулятивной деятельности задерживается. Для

развития сенсомоторной координации и формирования функциональных возможностей кистей и пальцев рук рекомендуется проводить пальчиковые игры.

Развитие способности к манипуляции у ребенка следует проводить систематически, на положительном эмоциональном фоне. Прежде всего, нужно чаще брать ребенка на руки, расправлять его ладони (для снятия спастичности используется легкая вибрация – потряхивание кистей рук, поколачивание их пальцами), манипулировать руками малыша в поле его зрения. Далее нужно пытаться вкладывать в руки ребенка предметы разной формы и фактуры, формируя при необходимости сначала пассивный их захват вторым-пятым пальцами, затем с привлечением первого пальца и далее – щипцеобразный захват. По возможности следует гладить рукой ребенка интересующий его предмет, если он сам не пытается его потрогать. Манипуляции следует переводить в предметно-практическую деятельность, сопровождаемую элементарной речью, а предметно-практическую деятельность – в игровую.

Для развития ориентировочной реакции у ребенка с ДЦП используются традиционные игры с прятаньем, поиском и нахождением предметов, сопровождаемые короткими словами и восклицаниями. Благодаря эмоциональности взрослого у ребенка создаются ассоциативные связи между эмоциями и выделением конкретных объектов в окружающей среде. В результате этого ребенок начинает узнавать окружающие предметы. Только после того как ребенок начнет выделять конкретные предметы в окружающей среде, на занятиях можно использовать книжки и картинки. Наиболее подходящими для занятий с ребенком раннего возраста являются прочные книжки-раскладушки, в которых на каждой странице изображен отдельный предмет или действие. При этом взрослый предлагает ребенку слова-ономатопеи, т.е. звукоподражания, подкрепляет их эмоциональными интонациями и провоцирует аналогичную реакцию ребенка. В этом варианте занятия с книжкой, по сути, представляют для ребенка предметно-практическую деятельность, и если ребенок спонтанно не начинает привлекать свои руки, то взрослому следует научить его показывать изображения.

Для фиксации взора и прослеживания используются игры с яркими игрушками, игры со светом (например, с карманным фонариком),

манипуляции со звучащими игрушками и предметами. Все действия взрослого обязательно должны сопровождаться речью, пением, эмоциональными восклицаниями.

По мере того, как ребенок начинает различать и опознавать в окружающем мире отдельные предметы, становится возможным узнавание этих предметов на картинках.

Для развития игровой деятельности ребенка раннего возраста с ДЦП необходимо обучать играм с игрушками (куклы, машинки, кубики, наборы игрушечной мебели, посуды и т.п.). Рекомендуется подбирать игрушки так, чтобы ребенок имел возможность максимально манипулировать ими. Например, используя на занятиях куклу, следует подобрать игрушку с мягким туловищем, что позволит моделировать максимум движений – сгибание и разгибание конечностей, кивание головой, сидение, и т.п.

По мере ознакомления ребенка с окружающим миром и овладением словарем становится возможным переименование предмета в игре, а в дальнейшем и полное замещение предмета словом. Этот процесс тесно связан с развитием абстрактного мышления и формированием лексики. Для стимуляции данного процесса необходим некоторый дефицит игровых предметов, чтобы у ребенка возникла потребность их замещения.

В силу сложности и многообразия проявлений двигательной, интеллектуальной и речевой недостаточности у детей раннего возраста с ДЦП не может быть единой стандартной программы, равно как и стандартной схемы коррекционных занятий в работе с ними. Каждый ребенок требует индивидуального подхода, каждый этап обучения решает четко определенные задачи, каждый метод коррекционного воздействия должен применяться с учетом показаний и противопоказаний у конкретного ребенка.

Практика показывает, что дети даже с нерезко выраженными отклонениями в развитии на первом году жизни, при отсутствии необходимых лечебных и педагогических мероприятий в дальнейшем испытывают определенные трудности в развитии и обучении. С другой стороны, комплексные, адекватные занятия с детьми, имеющими значительные отклонения в развитии, позволяют достичь заметных результатов. Причем, чем раньше начаты занятия, тем они более эффективны.

В систему помощи детям дошкольного возраста с ДЦП входит пребывание в *специальных дошкольных образовательных учреждениях* (ДОУ). Основной целью коррекционного обучения и воспитания детей с церебральным параличом в специальном ДОУ является всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями и максимальная адаптация к окружающей действительности с тем, чтобы создать базу для его дальнейшего развития и обучения. Эта цель достигается решением следующих задач: дифференциальная диагностика, коррекция и развитие двигательных, психических, речевых функций ребенка, подготовка к обучению в школе.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста проводится по специально разработанным программам. Каждый раздел программы имеет как общеразвивающую, так и коррекционную направленность.

В специализированных детских садах проводят работу по следующим разделам: физическое воспитание, игра, изобразительная деятельность и конструирование, труд, ознакомление с окружающим миром, развитие речи, формирование элементарных математических представлений, музыкальное воспитание, индивидуальная коррекционная работа по восстановлению нарушенных функций.

Комплектование специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе и с ДЦП, осуществляется психолого-медико-педагогическими комиссиями (ПМПК). В эти учреждения поступают дети от 3 до 8 лет. Противопоказанием к поступлению в данное учреждение является выраженная умственная отсталость.

Первые недели после поступления ребенка в специализированное дошкольное учреждение отводится на его психолого-педагогическое и логопедическое обследование. При комплексном обследовании проверяется и уточняется уровень знаний, умений и навыков по всем видам детской деятельности, выявляются основные трудности в овладении ими, определяются коррекционные мероприятия по преодолению имеющихся затруднений. По достижении школьного возраста дети, недостаточно подготовленные к обучению в школе, могут посещать специальное ДОУ до 8-9-ти лет.

В специальных ДОУ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата создаются специальные условия для пребывания де-

тей с двигательной патологией. В них работают различные специалисты медико-педагогического блока: врачи (невропатолог, физиотерапевт, педиатр), дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели коррекционных групп, инструктор ЛФК и др. Весь коррекционно-педагогический процесс в специальном ДОУ направлен на стимуляцию двигательной активности детей, развитие их самостоятельности, коммуникативности, уверенности в своих силах.

С 3-х лет дети с ДЦП, способные к передвижению и владеющие навыками опрятности, зачисляются в специальный детский сад или группу. Наполняемость групп до 8 человек. Коррекционно-педагогическая работа в специальных детских садах строится с опорой на программно-методические материалы, разработанные Е.Ф. Архиповой, Л.А. Даниловой, Г.В. Кузнецовой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Н.В. Симоновой, И.В. Смирновой и др.

Целью образования в специальном дошкольном учреждении для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является максимальное всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими ДЦП, в дошкольном возрасте являются (по И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько):

- развитие игровой деятельности;
- развитие и коррекция речи, развитие речевого общения с окружающими (со сверстниками и взрослыми);
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем;
- развитие и коррекция сенсорных функций (формирование пространственных и временных представлений, развитие кинестетического восприятия и стереогноза);
- развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образного и элементов абстрактно-логического);
- формирование математических представлений;
- развитие ручной умелости и подготовка руки к овладению письмом;
- воспитание навыков самообслуживания и гигиены;
- подготовка к школе.

Система дошкольного обучения и воспитания детей с ДЦП базируется на следующих принципах:

1. *Принцип компетентности* – подразумевает то, что вся работа с ребенком должна проводиться профессионально грамотно. Развитие познавательной деятельности детей осуществляет учитель-дефектолог. Воспитатель формирует навыки самообслуживания в процессе выполнения режимных моментов, организует деятельность детей вне занятий, прогулки. При этом дефектологи и воспитатели распределяют между собой обязанности по проведению следующих коррекционных занятий:

- изобразительная деятельность и конструирование;
- развитие предметной и игровой деятельности;
- развитие речи и ознакомление с окружающим;
- трудовое воспитание;
- формирование элементарных математических представлений.

Развитие речи и коррекцию дизартрических расстройств осуществляет учитель-логопед. Методист ЛФК проводит специальные занятия по физическому воспитанию, а также отвечает за организацию и соблюдение ортопедического режима. Педагог-психолог корригирует нарушения личностного развития, работая непосредственно с детьми и их окружением: семьей и персоналом детского сада. Развитием функциональных возможностей рук занимаются и учитель-логопед, и воспитатель, и методист ЛФК.

2. *Принцип взаимосвязи в работе специалистов* заключается в том, что каждый специалист не только осуществляет непосредственно свой раздел работы, но и включает в свои занятия материал, рекомендованный другими специалистами для закрепления их работы. В свою очередь, он дает рекомендации остальным специалистам по своему разделу работы и контролирует правильность их выполнения.

3. *Принцип взаимодействия с родителями* основан на том, что в специальном дошкольном учреждении должна быть единая политика взаимодействия с родителями, поскольку они являются полноправными участниками реабилитационного процесса. Они должны иметь всю информацию о том, какое медицинское, психологическое и педагогическое воздействие оказывается на ребенка в учреждении. Для того чтобы мнение родителей было адекватным, нужно привлекать родителей к обсуждению планов работы с ребенком, регулярно информировать их об успехах, обсуждать перспективы работы.

4. *Принцип сочетания индивидуального подхода с групповыми формами работы* определяет необходимость сочетания дифференцированных индивидуальных программ развития с такими программами фронтальной работы, в рамках которых возможен гибкий подход к уровню усвоения материала разными детьми с ДЦП. В связи с тем, что контингент детей с двигательными нарушениями неоднороден, при построении коррекционно-педагогического процесса следует сочетать индивидуальные, подгрупповые и фронтальные формы работы всех специалистов.

5. *Принцип ежедневного учета психофизического состояния ребенка при определении объема и характера, проводимых с ним занятий* учитывает то, что педагогический процесс с детьми с ДЦП осуществляется наряду с лечением. Проведение лечебных мероприятий требует значительного количества времени и сил ребенка. Кроме того, некоторые медицинские препараты и процедуры оказывают различное влияние на психофизическое состояние ребенка. Кроме того, органические поражения центральной нервной системы у детей с ДЦП зачастую сопровождаются колебаниями внутричерепного давления, повышенной метеочувствительностью и, как следствие, влияют на эмоциональное состояние ребенка, его работоспособность и внимание. В связи с этим, в зависимости от состояния и самочувствия ребенка, занятия с ним либо ограничиваются, либо не проводятся вовсе, что позволяет поддерживать у ребенка положительное отношение к самому процессу занятий.

6. *Принцип приоритетного формирования качеств личности, необходимых для успешной социальной адаптации и интеграции* заключается в том, что коррекционно-педагогический процесс должен быть направлен на максимальную социальную адаптацию ребенка с ДЦП, на развитие у него социально-значимых качеств личности (формирование активной жизненной позиции, уверенности в своих силах, общительность и т.п.).

7. *Принцип сочетания работы по развитию нарушенных функций и формирования приемов их компенсации* означает, что формирование функциональных систем у ребенка, страдающего ДЦП, должно происходить за счет более активного развития сохраненных функций.

Весь коррекционно-педагогический процесс должен быть построен таким образом, чтобы воздействие на ребенка осуществлялось ненавязчиво, в процессе тех видов деятельности, которые привлекательны для детей дошкольного возраста.

Большое значение для организации коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими ДЦП, имеет оборудование дошкольного учреждения. Реабилитационная работа дошкольного учреждения строится в тесном комплексном взаимодействии двух блоков: медицинского и психолого-педагогического.

В медицинском блоке проводятся профилактические, лечебно-оздоровительные и коррекционно-реабилитационные мероприятия для детей с ДЦП. Структура медицинского блока включает в себя:

- зал лечебной физкультуры (назначение – коррекция и реабилитация нарушений опорно-двигательного аппарата у детей);
- медицинский кабинет (назначение – осмотр детей, проведение профилактических и оздоровительных мероприятий, консультативный прием родителей с детьми);
- кабинет физиотерапевтического лечения (назначение – нормализация мышечного тонуса, кровоснабжения отдельных участков тела, снятие отека с воспалительных участков, укрепление организма);
- кабинет массажа (назначение – стимуляция или расслабление отдельных мышц или групп мышц);
- процедурный кабинет (назначение – фармакотерапия);
- прививочный кабинет (назначение – проведение профилактических прививок);

В зависимости от материального обеспечения некоторые дошкольные учреждения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в структуру медицинского блока включают кабинет водолечения (назначение – местное укрепляющее воздействие на суставы), кабинет иглорефлексотерапии (назначение – повышение тонуса ослабленных мышц, нормализация кровоснабжения отдельных участков тела, повышение иммунитета) и др.

В структуру психолого-педагогического блока входят:

- кабинет дефектолога (назначение – развитие и коррекция познавательной сферы детей с ДЦП);
- кабинет педагога-психолога и комната психологической разгрузки (назначение – коррекция психического развития детей с ДЦП, развитие сенсомоторных ощущений);

- логопедический кабинет (назначение – коррекция речевых нарушений у детей);

- музыкальный зал (назначение – музыкально-эстетическое развитие детей, коррекция психоэмоциональной и двигательной сфер детей с ДЦП);

- физкультурный зал (назначение – физическое воспитание детей, коррекция нарушений двигательной сферы);

- бассейн (назначение – закаливание и укрепление здоровья детей, профилактика и коррекция опорно-двигательного аппарата);

- групповые комнаты.

Все кабинеты должны быть оснащены необходимым оборудованием для проведения реабилитационной и коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими ДЦП.

Интерьер групповых комнат должен быть выдержан в умеренной цветовой гамме, без перегрузки отдельными деталями. Обстановка в групповых комнатах должна быть максимально приближенной к домашней. В то же время рекомендуется микросреду групп разделить на несколько зон, способствующих комплексной коррекции и развитию детей с ДЦП:

- двигательную;

- сенсомоторную;

- игровую;

- социально-трудовую;

- ознакомления с окружающим миром и развития речи;

- экологическую и т.п.

При оформлении зон и расстановке мебели и игрового оборудования следует учесть недостаточную координированность и устойчивость детей с ДЦП. В групповом пространстве на пути движения детей не должно быть острых углов. Вся обстановка группы должна способствовать развитию ребенка. Для мышечной тренировки приспособляются мячи, кубы, валики разного размера и веса. В группе должны быть большие мягкие куклы, достаточно тяжелые, чтобы при манипуляции ими ребенок развивал мышечную силу. Вдоль стен могут быть расположены тематические игровые уголки с элементами в виде ручек-скобок, за которые ребенок может держаться стоя. Наличие ручек обязательно и в умывальных комнатах и туалетах. В игровых уголках средней – подготовитель-

ной групп должны быть наборы мелких предметов, например, железных пуговиц, пластиковых пузырьков с пробками и т. п., чтобы ребенок, манипулируя ими, развивал ручную моторику и осязание. Для воспитания опрятности и развития самоконтроля в работе по преодолению гиперсаливации во всех кабинетах и группах должны быть в наличии наборы бумажных салфеток и корзины для использованных салфеток.

В настоящее время не существует единых педагогических программ, обязательных к применению в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дошкольное учреждение самостоятельно в выборе программ, форм, средств и методов обучения и воспитания детей в пределах, определенных Законом Российской Федерации «Об образовании». В этой ситуации учреждение имеет право выбора программ из числа рекомендованных к применению в массовых или специальных дошкольных учреждениях, и адаптировать их с учетом особенностей контингента детей. Содержание программ, реализуемых в специальном дошкольном учреждении для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, должно быть взаимосвязано, соответствовать традиционным разделам дошкольного образования и обеспечивать целостность педагогического процесса. Однако подход к реализации всех разделов специфичен с учетом особенностей детей и задач специального дошкольного учреждения.

В работах И.А. Смирновой указывается, что коррекционно-педагогический процесс в специальном дошкольном учреждении для детей с ДЦП можно разделить на два этапа (ступени):

I этап – пропедевтический – включает воспитание детей в возрасте от 2 до 4 лет. На этом этапе осуществляется адаптация ребенка в дошкольном учреждении, проводится первичная диагностика психического развития, составляются и реализуются индивидуальные программы развития и проводится пропедевтическая работа к усвоению программ II этапа.

Для детей младшего дошкольного возраста в специальных дошкольных учреждениях разрабатывается щадящий режим, который позволяет им быстрее и легче адаптироваться к условиям дошкольного учреждения (режим действует в первые два месяца пребывания детей в ДОУ). Щадящий режим для детей младшей группы осо-

бенно важен по ряду причин. От ребёнка, впервые попавшего в детский коллектив (новое окружение, новые лица, дисциплина), требуется много душевных и физических сил. С другой стороны, любое заболевание в этом возрасте ведет к значительному снижению защитных сил организма, а значит, требуется большая затрата энергии и функциональных резервов для восстановления и укрепления здоровья. Режим жизни должен быть «подвижным-адаптивным» в зависимости от уровня психического развития детей и состояния их здоровья. Он предусматривает следующее.

- увеличение срока приема детей в утренние часы;
- увеличение продолжительности дневного сна при достаточном доступе свежего воздуха;
- строгое соблюдение продолжительности и организации прогулок на воздухе;
- творческий подход к содержанию и методике проведения занятий.

II этап – основной – включает воспитание и обучение детей с ДЦП в возрасте от 4 до 7 лет. На этой ступени реализуются задачи специального дошкольного образования, и формируется готовность к школьному обучению.

Физическое воспитание детей дошкольного возраста с ДЦП.

Физическое воспитание детей с церебральным параличом основывается на теоретической концепции поэтапного формирования двигательных функций, как у здорового ребенка, так и у ребенка с ДЦП.

Основной задачей физического воспитания детей с ДЦП является развитие и нормализация движений. Неправильное двигательное развитие ребенка с ДЦП начинается с неправильного положения его головы, шеи и спины. Поэтому при развитии двигательных функций у ребенка необходимо, прежде всего, осуществлять контроль за положением общих частей тела. Ребенок с церебральным параличом во время бодрствования не должен более 20 минут оставаться в одной и той же позе. Ребенок не должен сидеть в течение длительного времени с опущенной головой, согнутой спиной и согнутыми ногами. В течение дня полезно несколько раз выкладывать его на живот, добиваясь в этом положении разгибания головы, рук, спины и ног. С целью формирования предпосылок произвольных движений у детей первых лет жизни крайне важным является использование

специальных приспособлений в виде больших пляжных мячей, валиков, качалок, поручней и так далее.

Ведущую роль в развитии движений у детей с ДЦП играет лечебная гимнастика. С учетом специфики двигательных нарушений при ДЦП лечебная гимнастика имеет следующие основные задачи:

- развитие выпрямления и равновесия, то есть так называемого постурального механизма, обеспечивающего правильный контроль головы в пространстве и по отношению к туловищу;
- развитие функции руки и предметно-манипулятивной деятельности;
- развитие зрительно-моторной координации;
- торможение и преодоление неправильных поз и положений;
- предупреждение формирования вторичного двигательного стереотипа.

Под влиянием лечебной гимнастики в мышцах ребенка с ДЦП возникают адекватные двигательные ощущения. В процессе лечебной гимнастики нормализуются позы и положения конечностей, снижается мышечный тонус, уменьшаются или преодолеваются насильственные движения. Ребенок начинает правильно ощущать позы и движения, что является мощным стимулом к развитию и совершенствованию его двигательных функций и навыков.

Положительное влияние на развитие двигательных функций оказывает использование комплексных афферентных стимулов: зрительных (большинство упражнений проводится перед зеркалом), тактильных (поглаживание конечностей; опора ног и рук на поверхность, покрытую различными видами материи, что усиливает тактильные ощущения; ходьба босиком по песку и так далее), проприоцептивных (специальные упражнения с сопротивлением, чередование упражнений с открытыми и закрытыми глазами). При выполнении упражнений широко используются звуковые и речевые стимулы. Многие упражнения, особенно при наличии насильственных движений, полезно проводить под музыку. Особо важное значение имеет четкая речевая инструкция, которая нормализует психическую деятельность ребенка, развивает целенаправленность, улучшает понимание речи, обогащает словарь. Таким путем у ребенка формируются различные связи с двигательным анализатором, что является мощным фактором всего психического развития.

В настоящее время для формирования правильной осанки, развития тазового пояса и нижних конечностей придается плаванию. Во время плавания уменьшается давление веса тела на опорно-двигательный аппарат и на неокрепший позвоночник ребенка; ритмичные движения ног, создают благоприятные условия для формирования и укрепления опоры нижних конечностей, а динамическая работа ног в безопорном положении способствует развитию стопы и предупреждает плоскостопие. При повышенной склонности к судорожным припадкам обучение плаванию противопоказано.

Эффективным методом развития и нормализации движений у детей с ДЦП является проведение физических упражнений в воде – гидрокинезотерапия. Особенно полезна лечебная гимнастика в воде в период начального формирования активных движений. С помощью водолечения нормализуются процессы возбуждения и торможения, снижается мышечный тонус, улучшается кровоснабжение органов и тканей. Обычно лечебные ванны сочетаются с пассивными и активными движениями.

Широко используется лечебный массаж для развития движений детей с ДЦП. Под влиянием массажа с кожи по нервным путям идут потоки импульсов в центральную нервную систему, особенно в двигательные зоны КГМ, что стимулирует их функционирование и созревание. Чем младше ребенок, тем большее значение для стимулирования его нервно-психической деятельности имеет тактильный раздражитель. Массаж оказывает разностороннее воздействие на организм ребенка. Он нормализует работу нервной системы, ускоряет ток лимфы, способствуя таким путем более быстрому освобождению тканей от продуктов обмена, то есть отдыху мышц, улучшает кровоснабжение мышц, замедляет их атрофию. Приемы массажа зависят от форм ДЦП и состояния отдельных групп мышц.

Дети с церебральным параличом отличаются повышенной восприимчивостью к простудным и инфекционным заболеваниям, особенно к болезням верхних дыхательных путей. Это связано как с общим снижением реактивности организма в связи с поражением ЦНС, так и с малой двигательной активностью ребенка, а также с частыми нарушениями дыхательной функции. Для укрепления здоровья важное значение имеет закаливание организма ребенка с ДЦП, которое необходимо начинать с самого раннего возраста. Вы-

бор способа закаливания зависит от тяжести заболевания, возраста, индивидуальных особенностей ребенка. Закаливание детей в первые годы жизни, а детей с тяжелыми формами заболевания и в последующие годы осуществляется главным образом в процессе повседневного ухода.

В ходе физического воспитания следует учитывать не только качественные особенности двигательных нарушений, возраст ребенка, но в первую очередь, уровень его моторного развития, учет психологических особенностей ребенка.

Формирование навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентации у детей дошкольного возраста с ДЦП.

В работе по формированию навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с ДЦП целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности недостаточность пространственных представлений.

К специальным задачам социально-бытовой ориентации детей с ДЦП можно отнести следующие:

1. Обучение детей этике поведения во время приема пищи, при общении с людьми.
2. Развитие гигиенических навыков (умение правильно умываться и мыть руки, чистить зубы, пользоваться салфетками (полотенцем), туалетной бумагой и т.п.).
3. Обучение детей сервировке стола сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно, уборке посуды после приема пищи.
4. Обучение детей мытью посуды под контролем воспитателя.
5. Обучение детей отдельным операциям при уборке помещения (вытирание пыли, чистка ковра пылесосом и т.п.).
6. Обучение пользованием бытовыми приборами.
7. Обучение детей уходу за комнатными растениями.
8. Обучение уходу за своей одеждой и обувью.

При развитии навыков социально-бытовой ориентации ребенка учат пользоваться предметами домашнего обихода, овладевая различными действиями с ними (открывать и закрывать дверь, пользоваться дверной ручкой, ключом, выдвигать и задвигать ящики, открывать и закрывать кран, пользоваться осветительными прибора-

ми и т.п.). Весьма полезно для ребенка научиться самостоятельно, пользоваться всеми видами бытовых выключателей: кнопочных, рычажковых, клавишных и т.п. В игровую деятельность данной категории детей необходимо включать взаимодействие с предметами, имеющими определенную пространственную взаимозависимость: посуду, мебель.

Обязательно нужно стимулировать и поощрять стремление ребенка к самостоятельной деятельности. Все занятия лучше проводить в игровой форме и обязательно поощрять ребенка за правильное выполнение действий, результаты которых он всегда должен видеть. Необходимо спокойно, в медленном темпе привносить каждое новое движение, показывать рукой ребёнка, как оно выполняется, затем предложить выполнить самостоятельно. Если ребенок не справляется с выполнением задания необходимо повторить несколько раз данное движение. При формировании каждой новой схемы двигательного действия необходимо добиваться от ребенка четкости выполнения, свободы движения, плавности переключения с одного действия на другие и целенаправленного увеличения или уменьшения амплитуды движений.

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 дошкольного возраста с ДЦП.

Сенсорное воспитание – это воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия ребенком окружающей действительности. Оно включает развитие зрительного, слухового, тактильного и кинестетического восприятия (восприятия движений) и имеет большое значение для становления познавательной деятельности ребенка, для формирования у него высших психических функций, что является необходимой предпосылкой для обучения в школе.

Основными задачами сенсорного воспитания детей с ДЦП являются (по И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько):

1. Развитие всех видов восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного и т.д.).

2. Формирование сенсорных эталонов цвета, формы, величины, временных и пространственных эталонов и мышечно-суставного чувства.

3. Формирование полноценных представлений об окружающем мире.

4. Развитие сенсорной культуры ребенка.

5. Развитие высших психических функций (внимания, мышления, памяти) и коррекция их нарушений.

6. Развитие речи, перенос полученных знаний на словесный уровень, обогащение словаря ребенка, в том числе расширение колоративной лексики.

Таким образом, в работе по сенсорному воспитанию детей с ДЦП можно выделить следующие разделы:

- развитие зрительного восприятия и коррекция его нарушений (формирование представлений о цвете предметов; формирование представлений о форме предметов; формирование представлений о величине предметов; формирование и коррекция пространственных представлений; формирование временных представлений);

- развитие и коррекция тактильного восприятия;

- развитие и коррекция слухового восприятия.

Зрительное восприятие у ребенка с церебральным параличом может быть нарушено за счет ограниченного движения глаз, нарушений фиксации взора, снижения остроты зрения и т.п.; поэтому ему трудно отыскать взглядом предмет, рассматривать его и проследить перемещение. Развивая зрительное восприятие у ребенка, надо помнить о тренировке движений глаз в поиске предмета, в прослеживании и зрительной фиксации его. Для этого в поле зрения ребенка медленно перемещают яркую игрушку: вначале по горизонтали, затем по вертикали и по диагонали, добиваясь плавного движения глаз. Позже эти же движения можно выполнять по словесной инструкции, например, попросить ребенка найти глазами в комнате окно, дверь, часы.

Особую группу составляют упражнения, направленные на воспитание дифференцированного зрительного восприятия. Эти упражнения предполагают анализ контурных, перечеркнутых, перевернутых и недорисованных изображений. Необходимо проводить упражнения, направленные на узнавание целостного образа по деталям, нахождение изображения предмета на зашумленном фоне. Развитие дифференцированного зрительного восприятия является профилактикой

нарушений чтения и письма, которые выявляются у большинства детей с ДЦП при овладении школьными навыками.

Важно научить различать цвета предметов и понимать их названия. Ребенка учат подбирать одинаковые по цвету предметы, группировать их.

Упражнения на узнавание геометрических фигур тренируют зрительное внимание и способствуют развитию пространственных представлений у ребенка. Используются доски и ящики с прорезями различной формы, в которые нужно опускать фигуры. Различение и закрепление понятий «большой» и «маленький» проводится в различных играх с пирамидками, матрешками, строительным материалом.

Для формирования представлений о цвете предметов большое значение имеют такие задания, как выбор цвета при раскрашивании контурных изображений знакомых предметов, составление цветных узоров, орнаментов из бумаги. Именно при ознакомлении с цветом происходит обогащение и расширение колоративной лексики ребенка.

В процессе занятий по формированию представлений о цвете дети должны научиться:

- отбирать предметы указанного цвета;
- группировать предметы по цвету;
- передавать реальный цвет предметов в продуктивной деятельности;
- строить ряды из оттенков спектра;
- определять сходство и различие между предметами на основе сравнения по признаку цвета;
- знать названия основных цветов и оттенков.

В ходе занятий по формированию представлений о форме дети должны научиться:

- правильно выбирать подходящую геометрическую фигуру при определении формы реального предмета;
- группировать предметы по форме;
- определять сходство и различие между предметами на основе сравнения по признаку формы;
- составлять геометрические формы из 2-4 частей, а также из заданного количества палочек;
- знать названия геометрических фигур и употреблять их в собственной речи.

В процессе занятий детей знакомят с плоскостными и объемными геометрическими фигурами. При ознакомлении с объемными фигурами вначале ребенок знакомится с фигурой на ощупь, а затем рассматривает ее. При ознакомлении с плоскими геометрическими фигурами в занятия и игры включаются задания на обведение фигур указательным пальцем, рисование этих фигур пальцем, смазанным гуашью, обведение геометрических фигур по трафаретам, изготовление аппликаций из геометрических фигур и т.п. В качестве дидактических игр используются игры «Геометрическое лото», «Подбери по форме», «Составь фигуры», а также доски Сегена.

С целью развития представлений ребенка о величине используют игры-упражнения со строительным материалом. В игровой деятельности закрепляются понятия, обозначающие величину (размер) предметов «большой – маленький», «длинный – короткий», «высокий – низкий», «широкий – узкий». Дети учатся обозначать размер предметов словесно, овладевают способами сравнения предметов для определения их размера, учатся группировать предметы по величине и строить серии рядов.

Ребенок может испытывать значительные затруднения в обучении из-за несформированности пространственных представлений. В ходе занятий по формированию пространственного восприятия дети должны научиться:

- различать правую и левую руку, правые и левые части тела и лица человека;
- определять середину, правую, левую, верхнюю и нижнюю стороны листа бумаги;
- воспроизводить на плоскости, наблюдаемые пространственные отношения;
- объяснить с помощью соответствующей лексики расположение одного предмета по отношению к другим;
- выполнять различные задания на пространственное перемещение объектов, пространственно ориентировать собственные действия;
- действовать в границах листа бумаги;
- размещать элементы узора на плоскости, приняв какой-либо объект за исходную точку отсчета;
- использовать в своей речи названия частей и сторон тела и лица, названия сторон предметов.

На первом этапе работы у ребенка формируют пространственную дифференциацию самого себя, представление о схеме тела, перемещении его в пространстве, учат ориентации в пространстве. На втором этапе формируют пространственные представления в игровой, предметно-практической и конструктивной деятельности. Для развития представлений о схеме тела используют следующие упражнения:

- ребенка сажают лицом к зеркалу и просят потрогать глаза, нос, колено, стопу;

- эти же действия переносятся на взрослого, и ребенок показывает на нем глаза, нос, лоб, уши, плечи. При тяжелой двигательной патологии упражнения проводятся с помощью взрослого (он дотрагивается рукой ребенка до указанных частей тела);

- эти упражнения проводятся на себе с закрытыми глазами. Ребенок называет ту часть тела, которую трогает;

- ребенок сидит лицом к зеркалу, обводит пальцем контур лица, глаз, носа, рта и т.д.

Далее эти упражнения проводятся на кукле, потом на картинках.

Путем специальных упражнений ребенка учат и ориентировке в пространстве. Вначале взрослый выполняет упражнения с мячом, флажком или другими предметами перед зеркалом, каждый раз называя свои действия: «Мяч влево, вправо, вверх, вниз». Ребенок копирует движения и тоже проговаривает их. Затем взрослый выполняет упражнения молча, ребенок копирует их и проговаривает. Далее ребенок выполняет упражнения один по словесной инструкции.

Для детей, владеющих навыками ходьбы, проводят упражнения по перемещению в пространстве. На полу рисуют линии, и ребенок передвигается по ним в заданных направлениях (справа налево, назад). Затем эти же линии рисуются на доске, и ребенок пальцем, затем мелом ведет по этим линиям.

Формирование временных представлений особенно затруднено у детей, не способных к самостоятельному передвижению, так как жизненный опыт у них крайне ограничен. Для формирования временных представлений у детей с ДЦП используют такие упражнения, как рассматривание и обсуждение серий картинок, фотографий, изображающих деятельность детей и взрослых в разные отрезки времени, игры «Когда это бывает», «Назови соседей ночи». Особое значение в овладении временными представлениями имеет систематическое на-

блюдение 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.

С целью развития тактильной чувствительности в работе с детьми, страдающими ДЦП, используют специальные игры-упражнения на тренировку тактильных ощущений, например игру «Чудесный мешочек». В мешочек из ткани помещаются различные предметы, ребенок должен опустить внутрь руку и достать нужный (мягкий, круглый и др.) предмет. Сначала дети определяют предмет более сохранной рукой, а затем пораженной. 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 температуру предметов.

Для развития слухового восприятия используются такие игры, как «Какой инструмент звучит», «Кто голос подает», «Сосчитай удары в бубен», а также различные упражнения на развитие фонематического восприятия (выделение звуков и слогов из звуковых и слоговых рядов, различение слов на слух, подбор слов на заданный звук и т.п.). В ходе занятий по развитию слухового восприятия дети должны научиться:

- различать неречевые и речевые звуки, голоса близких и друзей, звуки, издаваемые домашними животными и птицами;
- различать звуки, издаваемые на различных музыкальных инструментах;
- определять близкое и далекое звучание музыкального инструмента;
- определять направления в пространстве по звуку без зрительного сопровождения;
- воспроизводить, отхлопывая в ладоши, простейшие ритмы;
- усвоить понятия «громко – тихо», «высоко – низко», «быстро – медленно» и использовать их в речи.

В коррекционной работе с детьми, страдающими различными формами ДЦП, все более прочные позиции занимают методы так называемой сенсорной коррекции при помощи комплекса «сенсорная комната».

«Сенсорная комната» представляет собой своеобразный тренажерный зал, где коррекция нарушенных двигательных функций эффективно сочетается с коррекцией процессов восприятия, внимания и т.д. Как правило, в состав ее оборудования обязательно входят: «сухой» бассейн; гидроматрац с подогревом; стереоскопическое мобильное панно с меняющимися картинками, проецируемыми на стены комнаты; стенд для выработки навыков манипулятивной активности, тонкой моторики и стимуляции тактильной чувствительности, снабженный пучком световодов из оптических волокон, меняющих свою окраску непосредственно в руках у ребенка. Использование возможностей «сенсорной комнаты» погружает ребенка в атмосферу игры, создает адекватные условия для разрушения существующих порочных функциональных систем и формирования новых, более физиологичных.

Формирование изобразительной деятельности и обучение конструированию детей с ДЦП.

Дети с ДЦП так же, как и их нормально развивающиеся ровесники, проявляют интерес к изобразительной деятельности. Несмотря на двигательные расстройства и нарушения пространственного восприятия, дети с ДЦП охотно занимаются изобразительной деятельностью, как одним из наиболее доступных для них и интересных занятий. Целенаправленные занятия изобразительной деятельностью являются важнейшим средством эстетического воспитания, особая роль которого обуславливается социальной изоляцией детей и бедностью их представлений об окружающем мире. Большое значение в этом плане имеют систематическая демонстрация произведений искусства (картин, скульптур, изделий народных мастеров) и беседы, в которых обсуждаются их достоинства.

На занятиях изобразительной деятельностью с детьми, страдающими ДЦП, необходимо решать следующие задачи:

1. Развивать мелкую моторику руки и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма.

2. Формировать правильное восприятие формы, величины, цвета и умение передать их в изображении.

3. Формировать правильное восприятие пространства, корригировать нарушения зрительно-пространственного восприятия.

4. Формировать целостное восприятие предмета и добиваться его отражения средствами изобразительной деятельности (рисованием, лепкой, аппликацией).

5. Развивать навыки конструирования.

6. Воспитывать положительное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и ее результатам.

7. Развивать любознательность, воображение.

8. Расширять запас знаний и представлений.

Методика обучения рисованию детей с ДЦП разработана Г.В. Кузнецовой. Она включает несколько этапов.

Первый этап – подготовительный – на этом этапе детей учат фиксировать внимание на предъявляемом им предмете и находить похожий предмет в окружающей обстановке или на картинке.

Второй этап – основной – на этом этапе осуществляется овладение навыками рисования. Обучение начинают с простейших изобразительных упражнений. В этот период дети знакомятся с основными материалами и орудиями изобразительной деятельности (карандаши, краски, кисти, бумага). Одновременно они осваивают элементарные технические умения: учатся правильно держать карандаш, кисть, ориентироваться на листе бумаги.

Спецификой работы по изобразительной деятельности с детьми, имеющими ДЦП, является включение графических тренировочных упражнений. Тренировочное рисование – это система графических упражнений для развития манипулятивной деятельности кисти руки.

Специальное обучение рисованию предполагает многократное повторение упражнений в рисовании от руки прямых вертикальных линий, прямых горизонтальных линий, наклонных линий, дугообразных линий, замкнутых круговых линий. Эти графические упражнения в дальнейшем служат основой и для овладения письмом.

Каждое занятие должно начинаться с нормализации тонуса рук. Для этой цели используется массаж, термальное воздействие, гимнастика.

У некоторых детей с ДЦП, особенно при наличии гиперкинезов, пальцевой захват не сформирован или сформирован патологически.

Для коррекции неправильной позы пальцев рекомендуется сформировать правильную позу для захвата карандаша и зафиксировать ее вместе с карандашом резинкой. Какое-то время рука должна оставаться в таком положении для лучшего запоминания позы пальцев. Используется и пассивный метод, когда правильная укладка пальцев фиксируется взрослым, который рукой ребенка проводит с ним различные фигуры. Приучение пальцев к карандашному захвату требует довольно длительного времени. В наиболее тяжелых случаях достаточно научить ребенка захватывать карандаш способом, который он сам выбрал как способ приспособления в связи со своим двигательным дефектом.

На занятиях изобразительной деятельностью особое внимание уделяется восприятию и изображению форм предметов (круг, овал, четырехугольник и т.д.). Полезно использовать специальные трафареты, которые дети обводят и раскрашивают. В процессе рисования необходимо сопоставлять правильно и неправильно нарисованные предметы и фигуры, проводить рисование асимметричных фигур по трафарету и образцу.

Как и другие дети, находящиеся в состоянии эмоциональной депривации, дети с ДЦП мало используют цвет в своем рисовании. В связи с этим активное включение цвета при формировании изобразительной деятельности у этой категории детей также выступает, как одна из основных задач. Кроме того, яркие, насыщенные цвета создают хорошую мотивационную основу для занятий рисованием. Педагог должен постоянно обращать внимание детей на то, как красиво голубое небо, какое яркое солнышко, какой красивый разноцветный луг и т.п.

На занятиях по рисованию целесообразно использовать коллективное творчество. Например, воспитатель на большом листе бумаги рисует дерево, а дети дорисовывают и раскрашивают яблоки на нем.

Зрительные образы предметов, сформированные на занятиях рисованием, закрепляются на занятиях аппликацией и лепкой. Занятия лепкой и аппликацией способствуют развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о цвете и форме. Достоинством этих видов деятельности является их доступность, поскольку ими могут заниматься дети, имеющие низкий уровень графических возможностей вследствие поражения рук.

Формированию двигательных навыков у детей с ДЦП способствует и ручной труд. Предпочтение отдается таким видам деятельности, при которых наиболее успешно развивается ручная моторика. При обучении детей изготовлению поделок, необходимо учитывать характер двигательной недостаточности ребенка и индивидуально подходить к каждому с учетом его возможностей. Важным моментом является организация рабочего места, обучение правилам личной гигиены и техники безопасности при работе с инструментами. Для компенсации двигательной недостаточности используются различные приспособления: станочки, челночки, заготовки из картона, кольца для плетения веревочек, косичек и т.п.

Методика обучения конструированию детей дошкольного возраста с ДЦП разработана И.И. Мамайчук. Она рекомендует начинать обучение с конструирования по образцу, составленному из частей, и только после этого переходить к конструированию по нерасчлененному образцу. Методика И.И. Мамайчук включает несколько этапов.

Первый этап – ознакомление ребенка со строительным материалом, обучение его простым конструктивным действиям и планомерному обследованию образцов и деталей постройки, обучение словесному обозначению пространственных отношений предметов. Педагог строит образец и сопровождает свои действия словами, обращая внимание ребенка на расположение деталей, а затем предлагает ему воспроизвести постройку. Могут использоваться следующие задания:

- конструирование башни (из трех-пяти кубиков разного цвета);
- конструирование дорожки и забора из разноцветных кирпичиков;
- конструирование гаража, дивана из одинаковых по величине блоков.

Второй этап – «конструирование по нерасчлененному образцу». Детей обучают планомерному рассматриванию образцов, эффективным способам конструирования с использованием развернутых действий с деталями (прикладывание их к образцам); учат пользоваться пространственными и метрическими признаками предметов в процессе конструирования; составлять геометрические фигуры, учитывая форму и величину деталей; обогащают словарный запас ребенка специальной пространственной терминологией. На этом этапе рекомендуются следующие задания:

- конструирование объемных построек с опорой на образец из деталей одинаковой величины и формы (колодец, двух-, трехэтажные дома и т.д.);

- конструирование объемных построек из деталей разной формы и величины;

- конструирование плоскостных моделей из деталей одинаковой величины и формы (квадрат, треугольник, ромб, разрезанные на несколько одинаковых частей);

- конструирование плоскостных моделей из деталей разной формы и величины (геометрические фигуры, разрезанные на части, различные по форме и величине).

Третий этап – конструирование с образцов-рисунков. На этом этапе детей обучают анализировать рисунки, выделять в них существенные элементы постройки, учат правильно называть пространственные отношения, а также воспроизводить в постройках нужные пропорции взаимоотношения деталей. На этом этапе желательно иметь набор рисунков с объемным и условным изображением построек.

Четвертый этап – свободное конструирование, когда ребенок может самостоятельно использовать усвоенные им приемы обследования и исполнения. При этом могут выполняться следующие задания: конструирование дома для куклы, постройка улицы, города, конструирование по замыслу и т.п.

В школьном возрасте специальные занятия по формированию изобразительной деятельности у детей с ДЦП продолжают. При обучении школьников с ДЦП рисованию И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько рекомендуют придерживаться следующей схемы:

· зрительное и двигательное-осознательное формирование образа предмета;

· передача формы предмета с помощью готового контура (трафарета);

· рисование этой формы пальцем в воздухе;

· рисование предмета с использованием опорных точек;

· раскраска контурных изображений;

· рисование по непосредственному наблюдению без вспомогательных средств.

В процессе обучения рисованию со школьниками продолжается работа по уточнению и обогащению представлений о геометрических

формах. Большие возможности для этого предоставляет декоративное рисование – составление узоров из нескольких форм, равных или различных по величине. При составлении узоров важную роль играет правильное пространственное размещение рисунка, отрабатываются пространственные понятия. В школьном возрасте необходимо продолжать работу по преодолению элементов зеркального рисования и письма: ученику предлагают рисовать асимметричные фигуры, анализировать направление рисунка, сопоставлять правильно и неправильно нарисованные объекты. Особую важность такой анализ приобретает при рисовании с натуры и тематическом рисовании.

Для расширения кругозора детей, обогащения их эмоциональной сферы, развития познавательных интересов в комплекс занятий по изобразительной деятельности включаются занятия по эстетическому воспитанию.

Подготовка детей с ДЦП к обучению в школе.

К базовым школьным навыкам в научной литературе относят, прежде всего, письмо и чтение, поскольку без эффективного владения ими дальнейшее обучение затруднено или просто невозможно. И письмо, и чтение это сложнейшие интегративные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические функции. Обучение первоначальным навыкам чтения и письма является сложным психологическим процессом, для овладения которым, кроме общего и речевого развития, необходима достаточная зрелость психофизических функций: фонематического восприятия, правильного звукопроизношения, зрительного восприятия, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации, внимания, памяти. Различная степень нарушения двигательной и речевой функции, особенности формирования психических процессов делают необходимым использование разнообразных приемов и методов при обучении письму и чтению детей с ДЦП.

Детский церебральный паралич характеризуется разнообразием клинических проявлений и разной степенью тяжести заболевания. Поэтому пропедевтическая работа направлена на устранение специфических для каждой формы ДЦП нарушений и формирование тех функций, которые необходимы для полноценного овладения письмом и чтением.

Основным направлением в работе с детьми с гиперкинетической формой ДЦП является воспитание возможности произвольного торможения гиперкинезов с использованием адекватных компенсаторных приспособлений: короткая нагрузка на руки (не более 7 минут) и утяжелители на руку, противоположную ведущей. С целью нормализации мышечного тонуса применяют дыхательные и расслабляющие упражнения.

Для нормализации мышечного тонуса рекомендуется использовать следующие приемы:

1) Контрастные ванночки – в воду с заметной разницей в температуре (горячую и холодную) попеременно (на 1 – 2 минуты) помещают обе руки ребенка, затем тщательно их растирают. Это улучшает кровоснабжение, способствует снятию мышечного тонуса, создает условия для дальнейшей манипуляции рук.

2) Работа с глиной, тестом: ребенок должен сначала разминать с напряжением большой кусок теста или глины, а затем отщипывать, отрывать отдельные части и раскатывать шарик, колбаску движениями ладоней и каждым пальцем отдельно. Дети могут лепить те элементы и фигуры, которые затем будут учиться писать. Сначала это отдельные прямые, изогнутые и волнистые линии, затем основные элементы печатных и письменных букв. А при изучении буквы – лепка деталей и целой буквы. При этом обязательно проговаривание, называние частей и самой буквы.

3) Использование наждачной бумаги в качестве дополнительного тактильного раздражителя для упроченного закрепления следовых образов.

В исследованиях О.Г. Приходько и И.Ю. Левченко выделены два периода обучения грамоте детей с ДЦП: подготовительный и основной.

Задачами *подготовительного периода* обучения грамоте являются:

1. Формирование произвольной стороны речи.
2. Развитие слухового внимания и речеслуховой памяти.
3. Формирование фонематического восприятия.
4. Нормализация оптико-пространственного гнозиса.
5. Подготовка мелкой моторики руки к процессу письма.
6. Формирование психологической базы речи.
7. Формирование мыслительных операций.

Возможность решения этих задач связана с преодолением специфических нарушений у детей с ДЦП в речевой, двигательной и психической сферах.

Так, на овладение навыками письма и чтения первостепенное значение оказывает уровень развития устной речи ребенка. При ДЦП одним из наиболее характерных речевых расстройств является дизартрия различной степени тяжести. Дизартрия характеризуется нарушением звукопроизношения, которое зачастую сочетается с нарушением фонематических процессов. У детей затруднено формирование навыков фонематического анализа, который является «узловым образованием» речевой деятельности, связывающим устную и письменную речь в единую систему. Таким образом, осознание звуковой структуры слова и работа над звукословговым анализом и синтезом являются необходимой предпосылкой к обучению грамоте детей с ДЦП.

Развитие слухового внимания и речеслуховой памяти предполагает активизацию слухового внимания, развитие внимания к отдельным звукам речи в речевом потоке и в составе отдельных слов. Для решения этой задачи детям предлагается повторять звуковые и слоговые ряды с различными сочетаниями звуков, запоминание трех-четырех слов различного ритмического и звукового состава, запоминание трех-четырех инструкций и выполнение действий в заданной последовательности.

Обучение звукословговому анализу и синтезу предполагает формирование у детей умений выделять звук или слог их слова, подбирать слова на заданный звук или слог, делить слово на слоги и определять их количество, «собирать» слово из заданных слогов, определять количество звуков в слове, их последовательность, расположение по отношению к слову (начало, середина, конец) и друг к другу (соседи звука), знать акустико-артикуляторные признаки каждого звука.

Работа над звукопроизносительной стороной речи включает в себя нормализацию тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата, развитие произвольного контроля органов артикуляции, пассивную и активную артикуляционную гимнастику, направленную на формирование артикуляционных укладов, развитие дыхания, голоса и просодики, коррекцию их нарушений. Поскольку у детей с ДЦП в силу фонетико-фонематических нарушений, задерживаю-

щих общее становление речи, усвоение грамматических форм и категорий происходит крайне медленно из-за ограниченности их речевого общения, недостаточности, одновременно с работой над звуковой стороной речи и фонематического восприятия с детьми должна проводиться работа по развитию лексико-грамматических средств языка и связной речи.

Так как у детей с ДЦП органическое поражение центральной нервной системы определяет сложную и своеобразную структуру нарушений: сочетание двигательных расстройств с нарушениями высших психических функций, выработка автоматических движений затрудняется нарушением мышечного тонуса (спастичностью, ригидностью, атонией, дистонией), ритмичности, силы, точности и скорости движений. Недоразвитие статокинетических рефлексов, нарушения моторного аппарата глаз препятствуют развитию зрительного восприятия, мешают формированию зрительно-моторной координации, задерживают и искажают развитие пространственно-временной ориентировки. Впоследствии дети с ДЦП испытывают большие трудности в процессе перевода фонем в графемы и кинемы.

Коррекционная работа по формированию пространственных представлений у детей с ДЦП на подготовительном этапе проводится по следующим направлениям:

- упражнения, направленные на различение понятий «право, лево» сначала на собственном теле, затем в зеркальном отражении;
- упражнения, направленные на формирование активных действий по воспроизведению пространственных отношений: расположить предметы в указанном направлении; назвать, где находится предмет по отношению к другим предметам и к нему самому;
- упражнения по преодолению затруднений в правильном ориентировании на листе бумаги, дифференциация частей листа, а также маркировку начала письма – левого верхнего угла листа. Для ориентировки на листе бумаги можно проводить игры с изображениями животных, мелкими игрушками. Ориентируясь на показ взрослого и его словесные указания, а затем по словесным инструкциям, дети перемещали игрушки по листу бумаги, комментируя свои движения: «вверх – вниз», «слева – направо» и т. д.;
- игры, связанные с конструктивной деятельностью: складывание разрезных картинок, выкладывание фигур из палочек.

Для развития мелкой моторики в работе с детьми с ДЦП используются следующие виды заданий:

- использование разнообразных комплексов пальчиковой гимнастики;
- использование различных приспособлений (массажные мячики, валики, «ёжики», «скалочки», семена);
- игры с мелкими предметами (косточки, бусы, камешки, пуговицы, скрепки, спички, мелкие игрушки);
- завязывание бантиков, шнуровка, застёгивание пуговиц, замков;
- игры с нитками (наматывание клубков, выкладывание узоров, вышивание, плетение);
- работа с бумагой (складывание, обрывание, вырезание, выкладывание узоров);
- игры в «сухом бассейне», наполненном мячиками разной величины или цветными крышками:
 - нахождение заданных предметов,
 - угадывание предмета с закрытыми глазами на ощупь;
- использование методики Су Джок (работа с различными семенами): сортировка, перекладывание, выкладывание узоров;
- применение аппликаторов Н.Г. Ляпко (игольчатые коврики) для воздействия на биологически активные точки, расположенные на пальцах рук;
- работа с карандашом (обводка, штриховка, раскрашивание и т.п.).

Параллельно с вышеописанными приемами работы важно обучать детей элементам самомассажа кистей и пальцев рук: поглаживание, растирание, надавливание тыльной стороной кистей рук, ладоней и пальцев рук. Если у ребенка отсутствует судорожный синдром, то в некоторых видах упражнений можно использовать специальный массажный мячик или аппликатор Кузнецова. Дети поочередно нажимают подушечками пальцев обеих рук на мяч; ведущей, затем другой ладонью проводят по всей поверхности массажера, движения «вперед – назад», круговые движения.

На подготовительном этапе необходимо уделить внимание профилактике зеркального письма. Эта проблема разработана в трудах Э.С. Калижнюк.

В ходе коррекционной работы следует формировать автоматизированные движения слева направо путем рисования «дорожек», «лен-

точек» и т.д. сначала пальцем в воздухе, со зрительным контролем и без него. Для развития координации движений целесообразно рисовать квадраты один в другом от большего до точки, круги один в другом, цветки с лепестками, флажки, дома. Рисунки должны быть небольшими, так чтобы элементы их вырисовывались движениями пальцев. Комплекс коррекционных мероприятий должен включать также раскрашивание по трафарету асимметричных фигур. В процессе рисования или написания асимметричных фигур или букв необходимо проводить анализ расположения различных элементов букв или рисунка. Важно сопоставлять и анализировать правильно и неправильно нарисованные фигуры и буквы.

После формирования двигательной и психологической базы для усвоения письма и чтения переходят к основному этапу обучения грамоте.

Задачами *основного периода* обучения грамоте являются:

На основе звукового анализа и синтеза обучение чтению слогов и слов.

Формирование графо-моторных навыков (автоматизация навыка проведения прямых линий и линий разных конфигураций, овладение основными элементами букв, развитие зрительно-моторной координации, формирование буквенного гнозиса).

Формирование мыслительных операций, развитие основ математического мышления.

В этот период детей знакомят с буквами, учат их узнавать по характерным признакам (изолированно и в составе слова, в различных позициях), правильно соотносить звук и букву, сливать их в слоги, а слоги в слова.

Важным этапом работы является обучение ребенка адекватной позе во время письма. Вначале необходимо подобрать позу и «рефлекс-запрещающие» позиции, при которых нарушения мышечного тонуса и интенсивность гиперкинезов были бы минимальными. Используются также специальные приспособления для фиксации конечностей головы ребенка. Затем отрабатывается общая поза при письме, обучение среднему положению головы, поворотам и наклонам при строго определенном положении рук. Необходимо формировать у ребенка зрительный контроль за движением рук в различных направлениях.

Нарушение тонуса мышц кисти и скелетной мускулатуры, гиперкинезы нарушают протекание тех микродвижений, на основе которых строится двигательный акт письма. В связи с этим необходима индивидуальная подготовка руки к письму, последовательная отработка и закрепление двигательного навыка письма.

Последовательность заданий по коррекции графических навыков должна быть построена в соответствии с закономерностями их формирования как двигательного акта. Сначала детей учат проводить прямые линии: горизонтальные и вертикальные, наклонные. Проведение прямых линий ставит перед ребенком задачи сохранения параллельного направления линии и совершенствования пространственных ориентировок – необходимо начинать движение руки от левого края листа. В игровой ситуации эта линия может представлять собой какой-либо путь или продолжение, какого-либо рисунка (стебель для цветка, ниточка для шарика и т.д.).

У детей с ДЦП несформированность хватательной функции кисти зачастую мешает овладеть способом удержания ручки. Для обучения правильному способу удержания ручки необходимо последовательное выполнение серии заданий:

- принять позу руки и пальцев, имитирующую удерживание ручки, и зафиксировать на некоторое время для лучшего запоминания позы пальцев. Используется и пассивный метод, когда правильная укладка пальцев фиксируется взрослым, который рукой ребенка проводит с ним линии или иные фигуры;
- вкладывать ручку левой рукой в правую, лежащую на парте в соответствующем положении;
- расслаблять и напрягать пальцы, не выпуская ручки и сохраняя правильную позицию пальцев;
- сгибая и разгибая пальцы, передвигать их по ручке к верхнему и нижнему краю;
- выполнить несколько движений пишущей рукой и после каждого принимать правильную позу для письма;
- поставить несколько точек на листе бумаги, выполняя движения пальцами, не сдвигая руки, не напрягаясь.

Даже после длительного обучения, не у всех детей формируется правильный захват ручки. В наиболее тяжелых случаях достаточно научить ребенка удерживать ручку или карандаш способом, ко-

торый он выбрал сам как способ приспособления в связи с двигательным дефектом. Дети с гиперкинетической формой ДЦП нуждаются в дополнительных средствах оборудования для снижения противодействия гиперкинезов. Для этого рука и голова должны быть зафиксированы во время письма, на противоположную руку надет утяжеленный браслет. Карандаш или ручка также должны быть тяжелыми и желательного большого диаметра. Пальцы фиксируются на карандаше резинкой.

После того как ребенок освоит выполнение линий различной конфигурации, необходимо перейти к отработке основных элементов букв по схеме: формообразующее движение в воздухе, «письмо» пальцем, написание карандашом.

Первоначальную работу рекомендуется проводить в альбоме, разлинованном на строчки высотой 20-25мм. По мере освоения двигательного навыка постепенно уменьшается величина выписываемых букв и совершается освоение письма по линейке.

На этапе знакомства с буквой проводится работа по развитию зрительного расчленения графических изображений и букв на составляющие их элементы, по определению сходства и различия между графическими изображениями и буквами. Ребенку предлагается выполнить следующие задания:

- назвать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями;
- определить буквы в неправильном положении;
- выделить буквы, наложенные друг на друга;
- конструировать печатные и рукописные буквы из элементов;
- соединить элементы букв и назвать букву;
- показать буквы среди пар букв, изображенных правильно и зеркально;
- определить различие сходных букв, отличающихся одним элементом (Р – В, З – В, Ь – Б, Ь – В);
- определить различие сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве (Р – Ь, П – Н, П – И, И – Н, Г – Т).

На этом этапе необходимо продолжать работу по развитию опико-пространственной ориентировки на листе бумаги.

При формировании школьных навыков у детей с ДЦП не менее важно развивать основы математического мышления. О.Г. Приходь-

ко и И.Ю. Левченко со ссылкой на Э.С. Калижнюк указывают, что у большинства детей, страдающих ДЦП, наблюдаются трудности при овладении счетом. В значительной степени исследователи связывают это с тем, что понятие числа имеет сложную психологическую структуру, связанную с пространственным восприятием множества объектов. Поэтому освоение счета требует высших форм мыслительной деятельности – анализа и синтеза, сформированных пространственных представлений. Большинство детей с церебральным параличом с трудом усваивают разрядное строение числа, затрудняются в осмыслении задач, путают цифры, близкие по своему графическому образу, строят цифровой ряд справа налево.

В ходе работы по формированию математических представлений у детей с ДЦП в период подготовки к школе решаются следующие задачи:

1. Накопление конкретных фактов о различных свойствах предметов окружающей действительности.
2. Формирование у детей способности выделять в объектах существенные признаки, развитие различных операций сравнения и группировки предметов по определенному признаку.
3. Накопление представлений о количестве, величине и форме предмета.
4. Развитие ориентировки во времени и пространстве.
5. Образование множеств, их соотношение с заданным образцом (количеством).
6. Усвоение элементарного математического счета.

Для решения этих задач наряду со стандартными приемами обучения счету О.Г. Приходько и И.Ю. Левченко рекомендуют некоторые специальные приемы, адекватные для обучения детей с церебральным параличом. К ним относятся:

- Введение двигательного-осязательного элемента в процесс пересчета. Опора на двигательный, зрительный и осязательный анализаторы способствует восприятию линейно расположенных в пространстве предметов. У каждого ребенка во время обучения счету должен быть набор однородных предметов, которые он должен пересчитывать, пользуясь зрительным контролем и без него.

- Обучение счету должно всегда исходить из принципа наглядности, объяснение проводится на примерах, видимых и осязаемых

детьми, и только на следующем этапе можно переходить к аналогичным заданиям, отвлекаясь от конкретных объектов. Работу по изучению состава числа рекомендуется вести следующим образом: показать цифру, обозначающую новое число, показать различные варианты состава данного числа, пользуясь подсобным материалом (палочками, пуговицами и т.п.), и предложить ребенку подобрать несколько других вариантов, затем обязательно дать возможность пересчитать подобранный материал без зрительного контроля. На следующем этапе необходимо учить детей подбирать число «на один больше», «на один меньше», пользуясь наглядными объектами. Важно дать детям представление, что число не зависит от величины предметов, расстояния между ними, их пространственного расположения и направления счета.

- В коррекционную работу необходимо вводить также двигательный и звуковой варианты счета: пересчитать количество хлопков, ударов в бубен, шагов, взмахов руки и т.п.

- Использование специальных трафаретов при ознакомлении с образом цифры. Эффективным приемом является обведение пальцем цифры, вырезанной из бархатной и наждачной бумаги, а также прописывание изучаемой цифры пальцем на шероховатой поверхности (наждачная бумага, бархатная бумага наклеенные на картон).

- У детей с тяжелыми нарушениями манипулятивных функций или с гиперкинезами необходимо использовать следующий способ обучения: сначала цифра несколько раз прописывается с помощью взрослого, который с усилием воздействует на руку ребенка, обучая соответствующему движению; затем ребенок прописывает цифру пальцем самостоятельно.

- Лепка изучаемых цифр из пластилина, теста или глины.

Важное место при формировании основ математического мышления занимает формирование геометрических представлений. На занятиях детей учат распознавать и называть простейшие геометрические фигуры, моделировать их из подручного материала, соотносить предметы окружающей среды с геометрическими фигурами.

Необходимым элементом обучения счету является понятие цифрового ряда. Детей учат строить цифровой ряд слева направо, дать понятие увеличения цифрового ряда слева направо и уменьшения справа налево. В процессе обучения счету необходимо уточнить и

автоматизировать в речи детей такие понятия, как «больше – меньше», «прибавить – отнять», «уменьшить – увеличить».

Поскольку состав детей старшего дошкольного возраста с ДЦП неоднороден, к ним необходим дифференцированный подход. В ходе коррекционно-педагогической работы важно учитывать характер и структуру нарушения каждого ребенка.

Задачи формирования школьных навыков могут решаться педагогами на занятиях по изобразительной деятельности, включаться в структуру физкультурных и музыкальных занятий, а также в режимные моменты. Следовательно, при организации коррекционного процесса необходима слаженность в работе всех специалистов ДОО: учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателей, инструктора по физическому воспитанию и ЛФК, музыкального руководителя.

Для категории детей с тяжелым поражением манипулятивной функции, которые в силу двигательного нарушения не могут научиться самостоятельно писать (дети с тяжелой степенью поражения верхних конечностей при спастической диплегии и гиперкинетической форме ДЦП), важной является компьютеризация процесса обучения письму. Овладение работой на компьютере позволяет совершенствовать навыки письменной речи, дает возможность полноценного обучения, тренирует память, создает эмоционально положительный настрой, облегчает контроль педагога за уровнем знаний.

Таким образом, коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с ДЦП должна строиться с учетом следующих, научно обоснованных, положений:

1. В коррекционно-педагогической работе используется системный подход, который предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений.

2. Комплексное воздействие с опорой на сохранные функции ребенка с ДЦП должно начинаться как можно раньше.

3. Организация коррекционно-педагогической работы осуществляется в рамках ведущей деятельности с учетом закономерностей онтогенетического развития.

4. В процессе коррекционно-педагогической работы должно проводиться постоянное наблюдение за динамикой психоречевого развития ребенка.

5. При проведении коррекционно-педагогической работы используется сочетание различных ее видов и форм.

6. Эффективная коррекционно-педагогическая работа невозможна без тесного взаимодействия с семьей ребенка.

Педагогическая система школьного обучения детей с ДЦП

Специализированная помощь детям с ДЦП, достигшим школьного возраста, осуществляется специальными школами и специальными школами-интернатами (специальная школа VI вида), специализированными стационарами, санаторными школами, детскими домами и домами инвалидов.

В школах-интернатах для детей с ДЦП обучаются самостоятельно передвигающиеся и обслуживающие себя дети с сохранным интеллектом, задержкой психического развития и олигофренией в степени дебильности. Тяжелые дети, не передвигающиеся и не обслуживающие себя самостоятельно, обучаются на дому по обычной, вспомогательной или индивидуальной программе. Дети с тяжелыми речевыми нарушениями обучаются в школах для детей с речевой патологией. Некоторые дети с олигофренией в степени дебильности обучаются во вспомогательных школах.

Согласно инструктивному письму Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 04.09.97 № 48 коррекционное учреждение VI вида создается для обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с двигательными нарушениями различной этиологии и степени выраженности, детским церебральным параличом, с врожденными и приобретенными деформациями опорно-двигательного аппарата, вялыми параличами верхних и нижних конечностей, парезами и параспарезами нижних и верхних конечностей), для восстановления, формирования и развития двигательных функций, коррекции недостатков психического и речевого развития детей, их социально-трудовой адаптации и интеграции в общество на основе специально организованного двигательного режима и предметно-практической деятельности.

В задачи *специальных школ и школ-интернатов* входит не только сочетание учебно-воспитательного и лечебного процессов, но и проведение трудового обучения, своевременной и целенаправленной

профессиональной ориентации. В этих учреждениях установлен специальный двигательный режим. Образование осуществляется в единстве с комплексной коррекционной работой, охватывающей двигательную сферу ребенка, коррекцию высших корковых функций, речь и познавательную деятельность ребенка в целом.

Специальная школа VI вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

Ш 1-я ступень – *начальное общее образование* (нормативный срок освоения – 4-5 лет). В этот период обучения решаются задачи комплексной коррекции, направленной на формирование всей двигательной сферы воспитанников, их познавательной деятельности и речи.

Ш 2-я ступень – *основное общее образование* (нормативный срок освоения – 6 лет). На этом этапе образования детей с ДЦП закладывается фундамент общеобразовательной и трудовой подготовки, продолжается коррекционно-восстановительная работа по развитию двигательных, мыслительных, речевых навыков и умений, обеспечивающих социально-трудовую адаптацию воспитанников.

Ш 3-я ступень – *среднее (полное) общее образование* (нормативный срок освоения – 2 года). На этом этапе завершается обучение воспитанников по общеобразовательным программам, создаются условия для сознательного и активного включения их в жизнь общества.

В первый класс специального (коррекционного) учреждения VI вида принимаются, как правило, дети с 7-летнего возраста, допускается также прием детей свыше указанного возраста на 1-2 года, т.е. с 8-9 лет. Для детей, не посещавших дошкольные образовательные учреждения, открывается подготовительный класс.

В расписании специального (коррекционного) учреждения VI вида обязательно предусмотрены логопедические занятия, поэтому в штат должность учителя-логопеда из расчета не менее 1-й единицы на 15-20 воспитанников, имеющих нарушения речи.

Обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата обеспечивается специальными условиями. К ним относятся:

1. Специально организованная среда:

- специально приспособленное здание (лифты, пандусы и другие приспособления);

- ортопедическая обувь и ортопедические приспособления;
- специальная мебель;
- специальные приборы для обучения (ручки и др.);
- компьютерные классы;
- мастерские для трудовой подготовки.

2. Наполняемость классов:

- подготовительный класс – не более 8 человек,
- классы в начальной, основной, средней школе – до 10 человек (с учетом географических и социально-экономических условий регионов наполняемость может быть уменьшена);
- классы для умственно отсталых детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – не более 7 человек.

3. Продолжительность уроков:

- в подготовительном классе – 30 мин.;
- в 1-м классе – 35-40 мин.;
- во 2-м классе и далее – 45 мин.

4. Проведение на каждом уроке после 20 минут занятий 5-ти минутной физкультурной паузы с включением лечебно-коррекционных мероприятий.

5. Осуществление обучения специально подготовленными педагогами, знающими психофизические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (учителя, дефектологи, учителя-логопеды, инструкторы по лечебной физкультуре, педагоги-психологи).

6. Наличие, кроме помещений, общих для всех типов школ, специальных помещений – логопедических кабинетов, кабинета для лечебной физкультуры и массажа, кабинета психолога, бассейна, ортопедической мастерской.

7. Осуществление обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на фоне лечебно-восстановительной работы, которая ведется в следующих направлениях:

- усиленная медицинская коррекция двигательного дефекта;
- терапия нервно-психических отклонений;
- купирование соматических заболеваний;
- комплекс восстановительного лечения (ортопедо-неврологические мероприятия, лечебная физкультурой, массаж, физио-, бальнео-, климатотерапия, протезно-ортопедическая помощь, коррекционные занятия в бассейне и т.д.).

Лечебные мероприятия, кроме обычной педиатрической службы, осуществляются врачами (психоневролог или невропатолог, ортопед, врач ЛФК, физиотерапевт, а также средний и младший медицинский персонал).

Как было сказано выше, специальная школа для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата призвана обеспечить своим воспитанникам общеобразовательную подготовку на ценовом уровне, отвечающем нормативным требованиям государственного образовательного стандарта. Однако соответствие этому уровню достигается при соблюдении особой содержательной и методической направленности учебного процесса, в основе которого заложен коррекционно-развивающий принцип. Дети с тяжелыми двигательными нарушениями могут овладеть базовым компонентом программы лишь в условиях максимальной индивидуализации обучения, которая предполагает наличие:

- гибкого учебного плана, позволяющего учитывать специфику нарушений;
- разноуровневых программ, адаптированных для коллективного и индивидуального обучения;
- вариативного начального обучения с пропедевтическим периодом.

Среди учащихся специального (коррекционного) учреждения VI вида выделяются следующие категории с учетом психофизических особенностей и возможностей овладения ими учебным материалом:

- дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающиеся самостоятельно или с помощью вспомогательных ортопедических средств и имеющие психическое развитие, близкое к нормальному. Это та группа, которая выделяется в настоящее время для обучения в специальных школах-интернатах по адаптированной массовой программе;
- дети, лишенные возможности самостоятельного передвижения и самообслуживания, с задержкой психического развития и разборчивой речью. Эта группа детей в настоящее время обучается на дому по программе массовой школы, что зачастую является недостаточным, поскольку эти ученики нуждаются в коррекционных занятиях по развитию моторики, пространственной ориентировки и специальном оборудовании учебного процесса;

- дети с задержкой психического развития при ДЦП, осложненным тяжелыми дизартрическими нарушениями, недоразвитием речи. Для детей этой группы необходимы корректировка программ ряда общеобразовательных предметов, специальные методы развития речи и коррекции нарушений звукопроизношения. Для данной категории детей характерны трудности в установлении речевого контакта, что негативно сказывается на образовательном процессе;

- дети с ДЦП, имеющие умственную отсталость различной степени тяжести. Эта категория детей в наибольшей степени нуждается в разработке разноуровневых программ и различных организационных форм обучения. Особое внимание должно быть уделено предметам коррекционного цикла;

- дети с ДЦП, имеющие умственную отсталость легкой степени, обучаются в специальных школах-интернатах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для данной категории детей открываются специальные классы. Контингент этих классов составляют дети с церебральным параличом и легкой умственной отсталостью. Эти классы работают по учебным планам и программам школ для умственно отсталых (школы VIII вида);

- дети с ДЦП, имеющие нарушения слуха и зрения разной степени выраженности. Эта группа детей нуждается в разработке различных организационных форм обучения (специальные отделения, классы, группы при школах, интернатах), в создании особых учебных планов и программ обучения. В настоящее время дети с двигательными нарушениями и незначительными нарушениями зрения и слуха (слабовидящие, слабослышащие) обучаются в специальных школах-интернатах по адаптированной массовой программе.

Содержание обучения в общеобразовательной школе и школе для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеет ряд общих черт:

- обучение является цензовым, т.е. обеспечивает школьникам образование в объеме соответствующих ступеней общеобразовательной школы;

- в учебных планах и программах реализуется принцип последовательности изучения предметов;

- содержание обучения строится в соответствии с принципом единства системы образования;

- построение программ соответствует основным дидактическим принципам.

Наибольшим своеобразием отличается содержание обучения в подготовительном классе и начальной школе. Обучение ведется в соответствии со специально разработанными программами. Особое внимание уделяется формированию движений, обеспечивающих правильную технику письма. В учебный план подготовительного класса включаются изобразительность, развитие речи, трудовое воспитание и специальные дисциплины: самообслуживание и бытовая ориентировка, сенсорное воспитание.

В средних и старших классах дети обучаются по программам массовой общеобразовательной школы. В связи с увеличением срока обучения в основной школе на один год предусматривается иное распределение учебного материала по годам обучения в сравнении с общеобразовательной школой. Обязательными общеобразовательными предметами в школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата являются:

1. Родной язык (национально-региональный компонент).
2. Русский язык (как государственный) и литература.
3. Иностранный язык.
4. Математика.
5. Ознакомление с окружающими миром.
6. Природоведение.
7. География.
8. История и обществоведение.
9. Физика и астрономия.
10. Химия.
11. Биология.
12. Информатика.
13. Изобразительное искусство и черчение.
14. Музыка и ритмика.
15. Физическое воспитание.
16. Трудовое и профессиональное обучение.

Объем содержания всех общеобразовательных дисциплин тот же, что и в массовой школе. Но в связи с особенностями двигательных и речевых нарушений у учащихся процесс обучения по таким предметам, как русский (родной) язык, физическое воспитание, ма-

тематика, особенно на начальных этапах, имеет специфику. Трудовое обучение строится с учетом возможностей, интересов воспитанников, включает в себя систему трудотерапии, направленную на восстановление, компенсацию и развитие трудовых умений и навыков, является основой для профессиональной подготовки.

Наряду с предметами общеобразовательного цикла, базисный учебный план обязательно предусматривает занятия по коррекции недостатков двигательных и психических функций:

1. Лечебная физкультура (групповые и индивидуальные занятия в целях компенсации дефекта у детей с преимущественно двигательной патологией), которая организуется на фоне массажа, грязеволечения, медикаментозного лечения.

2. Логопедические занятия для детей с речевой патологией, с использованием компьютерных программ при самых тяжелых нарушениях (анартрия).

3. Индивидуальные и групповые занятия для коррекции нарушенных психических функций.

Дети с тяжелыми формами ДЦП имеют возможность обучаться только на дому по сокращенной общеобразовательной программе. Такая форма обучения должна предусмотреть неоправданное исключение учебных предметов и быть направлена на максимально возможное улучшение физического состояния ребенка, учитывать индивидуальные физические и умственные возможности каждого ребенка-инвалида, создавать возможность ранней профессиональной ориентации, выбора дальнейшей сферы деятельности, психологически готовить его к дальнейшей взрослой жизни.

К уровню подготовки обучающихся, в зависимости от осваиваемой ступени, предъявляются определенные требования. Так, на первой ступени (начальное общее образование) требования к уровню усвоения учебного материала соответствуют требованиям начальной общеобразовательной школы с учетом особенностей двигательного и речевого развития детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. В подготовительном и 1-м классах используется только качественная оценка успешности освоения школьной программы. Знания учащихся оцениваются с учетом особенностей нарушений речи и затруднений в письме, обусловленных двигательными расстройствами. Ученики начальных классов, не справившиеся с учебной програм-

мой по состоянию здоровья, по решению ПМПК могут быть оставлены на повторный курс обучения с использованием при необходимости индивидуальной учебной программы.

По окончании основной школы (2-я ступень общего образования) учащиеся сдают экзамены. Процедура проведения экзаменационных испытаний, экзаменационные билеты разрабатываются с учетом двигательных и речевых возможностей детей. Выпускники могут быть освобождены от сдачи экзаменов по состоянию здоровья в установленном порядке. Обучающиеся на 2-й ступени и не освоившие до 3 предметов, предусмотренных базисным учебным планом, могут переводиться в следующий класс и выпускаться с записью в документе государственного образца «прослушал». Обучающимся на 2-й ступени и освоившим учебную программу в рамках базисного плана обеспечиваются дополнительные возможности для завершения образования по индивидуальным планам и программам.

По усвоению учебного материала в соответствии с объемом среднего образования (3-я ступень) выпускники сдают экзамены за среднюю школу по экзаменационным работам и билетам, разработанным для общеобразовательных школ.

Требования к уровню подготовки учеников классов для умственно отсталых детей с двигательными нарушениями соответствуют требованиям, предъявляемым к учащимся школ для умственно отсталых.

В школе-интернате для детей с опорно-двигательными нарушениями должен осуществляться единый, целостный подход к личности ребенка со стороны педагогического и медицинского персонала. От педагогов требуются большой такт, знание индивидуальных особенностей детей, умение предугадать их возможные реакции на критические замечания. Все это необходимо, чтобы постепенно вырабатывать у ребенка объективное отношение к своим возможностям.

Дети школьного возраста с ДЦП имеют возможность обучения в общеобразовательных школах. В 1999 году коллегией Министерства образования Российской Федерации была принята концепция реформирования системы специального образования, которая провозгласила идею интегрированного обучения детей с проблемами в развитии.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается, что «дети с ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-социальным сопровожде-

нием и специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства».

В последние годы в России развивается и институт инклюзивного образования, нацеленного на вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс; социализацию детей-инвалидов в современном обществе; изменение отношения современного общества к людям с ограниченными возможностями через вовлечение детей с ограниченными возможностями в общество. Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Её целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями, в том числе и с ДЦП. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на их работу и развитие взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями, развитие толерантности и изменения установок. Для осуществления инклюзивного обучения детей с ДЦП в общеобразовательных школах необходимы и специальные программы, направленные на облегчение процесса их в общеобразовательном учреждении. Кроме того, должны подвергнуться изменению функции классных руководителей, учителей-предметников. В этом в рамках единого общеобразовательного процесса должен осуществляться дифференцированный подход к ученикам.

В общеобразовательную школу могут быть зачислены дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата и потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, на всех этапах образовательного процесса. Ребёнок может быть зачислен, начиная с первого и заканчивая одиннадцатым классом. Для этого необходимо письменное заявление ребёнка и его родителей на имя директора школы, а также справка от ПМПК о том, что такому ребёнку не противопоказано заниматься в обычной школе.

Организация совместного обучения предусматривает не только вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, но и их активное участие в жизни школы. Примером этому могут служить утренники, школьные и городские олимпиады, развлекательные мероприятия в рамках школьной программы. При

этом дети с особенностями в физическом развитии должны являться зрителями таких мероприятий, но и принимать активное участие в них. Совместное проживание школьной жизни усиливает совместную социализацию детей и позволяет преодолеть сложившиеся в обществе стереотипы по отношению к инвалидам.

После окончания школы подростки, страдающие ДЦП, продолжают профессиональное обучение в профтехучилищах, техникумах или в высших учебных заведениях, для поступления в которые они имеют определенные льготы. Для выбора профиля учреждения, в котором наиболее целесообразно учиться или работать подростку с ДЦП проводится экспертиза трудоспособности. При трудоустройстве инвалидов строго следуют рекомендациям врачебно-трудовых экспертных комиссий (ВТЭК). Освоение той или иной профессии зависит от интеллектуального развития подростка с ДЦП: при сохранном интеллекте они овладевают профессиями переводчика, программиста, бухгалтера и т.п.; при низком интеллекте – работой, заключающейся в выполнении простейших трудовых операций, например наклеивание марок на конверты, штамповка.

Дети дошкольного и школьного возраста, страдающие ДЦП, могут получить лечебно-педагогическую помощь и в *реабилитационных центрах* для детей и подростков с ограниченными возможностями. Основной задачей реабилитационного центра является комплексная медико-социальная реабилитация, как самих детей, так и их семей. Атмосфера в таких центрах максимально приближена к домашней. Реабилитационные центры заключают договоры с научно-исследовательскими организациями о научном и методическом сотрудничестве по реализации новых подходов к содержанию обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.

Необходимо отметить, что система специального образования детей с ДЦП, охватывает, прежде всего, контингент детей, живущих в крупных городах. Зачастую, дети, проживающие в маленьких городах или сельской местности, бывают лишены возможности обучения в специализированных учреждениях. Они учатся либо в обычных массовых школах, либо на дому, что значительно снижает качество усвоения знаний, лишает возможности приобретения необходимых трудовых навыков. Исправить создавшееся положение может интегрированное обучение детей и подростков с ДЦП.

Интеграция детей-инвалидов, в том числе и с ДЦП, и их социальная адаптация является основной чертой современного специального образования. С 2002 года в нашей стране реализуется федеральная целевая программа «Дети России», в которой выделена подпрограмма «Дети-инвалиды». В связи с этим в системе специального образования приоритетными направлениями являются: комплексное развитие психологической службы в образовании, расширение интегративных подходов, индивидуализация обучения, где основой являются системно-образующие функции: диагностическая и психокоррекционная. По мнению Л.М. Шипициной и И.И. Мамайчук, в настоящее время проблема интеграции детей и подростков с двигательными нарушениями является чрезвычайно актуальной.

В системе российского дошкольного и школьного образования интегративная форма обучения и воспитания детей с ДЦП должна учитывать современные российские социально-экономические условия, а также особенности отечественной системы образования. Интеграция не должна осуществляться стихийно, она возможна лишь при наличии в образовательных учреждениях соответствующего материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения. Только совокупность этих условий обеспечивает полноценную, грамотно организованную систему интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. В каждом образовательном учреждении целесообразно предусмотреть условия для оказания коррекционной помощи детям со сложными нарушениями развития. Таким образом, даже в небольшом населенном пункте (особенно в сельской местности) может быть организовано воспитание и обучение практически всех категорий нуждающихся детей и подростков, в том числе и с ДЦП.

Получают развитие в нашей стране и новые формы организации коррекционно-педагогического процесса: группы кратковременного пребывания в специальном учреждении, группы надомного обучения для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Интегрированные группы предоставляют родителям широкие возможности выбора маршрута развития своего ребенка.

В последние годы в России создаются общественные организации, задача которых – помощь семьям в воспитании «особого» ре-

бенка. В них родители, имеющие детей с ДЦП, могут получить консультации, принять участие в благотворительных мероприятиях.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа с детьми первых трех лет жизни: Монография. – М., 2004.
2. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. – Л., 1977.
3. Калижнюк Э.С. Задержки психического развития при детском церебральном параличе и принципы коррекции. Методические рекомендации. – М., 1982.
4. Левченко И.Ю., Кузнецова Г.В. Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом / В кн.: Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие ДЦП / Под ред. К.А. Семеновой. – М., 1991.
5. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
6. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. – М., 2003.
7. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. – М., 1991.
8. Приходько О.Г. Рекомендации к организации и содержанию логопедической работы по преодолению тяжелых дизартрических расстройств // Коррекционная педагогика. – 2004. – №1.
9. Приходько О.Г., Моисеева Т.Ю. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни. Методическое пособие. – М., 2003.
10. Реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата средствами физической культуры // Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Под ред. Н.А. Гросс. – М., 2000.
11. Семенова К.А. Детские церебральные параличи. – М., 1968.
12. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП: Учебно-методическое пособие. – СПб., 2003.

13. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000.
14. Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. Специальная дошкольная педагогика. – М., 2002.
15. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2001.
16. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М., 1999.
17. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. – СПб., 2001.

ГЛАВА VII. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Детский аутизм – это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не объясняется просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка.

Как известно, особенностью РДА (по Каннеру) является особый асинхронный тип задержки развития, признаки которого проявляются в нарушении иерархии психического, речевого, моторного, эмоционального созревания, нарушении физиологического феномена вытеснения примитивных функций сложными, как это характерно для нормального развития детей, т.е. в синдроме «переслаивания» примитивных функций сложными (В.М. Башина).

Коррекционная помощь аутичному ребенку раннего возраста

Как известно, понятие синдрома раннего детского аутизма оформляется окончательно к 2,5-3 годам. В этом возрасте психическое развитие ребенка имеет уже выраженные черты искаженности (В.В. Лебединский, 1985); нарушения носят всепроникающий характер и проявляются в особенностях моторного, речевого, интеллектуального развития. Следовательно, искажение психического развития связано с нарушением эмоционального контакта с окружающими людьми.

Такое нарушение является закономерным результатом трудностей становления основных аффективных механизмов, формирующих адаптивное поведение, и восприятие окружающего мира (О.С. Никольская, 1990). Они развиваются как механизмы защиты ребенка от внешних разнообразных контактов с миром.

В психолого-педагогической литературе выделены наиболее явные черты уже сложившегося синдрома раннего детского аутизма, которые определяются следующим образом:

- нарушение способности к установлению эмоционального контакта с людьми;

- стереотипность в поведении проявляется, как выраженное стремление сохранить постоянство условий жизни;

- непереносимость малейших его изменений в среде жизнедеятельности: наличие у ребенка однообразных действий – моторных движений (раскачивания, прыжки, постукивания и т.д.), речевых стереотипий (произнесение одних и тех же звуков, слов или фраз), стереотипных манипуляций каким-либо предметом, однообразных игр, пристрастий к одним и тем же объектам, стереотипных интересов, которые отражаются в разговорах на одну и ту же тему, в одних и тех же рисунках и т.д.

В связи с этим коррекционная работа должна проводиться комплексно, группой специалистов различного профиля, включая детских психиатров, невропатологов, логопедов, психологов, педагогов-воспитателей, музыкального работника, социального работника, эвритмиста.

В соответствии с вышеизложенным, коррекционная и лечебная помощь строится на базе индивидуальной клинической верификации состояния ребенка и представлена разными лечебными профилями: психофармакотерапией, психотерапией (индивидуальной и семейной), общей психокоррекцией, массажем и другими видами коррекционного воздействия.

Фармакотерапия направлена на купирование психопатологических проявлений болезни, вегето-сосудистой и вегето-висцеральной дистонии, на активизацию ребенка, на ослабление психического напряжения. Медикаментозное лечение должно соотноситься с высокой чувствительностью маленьких аутистов к нейролептикам, транквилизаторам; необычным поведением ребенка в условиях дома и школы; с неустойчивостью его двигательной активности.

Общая психокоррекция и психотерапия должна осуществляться поэтапно, исходя из степени выраженности аутистического дизонтогенеза ребенка с РДА.

В психолого-педагогической практике используются адаптированные для работы с аутистами программы по обучению и организа-

ции игр для обычных и специализированных детских яслей и садов. Используются режимы: щадящий и активизирующий. Адаптация ребенка к условиям дневного стационара базируется на использовании простейших – тактильных, пантомимических, моторных форм контактов, разнообразных форм деятельности в условиях свободного выбора и поведения.

Оценка состояния ребенка аутиста определяется уровнем его развития, запаса знаний, поведенческих навыков, проводится комплексно всеми специалистами и является основой для разработок индивидуального плана коррекционных мероприятий. Направленная деятельность ребенка РДА планируется с расчетом диссоциации психического развития.

На первых этапах обрабатывается важнейшая реакция оживления и слежения, формируется зрительно-моторный комплекс. В последующем, в процессе манипуляций с предметами развивают тактильное, зрительно-тактильное, кинестетическое, мышечное восприятие. Вырабатываются связи между определенными частями тела и их словесными обозначениями, видами движений и так же их словесными определениями. У ребенка формируется представление о собственном теле, его частях, пропорциях.

Затем проводится работа по воспитанию навыков самообслуживания, участия в направленной деятельности.

У большинства детей на начальном этапе работы запас знаний, характер игровой деятельности отстают на 2-3 возрастных порядка.

На следующем этапе задача усложняется переходом от манипулятивной игры к сюжетной. Словесные комментарии необходимо давать в краткой форме.

Педагогические программы должны быть направлены на обучение детей понятиям числа, счету, определению временных категорий, углублению ориентировки в форме предметов и пространстве. Аутисты с большим трудом переходят от одного вида движений к другому, поскольку отсутствует подражание. Вследствие этого не воспроизводятся последовательные цепи действий, в особенности моторных, сочетающихся с речевыми ответами. Им трудно воспроизведение недавно усвоенных знаний, в особенности знаний из долговременной памяти по требованию.

В исследованиях Башиной В.М. отмечается, что у детей с РДА обнаруживается нарушение декодирования слов, что мешает формированию семантических полей различного уровня и затрудняет восприятие понимания слов, их смыслового содержания и доминирующего значения. Переносные значения слов (семантику его производных лексических вариантов), дети с РДА не могут раскрыть самостоятельно. Понимание переносного значения слов осуществляется на основе ассоциаций слова с одним из его функциональных значений. При этом наблюдается слабость семантического ассоциирования с лексическими единицами семантического поля. Замедленный темп перехода от конкретных значений к языковым абстракциям вполне могут служить объяснением подобного рода трудностей языкового контакта детей с РДА.

Любые задания должны предлагаться в наглядной форме, объяснения должны быть простыми, повторяющимися с одной и той же последовательностью, одними теми же речевыми заданиями. Только после усвоения определенных программ, предлагается индивидуальная коррекционная работа.

Принципы организации коррекционной работы.

В основе коррекционной работы с детьми с РДА лежит принцип комплексности, который способствует развитию когнитивной, личностной, мотивационно-целевой сфер личности.

К основным принципам коррекционной работы с детьми с РДА также относятся:

Принцип принятия ребенка. Осуществление этого принципа в ходе призвано довести до сознания ребенка, что педагог и психолог полностью принимает его таким, каков он есть. Это достигается дружеской, теплой, не подавляющей ребенка манерой общения с ним.

Весьма важным способом осуществления «принятия» ребенка является нейтральная позиция психолога. Ему не следует, не только проявлять неодобрения, но и воздерживаться от похвалы, одобрения, которые также ограничивают свободу действий.

Принцип не директивной терапии является внушение ребенку чувств дозволенности. Автор понимает дозволенность как безопасность в отношениях, которая обеспечивается терапевтом в ходе игровых сеансов. Это позволяет ребенку с наибольшей полнотой вы-

разить свои чувства и переживания. Дозволенность устанавливается в действенной и вербальной форме.

Предоставление возможности самостоятельно выбирать линию поведения. Важно подчеркнуть, что в ходе терапии ребенок выбирает свой путь сам, а терапевт терпеливо следует за ним. Терапевт может руководить игрой только по просьбе самого ребенка, однако чаще всего он находится вне игры. Отказ от форсирования терапии. В игровой терапии действует закон «готовности». Это означает, что ребенок тогда выражает свои чувства, когда он созрел для этого. Попытка форсировать этот момент приводит к «уходу» ребенка, к потере контакта с ним.

Принцип отражения чувств. Наиболее существенным модусом поведения терапевта является, отказ от интерпретации высказываний и действий ребенка. Дефектолог и психолог должны пользоваться в игре теми же символами, которые использует сам ребенок. Если ребенок в игре говорит о своих проблемах, но, относя их к персонажам игровой ситуации, терапевту также следует применять их по отношению к куклам и ни в коем случае не переносить на ребенка до тех пор, пока он сам не сделает этого. Терапевт – зеркало, в котором ребенок видит самого себя.

В результате такого построения терапевтической ситуации ребенок, получает возможность снять напряжение, фрустрации, агрессивные тенденции. Это важно, поскольку мы имеем дело с высоким психическим тонусом и постоянно возникающим дискомфортом, хроническим состоянием тревоги и различных страхов.

Если в норме погружение младенца в поток сенсорной стимуляции идет в одном русле с его взаимодействием с матерью, здесь уже в первые месяцы жизни ребенка особая поглощенность сенсорными переживаниями начинает препятствовать взаимодействию и развивается в самостоятельную линию, блокирующую важнейший механизм «эмоционального тонизирования» близкого человека.

Исходя из этого, главным принципом коррекционного подхода является попытка объединить эти две линии (влияние сенсорного поля и взаимодействие с близким человеком) в единую, поскольку линия механической аутоstimуляции ребенка является сильнее взрослого человека и необходимо подключаться к ней, становиться ее

неотъемлемой частью и постепенно уже изнутри наполнить ее новым содержанием эмоционального общения

На всех этапах коррекционного воздействия решается задача усложнения деятельности, с постепенным переходом от индивидуальных к направленным игровым занятиям, еще позднее к сложным играм, упражнениям в группах по 3-5 и более детей.

Коррекционная работа с детьми РДА.

Помимо искажения психического развития при раннем детском аутизме видимо достаточно интенсивное интеллектуальное развитие при наличии каких-то избирательных способностей имеет место эмоциональная незрелость. В.М. Башина указывает на необходимость адекватной оценки реального «эмоционального» возраста детей с РДА. Ситуация выбора должна быть исключена, так в ней он беспомощен. Необходимо давать время на осмысление характерных отсроченных ситуаций, учитывая стремление стереотипизировать взаимодействие с окружающим.

Указанные приемы воздействия характерны и для очень ранних этапов нормального развития. У детей с РДА метакогнитивная картина мира иная. Поэтому необходимы не только предоставлять сенсорные стимулы, но и фиксировать их на состоянии комфорта, что обеспечивает ослабление фиксации страхов, с другой стороны, захваченности, очарованности избирательными ощущениями – тактильными, зрительными, слуховыми, вестибулярными, которые ребенок пытается получить вновь и вновь. Эта тенденция должна сочетаться с малой активностью в контактах с окружением.

Характерные для аутистического типа развития сложности выделены М.М. Либлингом, которые представлены во взаимодействии с близкими людьми, при этом, отмечается недостаточность зрительного контакта с близкими, своеобразие комплекса оживления, нарушения формирования привязанности, отмечается слабая реакция на обращение близких к ребенку, трудности попыток его произвольной организации.

На ранних этапах аутистического дизонтогенеза можно видеть, как происходит связанное с этим искажение психического развития ребенка, фиксации отдельных сильных ощущений внешнего сенсорного потока. Ребенок вновь и вновь стремится их повторить,

тем самым ограничивает возможность формирования механизмов адаптации в развитии отношений с окружающим миром и, прежде всего с близкими.

Ученые, изучающие данную проблему, отмечают чувствительность таких детей к интонации, с которой к нему обращаются. Особенно легко ему передаются его тревога, неуверенность, он страдает от дискомфорта, но часто может выражать это не сопереживанием, а ухудшением собственного состояния, усилением страхов, агрессивным поведением. Поэтому необходимо обеспечить базу уверенности и доверия, которые могут предложить дефектологи, психологи и родители.

Оказание коррекционной помощи невозможно без точного определения доступного ребенку уровня взаимодействия с окружением, превышение которого неизбежно вызовет у него уход от возможного контакта, появление нежелательных протестных реакций – негативизма, агрессии или самоагрессии и фиксацию негативного опыта общения.

В связи с вышеизложенным, можно выделить параметры, определяющие уровень контактов с окружающим миром и людьми:

- уровень дистанцирования. Он определяется расстоянием приближения к взрослому;

- посадка (напряженно сидит, приваливается, карабкается);

- отношение к тактильному контакту (смотрит ли в лицо и как долго);

- поведение с близкими и незнакомыми людьми (насколько необходимо присутствие мамы);

- поведение ребенка в одиночестве (бродит по комнате, забирается на подоконник и смотрит через окно, что-то крутит, перебирает, раскладывает;

- моторные стереотипии (раскачивания, вращения и др.). Это закрепляет болезненную фиксацию на негативном эмотивном фоне.

- обследование окружающих предметов (обнюхивает; тащит в рот; рассеянно берет в руку, не глядя, и тотчас бросает; смотрит издали, боковым зрением).

Одним из эффективных путей коррекции является *холдинг-терапия* как форма психологической помощи семье. При ее проведении родители лучше понимают ребенка, его проблемы, желания. Холдинг способствует относительной нормализации к контакта, помогает почувствовать глубину тревоги, страха и эмоционального напряжения,

которые испытывает ребенок, помогает разобраться в том, что ребенок не хочет, а чего не может; когда он слушает и понимает.

Одним из наиболее ценных свойств холдинг-терапии проявляется в том, что она помогает в короткий срок преодолеть дистанцию между специалистами и родителями, научить родителей приемам эмоциональной работы с ребенком, дать им необходимые навыки управления аффективным состоянием, стимуляцией развития. Холдинг-терапия не только дает родителям необходимые навыки коррекционного воздействия, она обязывает их к регулярной работе с ребенком.

Холдинг постепенно вписывается в режим дня, дети быстро привыкают к определенным часам занятий, и, как отмечают многие родители, ребенок сам приходит в определенный час, садится на руки и требует, чтобы с ним занимались. Регулярность холдинг-терапии гарантирует стабильность развития ребенка. В тех семьях, где холдинг-терапия не прекращалась, у детей не было ни одного аффективного срыва.

Реабилитационные подходы, прежде всего, базируются на том, что в клинике РДА основное место принадлежит аутистическим нарушениям поведения, речи, моторики, задержкам психического развития. Отмеченный круг расстройств способствует вторичному углублению психического недоразвития.

Основная нагрузка, как физическая, так и психическая, в воспитании ребенка ложится на его мать. Нужна регулярная помощь специалистов, которые могли бы квалифицированно оценить состояние ребенка, его динамику, подсказать матери конкретные коррекционные приемы в работе с ним, наметить следующие закономерные этапы психологической коррекции и обучения. Однако в попытках наладить взаимодействие с ребенком с серьезными нарушениями эмоционального развития (особенно раннего возраста) специалист не должен подменять родителей.

Механизм привязанности должен быть сформирован именно к матери, именно она должна научиться самостоятельно управлять поведением ребенка, справляться с его состояниями повышенной тревожности, агрессивности. Только она наиболее естественно может наполнить их общие складывающиеся стереотипы бытовой жизни важными для обеих аффективными подробностями.

Для этого необходимо заполнить карту наблюдения за ребенком, которая представлена ниже.

Карта динамического наблюдения показателей РДА.

- сложились ли стереотипы бытовых навыков, насколько они развернуты, насколько жестко привязаны к привычным;

- использует ли он речь, и в каких целях: комментирует, обращается, использует как аутостимуляцию (повторяет одно и то же аффективно заряженное слово, высказывание, выкрикивает, скандирует);

- степень стереотипии: насколько любая деятельность стереотипна;

- характерны ли эхолалии, в каком лице ребенок говорит о себе;

- поведение в ситуациях дискомфорта, страха: замирает, возникают панические реакции, агрессия, аутоагрессия, обращается к близким, жалуется, усиливаются стереотипии, стремление повторить или проговорить травмировавшую ситуацию;

- поведение при радости – возбуждается, усиливаются двигательные стереотипии, стремится поделиться своим приятным переживанием с близкими;

- реакции на запрет: игнорирует, пугается, делает назло, возникает агрессия, крик;

- адекватные способы успокоения при возбуждении, при расстройстве: – взять на руки, приласкать, отвлечь;

- концентрация внимания: на игрушке, книге, рисунке, фотографиях, мыльных пузырях: свечке или фонарике, возне с водой т.д.;

- отношение к включению взрослых в его занятие: протестует, принимает, повторяет какие-то элементы взрослого или отрывки его комментария.

Наблюдения по перечисленным выше основным параметрам, которые характеризуют поведение ребенка, могут дать информацию о его возможностях как в спонтанном поведении, так и в создаваемых ситуациях взаимодействия. Обычно эти возможности существенно различаются.

Необходимо организовать коррекционную работу таким образом, чтобы в своей непроизвольной активности ребенок может достаточно ловко манипулировать объектами: листать страницы, собирать кусочки мелкой мозаики, соединяет детали конструктора, расслаивать веревочку, но не когда пытаются вложить ему в руку ложку,

чтобы приучить его к самостоятельной еде, или карандаш, чтобы научить его рисовать.

Данные фиксируются специалистами и дают родителям представление о качественном своеобразии протекания РДА у ребенка.

Специалисты обращают внимание на тот факт, что с ребенком, имеющим серьезные нарушения эмоционального развития, должны быть активно задействованы все его близкие. Особость этой ситуации состоит не только в том, что родители нуждаются в постоянной поддержке и помощи. Маленький ребенок с благополучно протекающим аффективным развитием справляется с этим сам примерно уже с полугодовалого возраста, прекрасно ориентируясь в нюансах взаимодействия с близкими. Аутичный ребенок может вступать в контакт обычно в жестко стереотипной форме, неукоснительного соблюдения которой он требует ото всех не дифференцированно, либо развивается симбиотически: только к одному лицу.

Раннее подключение к контакту с матерью других близких может несколько увеличить эту проблему, сделать взаимодействие с окружающими людьми более разнообразным и гибким (за счет складывания нескольких стереотипов общения). Другая причина важности подключения других родных – необходимость закрепления различных форм реагирования.

Распределение ролей между ними необходимо организовать следующим образом: один берет на себя как бы внешний контакт с ребенком, пытается войти с ним во взаимодействие, спровоцировать активность, подключиться к аутостимуляции, поддержать его спонтанные проявления; второй активно мешает ребенку войти в это взаимодействие, работая его телом, руками, ногами, вокализируя за него и вместе с ним, оформляя его звучание в нужные по смыслу ситуации слова, эмоционально реагируя на него, поддерживая и усиливая малейшие намеки на вступление в контакт, при необходимости изображая их. При этом формируются элементы подражания, игры, моторных навыков, провоцирование и развитие речи.

Большое значение в успешности коррекционной работы имеет правильная оценка динамики развития ребенка. Даже, когда близкие ребенка очень внимательны ко всем его проявлениям: небольшим ухудшениям состояния, к малейшему его движению «в сторону новых положительных приобретений», им в этот час нужна помощь

специалиста. Быстрое привыкание к новым возможностям малыша, а иногда и некоторая их недооценка и напротив, большое желание принять отдельные признаки зарождающейся способности за умение, которое должно стабильно проявляться.

Для того чтобы адекватно оценить и другие изменения, нужно хорошо помнить точку отсчета – исходный уровень возможностей его взаимодействия с окружением и рассматривать появившиеся новые проявления в общем контексте поведения.

Если раньше ребенок индифферентно относившийся к близким, стал проявлять сверх привязанность к маме или ранее ничего не просящий стал надоедать, приставать к родителям, а пассивно подчиняемый проявлять негативизм и агрессию – это, конечно, усложняет жизнь всей семьи, создает часто новые серьезные проблемы, но никак не говорит о том, что ребенку стало хуже.

Адекватная оценка изменений, происходящих с ребенком, нужна для того, чтобы понять не только, правильно ли было организовано взаимодействие с ним, но и в каком направлении надо двигаться дальше, к освоению каких следующих новых способов взаимодействия с окружением его следует осторожно подводить.

Очень важно определить «пространство» для ребенка с РДА. «Пространство» предполагает правильно организованную среду.

Первым и основным приемом коррекционного воспитания ребенка с выраженными трудностями аффективного развития является создание для него адекватно организованной среды. Необходимо создать и поддерживать особый аффективный режим воспитания ребенка.

Речь идет не только о регулярности режимных моментов каждого дня. Хотя это тоже очень важно. По историям развития таких известно, что на первом году жизни у большинства из них в этом проблем не было. В дальнейшем часть детей строго следовали установленным стереотипам, трудности возникали, напротив, с попытками близких внести в них даже малейшие изменения. Другие дети, наоборот, теряют ту регулярность жизни, которой они до года пассивно подчинялись.

Необходимым для детей с РДА является компонент адаптации, дающий ощущение надежности, стабильности. Для аутичного ребенка с более тяжелыми, и с более легкими вариантами развития стереотипная форма существования является наиболее доступной, а на

начальных этапах коррекционной работы – единственно возможной. Именно она часто помогает уберечь его от аффективного срыва, запустить с большой вероятностью его активность в адекватных контактах с окружающим, закрепить полученные достижения.

Говоря о специальном аффективном режиме, мы имеем в виду: не только физическое поддержание сложившегося стереотипа: каждого дня, но и регулярное проговаривание его, комментирование всех его деталей, объяснение ребенку эмоционального срыва каждой из них и их связи. В этом и заключается разработка активных бытовых стереотипов малыша с помощью близкого, которая происходит на ранних этапах нормального развития.

Если выраженной реакции на стимулы нет, малыш кажется безучастным к тому, что говорит и что показывает мама, ее развернутые и эмоциональные комментарии тоже начинают затухать, сворачиваться.

У более старших аутичных детей наблюдается фрагментарное восприятие, их картина мира – спрессованные, неразвернутые, аффективно насыщенные, отдельные переживания, которые сохраняются в неизменной форме на протяжении многих лет. Важно уже с самого раннего возраста давать представление такому ребенку о связи отдельных впечатлений, объясняя их эмоциональный смысл.

Чтобы включить его хотя бы в более пассивной форме (слушания) в этот комментарий, взрослый отдельно должен опираться на значимые для ребенка аффективные детали его жизни. Если при благополучном эмоциональном развитии ребенок с РДА радуется уже самому факту, что мама с ним говорит, он буквально впитывает ее интонацию, ловит моменты, акцентировали ее внимания и с готовностью следует за ней. Здесь важны включения эмоциональных переживаний значимых для матери.

Благодаря поддержке эмоционального режима становится необходимым планирование времени. Регулярность чередования событий дня, их предсказуемость, совместное переживание с ребенком прожитого и планирование предстоящего создают в совокупности временную сетку, благодаря которой каждое сильное для ребенка впечатление оказывается не заполняющим собой все его жизненное пространство и время, но находит в ней какую-то ограниченную область. Тогда легче можно пережить то, что было в прошлом, подождать то, что будет в будущем.

Постоянство места и времени соблюдается аутичными детьми в одних случаях очень жестко и неукоснительно, и здесь основная забота ребенка, чтобы были сохранены все детали – иначе возникает тревога, дискомфорт. Взрослый должен не допустить их механического перебора, но помочь ребенку эмоционально осмыслить их необходимость. Даже в случае, когда в уже сложившийся, застывший стереотип ребенка включены, казалось бы, бессмысленные ритуальные действия, их также надо пытаться включать в общий смысловой контекст. И это будет на том уровне взаимодействия с окружающим, на котором находится такой ребенок, не большая фиксация его навязчивостей или влечений, а наоборот, их смягчение через эмоциональное осмысливание взрослым как подходящих к данной ситуации. Нежелательное закрепление их происходит при попытках запретить их или свернуть.

В других случаях достижение этого постоянства – большая проблема и складывание этих простейших привычек возможно через многократное повторение их в комментариях, пока ребенок еще реально не зафиксировал эти места. Подчеркнем еще раз: фиксация на месте определенных предметов.

Формирование таких осмысленных бытовых стереотипов происходит очень медленно. Это, прежде всего, задает определенный размеренный ритм самому взрослому, не дает возможности упустить какой-то важный момент или впечатление, даже если ребенок не настроен в данный момент задержаться на нем подольше, его надо обговорит и зафиксировать в общем распорядке дня.

Необходимо отследить первоначальную реакцию. По первоначальному отсутствию выраженной реакции аутичного ребенка нельзя судить о том, что он ничего не воспринял. Проговаривание подробностей прожитого дня, их закономерное чередование дает возможность более успешной регуляции поведения, чем попытки его внезапной организации, когда у матери, например, появились время и силы. Происходит:

- во-первых, эффект пресыщения, поскольку идет непрерывная смена впечатлений, действий;
- во-вторых, многократное ежедневное повторение обязательных событий дня, определенным образом настраивает малыша то, что

ему предстоит, на последовательность занятий и облегчает в значительной степени возможности его переключения.

В этих случаях возможна застреваемость на отдельных впечатлениях и крайне быстрая пресыщаемость в произвольной активности аутичного ребенка являются одними из наиболее серьезных препятствий в организации его взаимодействия с окружением.

В процессе занятий аутистами создается система игровых штампов, которые способствуют творческой регуляции поведения и повышению предметно-практической ориентировки в окружающем.

Сенсорная организация пространства.

При организации сенсорного пространства необходимо учитывать чувствительность к динамике окружающего сенсорного поля. Известно, насколько аутичный ребенок зависим от окружающего сенсорного поля. В исследованиях Башиной В.М. указывается, что, с одной стороны, это создает огромные трудности в его произвольной организации: случайные впечатления отвлекают его, он может слишком сильно погружаться в избирательные ощущения или уходить от взаимодействия, если присутствует в поле негативный раздражитель. Чрезмерная зависимость бывает причиной отсутствия чувства самосохранения. С другой стороны, продуманная организация сенсорной среды позволяет избежать впечатлений, разрушающих взаимодействие ребенка с окружением, и наполняет ее стимулами, побуждающими к определенным действиям, задающим нужную последовательность.

Помощником взрослого, пытающегося наладить взаимодействие с ребенком, может выступать, прежде всего, ритмическая организация воздействий.

В коррекционной работе следует активно использовать простые приемы произвольной организации деятельности: ритмические узоры в выкладывании строительного материала, различные орнаменты повторяющегося рисунка детского коврика. Музыкальный ритм легче организует движения, ритмичный пересчет ступенек поможет боязливому и осторожному малышу преодолеть лестницу.

Ритм может выступать и как фон, организующий и собирающий ребенка на какое-то более сложное занятие. Так, под ритмическое движение качелей или лошадки-качалки малыш способен прослу-

шать сказку или какой-то небольшой рассказ о его жизни, в то время как в другой ситуации он не выдерживает этого и двух минут. Точно так же он способен дольше сосредоточиться на чтении книги или аудио-записи, если при этом занят каким-то привычным ритмичным занятием (собираание пазлов, чирканьем карандашом и т.п.).

Аутичный ребенок может быть очень чуток к завершению формы, которую он воспринимает. Эта особенность восприятия также должна обязательно учитываться. Многие развивающие игрушки для детей раннего возраста, как известно, построены на этом принципе завершенности (пирамидки, кубики с рисунками, доски с углублениями и вкладышами и т.п.). В исследованиях доказано, что у многих аутичных детей действия с подобными предметами наиболее успешны, некоторые из них могут проводить за ними довольно длительное время. Однако при всей кажущейся разумности это занятие нельзя надолго оставляя ребенка с ними один на один, так как это часто превращается в форму достаточно механической ауто-стимуляции, в которую можно погружаться очень сильно. Необходимо, чтобы взрослый называл то, что делает ребенок или то, что получается у него, эмоционально комментировал его ловкость, умелость, чувство красоты и т.п.

Использование ауто-стимуляции ребенка.

В коррекционной работе с детьми, имеющими РДА, необходимо использование сенсорных раздражителей, повышающих эмоциональный тонус ребенка. Существует много способов повышения эмоционального тонуса ребенка, благодаря использованию приятных для него сенсорных впечатлений, положительных сильных переживаний (игры с водой, со светом, с мыльными пузырями, красками, мячиком, юлой).

Для этого надо хорошо знать конкретные интересы ребенка, а также то, что может вызывать его неудовольствие, страх. Поэтому подбор таких тонизирующих занятий должен быть достаточно индивидуален.

Подключение к ауто-стимуляции также является ведущим приемом установления контакта ребенка с РДА, усиления его активности и направленности на окружающий мир, организации и усложнения, общих с ним способов взаимодействия с окружением. Способы ауто-

стимуляции детей, страдающих ранним детским аутизмом, могут быть достаточно разнообразны. И уровень подключения к ним тоже может быть разным.

Как указывает Башина В.М., у аутичного ребенка с наиболее тяжелым вариантом развития, радость, оживление легче всего можно вызвать щекотанием, кружением. Оживление выглядит механическим, и подобное подключение к аутостимуляции тоже оказывается механическим.

Вместе с тем эта же ситуация при другом – эмоционально осмысленном подходе – может оказаться очень ценной. Главное условие, которое следует соблюдать при подобном взаимодействии – искать малейшую возможность повернуть его лицом к себе, поймать его взгляд, чередовать прятанье своего лица и неожиданное выглядывание с улыбкой. На высоте подъема тонуса аутичного ребенка его аффективное заражение от взрослого проходит значительно легче, и он получает положительный опыт хотя бы недолгой синхронизации своего эмоционального состояния с состоянием другого человека.

В исследованиях М.М. Либлинга доказано, что необходимо использовать не только сенсорную, но и вестибулярную стимуляцию. В этом случае происходит тренировка достаточной выносливости к тактильному контакту: тормошению, кружению. При этом необходимо дозировано добавлять более адекватные неформальному контакту способы тактильного взаимодействия, которого так много при нормальном развитии: поглаживание, прижимание к себе, объятие; можно пытаться обнимать себя ручками ребенка и т.д. Так же как глазной контакт, тактильное взаимодействие лежит, как известно, в основе формирования привязанности. Такое «погружение» аутичного ребенка может напоминать характерную для нормы исследовательскую активность. Однако она отличается особой захваченностью, большим аффективным напряжением, жесточенностью и стереотипностью.

Гораздо более продуктивным представляется подключение к аутостимуляции дистантными раздражителями, когда ребенок созерцает движение или ритмически организованные конструкции, заворожено смотрит в окно или слушает ритмические стихи, песни, а затем начинает их воспроизводить. Здесь это подключение может носить характер погружения ребенка в яркие впечатления, и оказания

ему помощи, которая в данный момент необходима. Это очень осторожная и торопливая работа: слишком много слов сразу, слишком небольшая дистанция общения, или громкий голос, или резкое движение могут нарушить сосредоточенность внимания.

Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом

Формирование «учебного поведения» аутичного ребенка зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию, а так же развитию его способности к контакту и освоению им навыков социального взаимодействия.

Педагог может установить эмоциональный контакт с ребенком, если появились эмоционально насыщенные формы контакта с ним в игре, рисовании, чтении, если эти усилия педагога поддерживают родители, проводя необходимые занятия то, можно приступать к развитию навыков взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной, учебной ситуации.

Для этого, прежде всего, необходимо, чтобы занятия проводились в определенном месте или отдельной комнате в специально отведенное время. Так пространственно-временная «разметка» помогает формировать у ребенка учебный стереотип. Он постепенно привыкает к тому, что в комнате, где играет, есть специальный стол, за которым играют, а занимаются, или, что есть игровая комната – для кухни или столовая – для еды и учебная комната – для занятий.

Место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Удобно поэтому, когда педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказываются лицом к стене, а не к комнате, запасенной игрушками и пособиями, или лицом к двери, которую кто-то может приоткрыть и таким образом сорвать вам занятие. На столе должно быть, только то, что понадобится выполнения одного конкретного занятия, остальные материалы можно держать под рукой на полке и в ящике, но вне зрительного поля ребенка и доставать их по мере необходимости, а предыдущие убирать.

Само занятие на первых порах может быть, по существу, продолжением игры. Требования к организованности, произвольному сосре-

доточению ребенка практически не предъявляются, так как преследуются основная цель: сформировать положительную эмоциональную установку ребенка по отношению к занятиям.

Необходимо зафиксировать, отметить время и место занятий, что служит основой стереотипа учебного поведения, постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию (достать необходимые материалы с полки или из рюкзака, разложить их определенным образом) и действий, связанных с завершением занятия.

Занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце педагог обязательно говорит о том, что ребенок «хорошо позанимался» и «выполнил задание». Этим мы добиваемся постепенного усвоения ребенком роли ученика, школьника.

Простые задания даются аутичному ребенку иногда труднее, чем собственно учебные навыки (чтение, счет, письмо). Что касается содержательной стороны занятия, то начинается оно, как уже упоминалось, с той деятельности, которая доставляет ему приятные сенсорные ощущения, то есть, всегда исходно ориентируемся на его интересы.

Перед врачом, психологом, педагогом, логопедом, которые консультируют или постоянно курируют семью с аутичным ребенком, всегда встает вопрос о его обучаемости, о возможности подготовить такого ребенка к школе. При более благоприятных вариантах синдрома, когда специалист видит интеллектуальную сохранность ребенка, остаются сомнения в возможности подготовить его к школе «по поведению». В случае более глубокого аутизма всегда возникают подозрения в интеллектуальной неполноценности ребенка. Нередко педагог после неоднократных неудачных попыток провести обследование интеллекта, при невозможности организовать внимание ребенка, невыполнении им простой инструкции, при почти полном отсутствии речи или наличии нескольких шаблонных фраз диагностирует умственную отсталость тяжелой степени и объявляет родителям, что их ребенок «снижен» и «необучаем».

Между тем дети с синдромом РДА обучаемы и имеют сохранные интеллектуальные предпосылки. Отсутствие возможности обследовать интеллект сложного в поведении ребенка, недостаток его произвольного внимания не дают права говорить об умственной от-

сталости. При адекватной коррекционной работе, раннем ее начале, большая часть детей с РДА может быть подготовлена к обучению по программе общеобразовательной школы.

Для дальнейшего развития взаимодействия с ребенком, уже в русле учебного стереотипа, надо так же как в игре, специально комментировать действия ребенка, придавая им определенный смысл. В самом комментарии заложена возможность совместного развития этой деятельности. Если ребенок принимает тот смысл, который вы придаете его действиям, то это занятие непременно получит свое развитие, вы сможете вносить необходимые дополнения, ваше взаимодействие с ним будет развиваться по сюжету.

На начальной стадии формирования учебного стереотипа поведения не надо пытаться делать занятия разнообразными по содержанию. В дальнейшем стоит давать ребенку задания всегда в определенной последовательности, к которой он привыкнет, например, сначала рисуем, потом подписываем все на рисунке, потом гимнастика для пальчиков и напоследок счет.

Предложенные приемы коррекции по развитию взаимодействия с взрослым и особенности организации занятий актуальны по отношению к детям с любым вариантом аутизма.

Трудности аутичного ребенка, в том числе и его обучения во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Такому ребенку необходимы специальные занятия по моторному развитию или хотя бы включение эпизодов таких занятий в игру. Работая с ребенком, можно подобрать упражнения в соответствии с его индивидуальными проблемами: гипер- или гипотонусом, недостаточной координацией движений, неумением держать равновесие и т.п. Однако в случае РДА основной целью занятий по моторному развитию становится формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела. Помочь ему развить эту способность можно с помощью четырех основных приемов в работе по развитию интеллектуальных функций:

- во-первых, это четкое планирование и постепенное формирование стереотипа спортивного занятия (т.е. ребенок сначала катается с горки, потом учится попадать мячом в цель и т.д., зная при этом время или количество упражнений каждого вида);

- во-вторых, каждое упражнение обыгрывается, привязывается по возможности к интересам и пристрастиям ребенка.

- в-третьих, занятие легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом;

- в-четвертых, такой понятный прием, как правильно выбранное положительное подкрепление.

Аутичному ребенку, как и любому другому, необходимы постоянные физические нагрузки для поддержания психофизического тонуса, снятия эмоционального напряжения. В связи с этим родители, выбирая вид спортивных занятий, должны учитывать трудности ребенка во взаимодействии с детьми и в выполнении словесной последовательности произвольных движений. Поэтому сначала стоит выбрать такие упражнения, как бег, лыжи, силовые элементы. Очень хорошо, если ребенок может использовать возможность посещать бассейн вместе с родителями или заниматься в бассейне в маленькой группе под руководством тренера, учитывающего его сложности. В младшем подростковом возрасте для ребят, которые уже имеют некоторую физическую подготовку, возможно учить играть в футбол, отработывая при этом навыки группового взаимодействия.

Развитие мелкой моторики детей с РДА.

В исследованиях по специальной педагогике и психологии отмечается необходимость формирования произвольного распределения мышечного тонуса, поскольку это сказывается положительно на развитии мелкой моторике аутичного ребенка.

Основная цель этого вида коррекции состоит в передаче моторного стереотипа действия, движения, т.е. попросту можно манипулировать руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку, рисуем или пишем, поддерживаем и направляем обе его руки занятием лепкой, аппликацией и т.п.

Этот вид помощи будет наиболее адекватным и из-за характерных для аутичных детей сложностей произвольного сосредоточения, которые в начале занятий делают чаще всего невозможным выполнение ими задания по образцу, по подражанию. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребенка, и становятся более уверенными его движения, необходимо уменьшать

физическую поддержку его руки: не держать кисть руки, не водить рукой, а, например, только поддерживать локоть.

Желательно использовать любые традиционные формы работы для развития мелкой моторики: пальчиковую гимнастику и специальные игры для пальчиков, лепку, рисование, вырезание из бумаги и аппликацию, нанизывание бус и вышивание по проколам, предварительно сделанным по контуру рисунка, нанесенного на картон; конструирование и др. Естественно, что при этом необходимо учитывать состояние ребенка:

- ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, пытаться обыграть, придать эмоциональный смысл любому действию;
- по возможности использовать сюжетный комментарий, что помогает более длительно удерживать внимание ребенка на задании;
- стремиться к формированию мотивации достижения;
- обязательно эмоционально поощрять ребенка, говорить, что с каждым разом у него получается все лучше.

Развитие внимания, восприятия, памяти.

Развитие внимания аутичного ребенка, особенности организации занятий и способы развития его взаимодействия с взрослым вызывают так же определенные трудности. Следует подчеркнуть, что на каждом занятии, игровом или учебном, спортивном или музыкальном необходимы включающие упражнения. Это создает базу для произвольного сосредоточения и все более длительному удержанию внимания на совместной деятельности.

Работу на «объединение внимания» необходимо начинать, используя любую возможность произвольного сосредоточения ребенка: использовать приятную для него сенсорную стимуляцию, эмоционально комментировать совместные действия. При этом всем действиям ребенка необходимо придавать какой-то определенный смысл. Это попытка вывести их из разряда аутостимуляции, сделала их произвольными, осознаваемыми.

В игре и при попытках обучения ребенка, занимаясь с ним за столом, необходимо ориентироваться на его произвольное внимание, добиваясь фиксации, объединения внимания на одной и той же деятельности. Добившись этого с помощью приятной для него сенсор-

ной стимуляции и подходящего эмоционального комментария, педагог должен пытаться растянуть момент совместного внимания.

Развитие сюжета обеспечивает внимание ребенка, ориентирует на его интересы. Эмоциональное обыгрывание деталей сюжета, дает возможность совместной деятельности, совместного внимания. На последующих занятиях ребенок сам начинает или требует начала уже знакомой, совместной со взрослым деятельности. Так постепенно отрабатывается произвольное внимание ребенка, что дает возможность формировать его произвольное поведение в целом.

Однако исследования в данном направлении, дают основание полагать, что практически любое обучающее занятие с аутичным ребенком должно ориентироваться в первую очередь на возможности его произвольного внимания, произвольного сосредоточения. Если с самого начала добиваться от ребенка выполнения различных инструкций, даже очень простых, но требующих его произвольного сосредоточения, или задавать прямые вопросы, также требующие его произвольного внимания, то у ребенка формируется стойкий негативизм по отношению к занятиям, так как произвольное сосредоточение очень сложно для него. Напротив, можно достаточно быстро продвигаться в освоении любых навыков, сможем многому научить аутичного ребенка, ориентируясь на его произвольное внимание, а функция произвольности будет постепенно отрабатываться на занятиях.

Знакомство с окружающим миром.

Работая над запасом общих представлений ребенка об окружающем мире, надо учитывать, что информация о форме, цвете, размере предметов различна и многообразна. Различного рода классификации, типы, виды от фактов, существ и явлений природы, различные схемы (т.е. информация, организованная по какому-то формальному признаку) – все воспринимается и запоминается аутичными детьми достаточно легко, часто становясь предметом специального пристрастия.

Этой цели служат следующие требования к накоплению знаний об окружающем мире:

- необходимо подбирать материалы и сами задания в соответствии с интересами и пристрастиями ребенка;

- использовать эмоционально-смысловой комментарий;
- осуществлять строгую последовательность видов деятельности в ходе каждого занятия.

Как известно, обычно педагоги просто формально курируют обучение по общим образовательным программам не задаваясь вопросом, будут ли когда-нибудь усвоенные ребенком знания использованы им в реальной жизни.

Кроме того, аутичный ребенок оказывается в условиях домашнего обучения в ситуациях искусственной изоляции, дополнительно ограничивающей его возможности социального развития. Он не видит других детей, других образцов социального поведения, перед ним встают реальные задачи усложнения взаимодействия с миром и людьми.

Одним из вариантов является возможность помещения аутичного ребенка в класс обычной массовой или специальной школы, где, опять же, условия обучения специально не приспособлены для него. Это не только затрудняет обучение, но и создает массу поведенческих проблем. Очень скоро особенности такого ребенка могут привести к решению педагогического коллектива о выведении его на индивидуальное обучение. Педагоги при этом должны знать, что часто они наносят этим травму. Аутичный ребенок испытывает огромные трудности в организации социальных контактов, но он испытывает и потребность в них. Потеря социального статуса «ученика» переживается им болезненно. Полученный отрицательный опыт затрудняет будущие попытки социальной адаптации.

Возможны, однако, и случаи, когда аутичный ребенок продолжает посещать школу и обучается в классе весь период начального и даже все время обучения в школе.

Развитие речи у детей с РДА.

Коррекционная работа по совершенствованию речи начинается с определения речевой патологии, свойственной детям-аутистам. Комплексная коррекция направлена на развитие слухового внимания, фонематического, речевого слуха. Важной задачей является расширение словарного запаса, развитие способности к составлению предложений по картинкам, как и работа над связным текстом, состоящим из бесед, пересказа, «проигрывания пантомимических вариан-

тов», драматизации разных тем, воспроизведение стихотворений, ряда других задач.

Эта работа при раннем детском аутизме имеет свою специфику и отличается от тех приемов, которые используют в работе с детьми с сенсорной алалией или умственной отсталостью.

Доказано, что у аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено.

В поведении неговорящего ребенка, который, как кажется, не реагирует на речь, не выполняет речевую инструкцию, может обнаружиться, что он учитывает сказанное другими людьми. Непроизвольные реакции ребенка с РДА свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его произвольного внимания. Видимо, и здесь основная трудность лежит не в области понимания речи, а в какое время она приходит.

Для формирования у аутичного ребенка способности понимать речь необходимо перейти от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу. Естественно, что, в первую очередь необходимы рассказы о нем самом, и именно на таких рассказах его легче всего сосредоточить.

Очень помогает в этой работе сюжетное рисование. Когда рассказывают ребенку о нем самом, необходимо одновременно, рисовать то, о чем говорится. В этом случае есть некоторая уверенность, что это привлечет его внимание. Важно подчеркнуть, что эта работа не преследует цели развития графических навыков, что не надо заставлять рисовать что-то его самого – пусть он подрисовывает или раскрашивает только тогда, когда сам захочет. Главная цель – сосредоточить его внимание на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал наш рассказ. Важно не спешить, надо рисовать и рассказывать, подробно прорисовывая и проговаривая детали.

От историй о самом ребенке можно постепенно переходить и к другим сюжетам: к сказкам, коротким рассказам – ребенок будет уже подготовлен к восприятию прозаического текста, пониманию его смысла. От комментирования отдельных впечатлений и ярких эпизодов – к сюжетному комментарию; от историй о самом ребенке – к коротким прозаическим рассказам и сказкам; от коротких сказок

– к чтению сказок с продолжением – так развивается у аутичного ребенка способность понимать речь или, иначе говоря, формируем его речевое мышление.

В исследованиях Каган В.Е., Шипициной Л.М. указывается, что если аутичный ребенок не реагирует на простую инструкцию, значит, он не в состоянии ее понять; и уж тем более не в состоянии понять более развернутый текст. Но сложности таких детей лежат, не в области понимания речи, а в области произвольной самоорганизации. Большую часть информации аутичный ребенок получает при непроизвольном внимании, без произвольного сосредоточения; поэтому, даже если кажется, что он не «включен» и не слушает, комментировать происходящее все же стоит.

Комментарий должен быть неторопливым, и, так как реакция ребенка может быть отсроченной, надо оставлять ему паузы, промежутки, в которые он мог бы отозваться – хотя бы эхоталией. Использовать эмоционально-смысловой комментарий в игре и занятиях с ребенком возможно начав, обсуждая отдельные эпизоды, связывая их с каким-то понятным ребенку эмоциональным образом. Далее начинается важная работа по смысловому увязыванию этих отдельных эпизодов, с тем, чтобы сделать внимание ребенка более продолжительным и научить его понимать логические связи между событиями, отношениями между людьми.

Таким образом, существенный прогресс в понимании ребенком происходящего вокруг и в понимании речи происходит в тот момент, когда он оказывается в состоянии уловить уже не только смысл отдельного эпизода, отдельной ситуации, но и нескольких последовательных событий, связанных в сюжет. Это – необходимая основа отработки способности к самостоятельному последовательному пересказу.

Работа по эпизодическому, а затем и сюжетному комментированию должна проводиться не только на игровых и учебных занятиях. Она является необходимым элементом лечебного режима для аутичного ребенка.

При подготовке ребенка к обучению в школе необходимо уделить внимание развитию произвольности его восприятия и памяти. Надо помнить, что у аутичного ребенка всегда имеются предпосылки развития этих функций. Более того, часто такие дети обладают способностью к моментальному восприятию и запоминанию

нию сложных объектов и конструкций. Дети с РДА запоминают длинные стихотворные тексты, а затем цитируют их, могут удивить родителей воспоминаниями о событии многолетней давности, на которое ребенок, как казалось, не обратил в то время никакого внимания. Однако при этом родители часто жалуются, что ребенок не может по их просьбе опознать и назвать простой предмет или его изображение на картинке, что «чему его ни учишь, он на следующий день уже ничего не помнит».

Гораздо сложнее донести информацию, к примеру, о том, как устроена жизнь в семье, как относятся друг к другу родные и близкие люди, как они заботятся друг о друге, почему есть правила, которые необходимо выполнять, и т.п. Для этого можно рисовать ребенку истории о нем и его семье, о том, что он делал, когда был совсем маленьким; можно героем такого рассказа сделать не самого ребенка, а его любимый персонаж. Главное – помочь аутичному ребенку научиться воспринимать и запоминать не только отдельные свойства объектов, схемы, категории, но и временные последовательности событий, их смысловую связь, обусловленность человеческими отношениями.

Последовательность видов деятельности в ходе каждого занятия должна быть строго определенной. У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых расстройств, и нет ни одной семьи, которая, обращаясь за помощью к специалистам, не задавала бы вопросов по поводу речевых сложностей своего ребенка. Известно, что основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма.

Так, у детей первой группы (по Башиной В.М.), мы наблюдаем почти полное отсутствие внешней речи. Редкие слова или короткие фразы, произнесенные ребенком на высоте аффекта, позволяют предположить, что он понимает речь хотя бы частично.

Для речи детей второй группы характерны эхолалии. Есть также небольшой набор стереотипных коротких фраз, либо полученных ребенком в какой-то аффективной ситуации, представляющих собой цитаты из любимых книг, которыми ребенок может комментировать реальную ситуацию.

Часто такие дети предпочитают обращаться и просить не обычным образом, а криком или просто стремятся подвести взрослого к

нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет. В речи таких детей нет развернутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого.

Дети третьей группы, напротив, обладают развернутой литературной речью, но при этом почти не способны к диалогу, не слышат собеседника, ожесточенно цитируя целые страницы любимых книг или рассуждая на излюбленную тему. При этом характерны нарушения произнесения: так, если речь ребенка второй группы четкая, скандированная; с жесткой, напряженной интонацией, то ребенок третьей группы часто говорит смазанно, торопливо, нечетко, иногда заменяя некоторые звуки; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста.

У ребенка четвертой группы с тихой, нечеткой речью снова выявляются эхолалии, иногда отсроченными во времени. Такой ребенок просит, обращается, как правило, с помощью речи, но пересказ для него труден. Часто создается впечатление, что он не понимает простую инструкцию, и в то же время видна его моментальная живая реакция на сложный сказочный образ, на какую-то эмоционально задевшую его ситуацию.

При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами синдрома отмечается недостаточность понимания, осмысления речи, поэтому необходимой, общей для всех групп, частью работы по развитию речи является формирование ее понимания. Здесь возможно использование приема провоцирования ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции.

Этого можно добиться с помощью физических ритмов, ритмов движения ребенка.

С помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии мы также стимулируем вокализации, словесные реакции аутичного ребенка. Если ребенок не делает этого, надо договориться слово (можно иногда это делать шепотом, а можно и беззвучно – только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на вашем лице). Еще лучше, чтобы ребенок в это время сидит на руках, дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваями, подбрасываниями).

Отдельные приемы, которые используются в работе по развитию «внешней» речи при аутизме, напоминают некоторые формы рабо-

ты с детьми, имеющими речевое недоразвитие по другим причинам (сенсорная или моторная алалия, снижение слуха). Однако эти приемы могут быть полезны только в отдельных ситуациях, когда они используются в рамках специальной работы, учитывающей причины искажения, недоразвития речи при аутизме и, с этой точки зрения, наша главная задача состоит в том, чтобы при любой форме аутизма попытаться восстановить или заново создать у ребенка потребность в речевой коммуникации.

При аутизме в большей степени, чем при любых других нарушениях, заметна разница между тем, что понимает ребенок, и тем, что он может произнести. Но причина здесь совершенно особая: это отсутствие или снижение речевой инициативы, которую мы должны восстановить и развить. На практике конкретные способы выполнения этой общей задачи меняются в зависимости от принадлежности ребенка к одной из четырех групп.

Наиболее сложной, трудоемкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам является работа с «неговорящими» детьми (первая группа либо смешанный случай с признаками, как первой, так и второй группы). Это либо дети, которые никогда не пользовались речью (за исключением тех аффективных высказываний, которые родители слышали несколько раз в течение жизни ребенка, но затем они никогда больше не повторялись), либо дети, которые утратили речь после небольшого периода ее нормального развития (как правило, в возрасте 2-3 лет).

Необходимо повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутоstimуляции – еще одно важное направление работы по растормаживанию речи неговорящего аутичного ребенка. Эта форма речевой работы наиболее специфична для коррекции детского аутизма и необходима неговорящим аутичным детям.

Состоит эта работа в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией.

Ребенок может быть удивлен, может внимательно посмотреть на взрослого, повторить еще раз свой звук.

Вокализации ребенка становятся более разнообразными, часто они уже обращены к взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда появляются реальные слова. А нередко, таким образом, удается из бессмысленных вокализаций ребенка вылепить его первые слова.

Здесь не требуется угадывать, что именно хотел произнести ребенок, – нужно просто по созвучию подобрать подходящее к данной ситуации слово.

Единственная сложность состоит в необходимости сочетать эмоционально-смысловой комментарий с работой по обыгрыванию вокализаций ребенка. Однако если мы что-то рассказываем не говорящему ребенку, то почти все, что он произносит, можно использовать, к нашему рассказу.

Особые сложности в работе по растормаживанию речи возникают с детьми, у которых изначально очень много вокальной аутоstimуляции. Своеобразие речи и ее формирования проявляется в частом отсутствии лепета, гуления, трудности выделения смысловой стороны речи (языковое кодирование), трудности в экспрессивной речи, жестовой речи, в мимике и пантомимике. Работа по провоцированию на речевое подражание с такими детьми, чаще всего, невозможна.

Конечно, при таком обилии вокализаций можно задействовать только их небольшую часть, но этого вполне достаточно, чтобы время от времени привлекать внимание ребенка и хотя бы частично гасить его вокальную аутоstimуляцию.

Рекомендации для развития детей с РДА.

Проблема РДА настолько сложна, что требует дальнейших исследований.

Диалог специалистов, выстраивающих логику психического развития и пугающих ребенка от возможных болезненных срывов. С этих позиций совместно решается вопрос о необходимости дополнительной медикаментозной стимуляции, коррекции и других комплексных мероприятий в этом направлении. Также ставится и вопрос о необходимости успокоения и концентрации внимания ребенка: использованы ли для этого в достаточной мере возможности внешней организации режима жизни и занятий?

Основную часть психологической работы составляют занятия с ребенком, на которых создаются условия для перехода к более ак-

тивным и сложным контактам с людьми, формировать осмысленно картину мира. Так, ребенку первой группы необходимо помочь проявить избирательное внимание к человеку и предмету; ребенку второй группы – усложнить стереотип контакта; третьей – включиться в диалог; четвертой – почувствовать самостоятельность во взаимодействии с миром. Новый опыт, полученный ребенком на занятиях, последовательно закрепляется и становится основой развития его повседневных отношений с миром. Поддержка психолога остается необходимой на всем протяжении взросления, причем она должна усиливаться в периоды возрастных кризисов, при переходах к более сложным условиям жизни.

Понятно, что ранимость, активный отказ от глазного контакта и прикосновения, даже выраженные моторные стереотипии и самоагрессия должны меньше тревожить, чем подобные невозмутимость и «благополучие».

Во-первых, важно установить, раздражает ли ребенка то, что внимание матери отвлекает на себя посторонний человек, пытается ли он увести ее, отвлечь, важно ли ему не дать говорить о себе неприятные вещи, или он покорно терпит все на руках у мамы. Подавленно терпеть дольше всех будет ребенок четвертой группы, с криком потащит маму за руку к выходу ребенок второй группы, а стремиться быть рядом и слышать, что говорит мама, возбуждаться ее жалобами, активно вмешиваться и с энтузиазмом развивать неприятные темы станет, скорее всего, ребенок третьей группы.

Это даст возможность не только установить, существует ли привязанность к маме, но и каков характер этой привязанности; взаимодействуют ли они эмоционально или ребенок механически использует мать как обезличенное средство достижения желаемой цели. В последнем случае присутствие матери может быть необходимо ребенку – оно обеспечивает ему физический и аффективный комфорт, но при этом ее эмоциональное состояние, желания, просьбы могут не влиять на поведение ребенка.

Во-вторых, следует определить особенности самостоятельных занятий ребенка и его игр. Что занимает его внимание – окно, качели, карандаши, веревочка, винтик, игрушки, книжка, пианино, пишущая машинка.

Так же оценивается и самостоятельное рисование: сводится ли оно к простому прочерчиванию линий, размазыванию краски или ребенок вкладывает в свой рисунок смысл, разворачивает в нем некий сюжет; насколько этот сюжет аффективно важен для ребенка, насколько стереотипен.

Необходимо установить тип аутизма, характер стереотипности, формы аутостимуляции и доступные для ребенка способы конструктивного взаимодействия с миром. После этого можно обращаться к ребенку на его языке, чтобы, не пугая его и не вызывая негативизма, заинтересовывать его и находить общие с ним занятия.

Во время беседы с родителями одновременно оценивается самостоятельная активность ребенка.

В-третьих, важно обратить внимание на общие особенности его поведения. О многом можно узнать, наблюдая за движениями ребенка. При этом недостаточно убедиться в наличии или отсутствии моторных стереотипий. Если они есть, необходимо проанализировать их характер и то, насколько ребенок ими поглощен.

Крайне важно составить общее впечатление от пластики ребенка, обратив внимание на особенности его мимики, на типичные позы, на ритм, плавность и координацию движений. Надо отметить, перемещается ли он по всей комнате, или предпочитает находиться в каком-нибудь одном либо нескольких местах. Кроме того, следует оценить соотношение его общей ловкости и точности в действиях рук. В итоге, например, сочетание грациозности движений и широкого охвата пространства, амимичного застывшего лица и бездействующих рук заставит нас предположить, что данный случай относится к первой группе.

В-четвертых, при оценке речевых проявлений ребенка необходимо понять, мутичен ли он или способен пользоваться речью, а если способен, то направлена ли его речь на коммуникацию и в какой степени связана с ситуацией. Надо также оценить запас слов, чистоту их произношения, характер аграмматизмов, возможность использования форм первого лица, развернутость всей речи. Кроме того, не менее важна и общая характеристика ее темпа, ритма, высоты звука, интонаций, вокализаций (в том числе представляет интерес большая или меньшая связь вокализаций со звуками родной речи), игры слогами и словами. Так, короткий речевой штамп, выстроенный без

использования местоимений первого лица, может применять ребенок и второй, и четвертой группы, но четкое скандированное произношение, аффективная напряженность интонации подкрепит наше предположение о принадлежности случая ко второй группе. И, наоборот, нечеткость, смазанность произношения, угасающая интонация заставят думать о четвертой. Затем эти предположения будут, конечно, уточняться.

В-пятых, необходимо также выявить и общие особенности реагирования на окружающий мир: спокойно ли входит ребенок в новое помещение, меняется ли при этом его мимика, пластика, характер вокализации, требуется ли ему в такой ситуации тактильный контакт с мамой, есть ли реакция на незнакомых людей, сидит ли он на коленях у мамы во время беседы, какова его поза у нее на руках, держится ли он рядом с мамой, или его сразу увлекает незнакомое пространство, берет ли он игрушки, книги, карандаши или телефонный справочник, как он использует подобные вещи, приносит ли он их маме, требует ли ее внимания, или проявляет большую заинтересованность в общении с незнакомыми людьми.

В-шестых, характер глазного и тактильного контакта, ориентированность ребенка на лицо и голос другого человека: заглядывает ли он в глаза, что происходит, если он случайно встречается с кем-то взглядом, прислушивается ли он к общему разговору, меняется ли при этом его поведение (например, не усиливается ли его вокализация и не изменяются ли ее формы, когда мама рассказывает о том, какие слова и звуки он может произносить) – на каждый из этих вопросов мы должны получить ответ, основанный на внимательном наблюдении.

При оценке возможностей эмоционального контакта важно помнить, что в младшем возрасте именно дети с наиболее глубокими формами аутизма, т.е. относящиеся к первой группе, могут производить внешнее впечатление благополучия. Они спокойно воспринимают тактильный контакт, лучезарно улыбаются, идут ко всем на руки, с особым удовольствием включаются в игры с кружением и раскачиванием; при этом, казалось бы, они смотрят на обращающихся к ним и даже улыбаются в ответ.

В-седьмых, необходимо попытаться не подводить ребенка под шаблон возрастной нормы. Часто на это толкает понятное стрем-

ление доказать другим людям интеллектуальные способности своего ребенка, его возможность обучаться. Однако подобная зависимость от мнения посторонних может привести к потере надежных ориентиров в работе.

Таким образом, коррекционная работа с самим аутистом и семьей направлена на коррекцию поведения ребенка, нивелировку тревожности, страха, развитию когнитивных способностей, а также на коррекцию и укрепление семьи, приобщение родителей к воспитательной работе с ребенком, обучение приемам работы с ним.

Список литературы:

1. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление: Альманах. – М. – 1993.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2009.
3. Детский аутизм. Хрестоматия / Сост Л.М. Шипицина. – СПб., 1997.
4. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. – Л., 1982.
5. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л., 1981.
6. Каган В.Е. Преодоление. Неконтактный ребенок в семье. – СПб. 1996.
7. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1979.
8. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Ульянова Р.К., Морозова Т.И. Дети с нарушениями общения. – М., 1989.
9. Либлинг М.М. Подготовка к обучению детей с РДА // Дефектология. – 1988. – №1. – С.27-30.
10. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.
11. Никольская О.С., Кидман М.М. Аутичные дети. – М., 2007.
12. Сатмари П. Дети с аутизмом. – СПб., 2005.

ГЛАВА VIII. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В настоящее время одним из волнующих вопросов является вопрос интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях общего типа. Это связано с тем, что увеличивается количество детей, которые в силу психофизиологических особенностей не могут в полном объеме освоить общеобразовательную программу, отсутствием (или удаленностью) специальных (коррекционных) учреждений, нежеланием родителей на обучение детей вдали от дома.

В Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) отмечено, что «каждый человек, независимо от состояния здоровья, наличия физического или умственного недостатка, имеет право на получение образования, качество которого не отличается от качества образования, получаемого здоровыми людьми». В основе интегрированного обучения детей с нарушениями психофизического развития лежит стремление обучать всех учащихся вместе, не выделяя детей с особенностями в развитии в отдельные классы (группы), избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, сохраняя в общеобразовательном классе в лице сильных учащихся образцы для своего роста и развития в виде своеобразной верхней планки, к которой будут стремиться остальные неуспешные школьники. Именно поэтому эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования.

Растущая заинтересованность отечественного образования необходимостью внедрения интегрированного (инклюзивного) обучения и незначительность успехов двадцатилетнего периода с начала этого процесса (с 90-х годов XX в.) в нашей стране, делают актуальной

проблему анализа истории становления и развития интегрированного образования в мире и выявления причин неудач образовательной интеграции в России.

В XVII в. швейцарский математик Я. Бернулли (1654-1705) вводит в математику термин «интеграл». В последующие три столетия термин «интегрировать» постепенно проникает в другие отрасли научного знания: сначала в философию, затем в психологию, социологию, а затем и в педагогику. Термин «интеграция» произведен от латинского слова *integrare* – восполнять, дополнять и прилагательного *integer* – восполненный, целостный.

В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и применялся первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, позднее – к детям эмигрантов и лишь в последние десятилетия (с 60-х годов XX в.) термин вошел в речевой оборот на Европейском континенте и стал применяться в контексте проблем лиц с ограниченными возможностями (инвалидов).

В истории педагогики возникновение феномена совместного обучения (именно так, а не «интеграция» он назывался сначала) обычных детей и детей с проблемами в развитии (XIX в.) было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И.Г. Песталоцци (1746-1827). Идея совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями зрения, слуха, умственного развития занимала умы передового европейского учительства первой половины XIX века (Франция, Германия, Австрия и др.). В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов: возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как для детей этой категории было крайне мало специальных учреждений; возможность использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната; возможность сделать общедоступными особые, весьма эффективные способы и приемы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями в развитии, которые нередко оставались семейной, коммерческой тайной учредителя той или иной частной школы-интерната для детей с нарушенным развитием. Обуче-

ние детей с нарушением в развитии в условиях народной школы рассматривалось как возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Руководители учительских семинарий видели возможность повышения качества методической подготовки учителей народной школы за счет овладения ими специфическими технологиями обучения детей с нарушениями в развитии. Так, немецкий педагог Фридрих Х.К. Шварц в своей работе «Теория воспитания в трех томах» писал в 1829г.: «Существуют очень хорошие образовательные учреждения для глухих и слепых, и важным шагом вперед в настоящее время будет включение их достижений в народные школы, и тем самым их обогащение». В то время предполагалось, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. Опыт такой подготовки известен в прусской провинции Саксония. При школах-интернатах (институтах) для глухих детей в г. Эрфурте и Хальберштадте, позднее – в г. Магдебурге и Вайсенфельсе (Германия) были открыты учительские семинары, где только за 2 года (1832-1834) было подготовлено более 100 семинаристов, которые могли работать также и с детьми с проблемами в развитии. Известны многочисленные факты включения детей с нарушением умственного развития в массовую народную школу (школы для бедных) на территории европейских стран. Во Франции широко известен был опыт А. Бланше, организовавшего при поддержке министерства образования успешное обучение детей с нарушениями в развитии в народной школе.

Практика совместного обучения была возможна до тех пор, пока не введен был обязательный всеобщий и жесткий образовательный ценз. Постепенное введение в странах Европы в XIX в. законов об обязательном начальном обучении уже с 40-х – 50-х г. ведет к увеличению числа элементарных школ и переполнению классов в них (в классе обычно насчитывалось более 80 человек). Такие условия обучения для детей с образовательными затруднениями, с умственной отсталостью, глухих, слепых, нуждающихся, по сути, в индивидуальном подходе, становятся неприемлемыми. Поэтому все чаще детей, не справляющихся с обязательной программой и

имеющих нарушения в развитии, либо направляют в добавочные классы, создаваемые в этой же школе, либо переводят в открываемые для этого специальные школы (интернаты), рассматривая такую форму организации обучения этой категории учащихся как более прогрессивную, щадящую, и, одновременно, освобождающую массовую ценовую школу от обязанности заниматься трудными детьми. Пионерами отдельного от массовой системы образования обучения детей с нарушениями в развитии выступают в XIX в. скандинавские страны.

Затем почти на сто лет (вторая половина XIX–вторая половина XX вв.) педагогика забывает о совместном обучении. Мировая система образования за этот период выстраивает изолированную подсистему в своей структуре – национальные системы специального образования для большинства категорий детей с ограниченными возможностями, обеспечивая дифференцированное и отдельное от массовой системы образования обучение и воспитание детей указанной выше категории.

Современная форма интеграции появляется впервые за рубежом лишь во второй половине XX в. Технологическая и информационная революции XX в. в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х годов способствовали экономическому подъему, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного и экологического подходов в образовании.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен – 1959; Б. Нирье – 1968), законодательно закреплённая позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой – идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.). Одной из составных частей из аспектов нормализации стало интегрированное (инклюзивное) образование.

Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся систе-

мой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни.

Уже с 60-х г. XX в. начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в европейских странах (Скандинавские страны), в США, Японии. Если в Скандинавии интеграция начинает реализовываться, в основном, нормативным и практическим путем, то в США ее реализации предшествуют педагогические поиски и эксперименты.

В США в 1962г. М.С. Reynolds публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более, чем это необходимо». В 1970г. американец E.N. Deno предлагает схожую концепцию, которая получает название «Модель «Каскад». Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из «общего потока». Термин этот получает широкое распространение и в нашей стране в 90-е годы XX в., когда в США уже перешли на новую терминологию («инклюзия»).

Следом за первыми западноевропейскими странами, в 1975г., США ставит интеграцию в своей стране на правовую основу принятием закона 94-142. Введение в 70-е – нач. 80-х г.г. XX в. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к появлению целого ряда трудностей и проблем. Как показывают проведенные в то время исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала неготовность учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Подобная картина стала довольно типичной и для многих европейских стран, обратившихся во второй половине XX в. к реализации интеграционных идей в образовании.

Возлагавшиеся на быстрый и широкий «mainstreaming» надежды первопроходцев себя не оправдали. Стало понятно, что про-

грамма нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день, методом административных решений и простым переводом детей с особыми потребностями из специальной школы в массовую. Необходима значительная и длительная, предваряющая приход детей с ограниченными возможностями в массовую школу, организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы участвовать всем детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями совместно, в общем, для всех образовательном пространстве. Нужны также четкие представления об источниках и размерах финансирования интегрированного обучения, о способах контроля соблюдения прав каждого ребенка на полноценное образование.

Уже в начале 80-х годов XX в. американские исследователи говорят о недопустимости применения принципа «кампании» по отношению к введению интеграции, подчеркивая, что работа неподготовленного учителя массовой школы с ребенком-инвалидом должна рассматриваться как криминальная ситуация.

Необходимость подчеркнуть значимость организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привело к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США в 80-е годы XX в. нового термина, обозначающего ситуацию совместного обучения: *inclusion* – включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран. Так, в 1994г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип инклюзивного образования. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестрой-

ку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

В СССР идея интегрированного обучения не находит поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время является предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР (70-е годы – Э.И. Леонгард под руководством проф. Ф.Ф. Рау; далее – там же с 80-х г.г. и по настоящее время-коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко). С начала 90-х годов XX в. ряд образовательных учреждений в России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) начинает работу в режиме интеграции, однако системного внедрения инклюзивного образования в России не произошло до настоящего времени. В подавляющем большинстве случаев инициатива в продвижении интеграционных идей принадлежит представителям специальной педагогики.

Между тем к началу XXI в. за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями (инвалидов), за или против которой выступает общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к которой и те, и другие члены общества имеют право свободного выбора.

Интеграция как форма социального бытия предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера. В педагогическом понимании интеграция означает, что все дети учатся, работают, играют вместе, с учетом специфических возможностей и потребностей каждого, в общем содержательном и коммуникативном пространстве. При этом детям и подросткам с ограниченными возможностями в совместном

образовательном процессе создаются условия для их активного участия во всех составляющих этого процесса, содействующие тем самым их развитию и образованию.

В настоящее время использование, как и трактовка термина *inclusion*, различна как за рубежом, так и в России. Он часто используется для обозначения радикально противоположных феноменов. Это и неквалифицированный энтузиазм (преимущественно управленческих структур) по поводу возможности полной инклюзии, и воодушевленная пропаганда философии инклюзии, базирующейся на идее моральной и нравственной, а также социальной ответственности и прав человека. Это также обозначение реальных возможностей совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, подтвержденные пока сравнительно небольшим эмпирическим опытом, который обнаруживает как преимущества, так и недостатки такого совместного обучения. Этот опыт также показывает, что массовая школа имеет пределы (границы) допускаемых в ней изменений, предназначенных для осуществления образовательного включения детей с ограниченными возможностями.

Особое внимание в анализе феномена совместного обучения уделяется эмоциональным аспектам принятия, согласия группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во всех сферах жизни, что подчеркивается в зарубежных трактовках термином «инклюзия» и противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключение из общества). Как указывалось выше, американская педагогика рассматривает применение термина «инклюзия» как акцентирование кардинальных преобразований массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться традиционными терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, все шире внедряют его в виде кальки в профессиональный и научный обиход. Примером такого использования термина является наша страна.

Современная зарубежная педагогика, исходя из общих принципов интеграции и инклюзивного образования, сформировавшихся на ос-

нове почти полувекового опыта, обладает сегодня вполне конкретной шкалой показателей, признаваемой странами с развитой системой интеграции, с помощью которой можно сравнить и оценить наличие и уровень развития интеграционных процессов в разных странах. Назовем лишь некоторые из этих показателей, наиболее значимые с нашей точки зрения:

- наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства, согласно которому возможно или рекомендуется интегрированное (инклюзивное) образование;

- обеспеченность экономической основы этих законодательных актов;

- отсутствие нормативно-бюрократических препятствий для инноваций, связанных с инклюзивным образованием;

- воспитание и школьное обучение лиц с ограниченными возможностями рассматривается как отдельная, самостоятельная задача специалистов и профессионалов массовой и специальной системы образования;

- готовность и способность имеющих отношение к этой проблеме специалистов к коллективной совместной работе;

- реализация системы мер по профилактике, раннему выявлению и ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям, способствующей уменьшению последующих затруднений в совместном воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями и обычных детей;

- проведение массовой школой системных преобразований учебно-воспитательного процесса, благодаря которым становится возможным или облегчается прием в школу детей с ограниченными возможностями и их полноценное участие в образовании и во всей жизни школы;

- сохранение функционального статуса существующих учреждений системы специального образования и улучшение специальных образовательных условий для обучающихся в этих учреждениях детей с проблемами в развитии;

- дифференциация образовательных затруднений учащихся как основа организации их обучения, включающая тщательный и индивидуальный подбор образовательной среды для предупреждения вторичных отклонений в развитии ребенка и необходимости его изолированного обучения;

- сертифицированность специальной образовательной среды в образовательных учреждениях общего назначения;
- открытость систем общего и специального образования для свободного перехода, при необходимости, учащихся в массовую систему образования и обратно;
- наличие социальных и образовательных условий для жизни ребенка с ограниченными возможностями в семье и полноценного участия семьи в его воспитании;
- соблюдение права выбора родителей: родители детей с ограниченными возможностями вправе свободно выбирать либо инклюзивное образование, либо обучение в специальном образовательном учреждении; наличие экономического обеспечения реализации этого права;
- обеспечение доступности инклюзивного образования (транспорт, жилищные условия и социальные отношения, архитектура и близость расположения образовательного учреждения и др.);
- доставка необходимых педагогических ресурсов к нуждающемуся в них ребенку, а не наоборот, когда ребенок доставляется к имеющимся ресурсам;
- соблюдение принципа добровольности: все участники интеграционного процесса и инклюзивного обучения взаимодействуют и сотрудничают друг с другом добровольно;
- реализация интеграционного процесса в различных формах – от изолированных классов в структуре массовой школы через индивидуальную интеграцию к интеграционным (инклюзивным) классам, в зависимости от потребностей и возможностей учащихся.

Важно учитывать также и то, являются ли указанные характеристики повсеместным явлением в стране или носят локальный характер.

Опираясь на указанные выше критерии, дадим лишь краткую характеристику проблемы внедрения инклюзивного образования в нашей стране на современном этапе, будучи ограниченными рамками объема данной публикации.

Сегодня реализация в России образовательной интеграции как инклюзивного образования ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

Инклюзивное образование требует системного подхода при решении проблем интеграции, т.е. принятие во внимание и приведение в

соответствие на государственном, региональном и муниципальном уровнях всех подсистем (образовательных, социальных, нормативно-правовых, экономических), прямо или косвенно связанных с интеграционными процессами.

В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной интеграции. При этом в подавляющем большинстве случаев эта работа инициируется и ведется представителями системы специального образования, нередко на средства зарубежной благотворительности, в то время как затрагиваемые при образовательной интеграции подсистемы массового образования продолжают существовать в неизменных и привычных для них условиях. Реальность такова, что интеграция детей с особыми образовательными потребностями происходит в давно сложившуюся, трудно принимающую инновации систему нормативного массового образования, что не может быть безболезненным или безразличным для этой системы (организационно, содержательно, нормативно, дидактически, экономически, социально-психологически).

Попытки объединения двух длительное время изолированно развивавшихся систем – специального образования на основе традиционных медицинских классификаций и с вытекающими из них видами дефектов, с одной стороны, и с другой – массового образования с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), традиционно ориентированного на успешность, с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создают в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования. Обратившись к истории интеграции, можно видеть, что регулярная школьная интеграция в зарубежных странах XX в. начиналась (после периода опытов) с соответствующего законодательного реформирования массовой системы образования под задачи интеграции. Сегодня прочная законодательная база в образовании для реализации интеграционных процессов отсутствует, не говоря уже о ее экономической основе. Достаточно сказать, что уже

десять лет не утвержден подготовленный федеральный Закон о специальном образовании, в разработке которого приняли участие лучшие отечественные и зарубежные специалисты. Зарубежные эксперты назвали его одним из лучших в Европе.

Массовая система образования России не имеет сегодня ни концепции, ни технологий, ни движущих сил, ни средств, ни, самое главное, привлекательных мотивов для осуществления каких-либо внутренних изменений под задачи инклюзивного образования.

Отсутствуют и являются, скорее, невозможными в настоящее время материальные гарантии инклюзивного образования как дорогостоящего проекта, который должен предусматривать одновременно с созданием сертифицированной специальной образовательной среды в массовой школе сохранение существующей системы специального образования, улучшения его материальных условий за счет определенной разгрузки (уменьшение числа учащихся, приходящихся на одного учителя). Речь идет, по сути, о выстраивании параллельной и сертифицированной системы специального образования в структуре массовой образовательной системы так, как это имеет место в цивилизованных странах мира. В основе идеи инклюзивного образования также лежит право выбора, и ни один из вариантов этого выбора (массовая или специальная школа) не должен быть хуже другого. В России инклюзивное образование управленческие структуры образования рассматривают, чаще всего, как способ экономии средств в образовании за счет перемещения учащихся с особыми образовательными потребностями в массовую школу и закрытие подавляющего большинства учреждений специального образования. Этот процесс в различных регионах России набирает обороты и, скорее всего, обратного хода иметь не будет, извращая и дискредитируя тем самым гуманистические идеи инклюзивного образования.

В прямой связи с этим находится и проблема создания сертифицированной специальной образовательной среды в системе массового образования, а также инструментов контроля соблюдения права на качественное специальное образование для детей с ограниченными возможностями. Сертифицирование образовательной среды должно спасти детей с ограниченными возможностями от безответственности массовой школы при введении адресного финансирования, когда

администрация «инклюзивной» школы заинтересована лишь в наличии возможно большего числа детей с ограниченными возможностями (точнее – материальных средств, следующих за ними), но не в создании для них специальной образовательной среды.

Повторяя ошибки США 70-х – 80-х годов XX в., отечественная образовательная интеграция внедряется сегодня без серьезной специальной подготовки учителя, психолога массовой системы образования к работе в условиях интеграции. Педвузы и педколледжи не владеют сегодня технологиями подготовки к работе в условиях инклюзивного образования ни учителей массовой школы, ни специальных педагогов разных специальностей.

Между тем, при характерных для России геопространственных особенностях, региональных экономических, социальных и социокультурных, конфессиональных и иных различиях адекватную модель интеграции для того или иного ребенка с ограниченными возможностями компетентно может подобрать на месте только высококвалифицированная команда специалистов (педагог-дефектолог, и учитель массовой школы, и администратор), способных к работе в условиях интеграции. В этом, возможно, специфика России и способ компетентного решения проблем интеграции на местах. Однако в системах высшего и среднего педагогического образования ни учебно-методическое обеспечение, ни вузовские преподаватели не нацелены сегодня на решение проблем инклюзивного образования.

Выше отмечалось, что реализация инклюзивного образования прямо связана с наличием в стране налаженной системы ранней комплексной помощи. Только дети, получившие раннюю комплексную помощь, подготовлены в значительной мере к обучению в условиях высоких требований инклюзивной среды. Наша страна отстает в этом секторе образования более чем на 20 лет, а подготовка специалистов для реализации ранней комплексной помощи осуществляется пока в 2-3 педвузах, один из которых – Московский городской педагогический университет (факультет специальной педагогики).

Для успеха образовательной интеграции немаловажное значение имеет социально-психологический аспект проблемы, в том числе и категория менталитета, влияющего на отношение как общества в целом, так и лиц, принимающих ответственные решения в сфере законодательства, организации и финансирования образования. Мож-

но констатировать, что сегодня в российском общественном сознании сохраняется дефектоориентированный подход (дети-инвалиды, больные дети и т.п.).

Приоритетность в нашей стране категории социальной защиты перед категорией образования лиц с ограниченными возможностями генетически восходит к призрачно-патерналистским детерминантам, заложенным много столетий назад отечественным православием, и является прочной составной частью российской ментальности. Поэтому и сегодня в государственных программах, адресованных лицам с ограниченными возможностями, виден приоритет материального подаяния «больным детям», «детям-инвалидам» перед программой качественного образования для них как средства социальной интеграции и жизненной самореализации. Нет пока и прочного социально-профессионального партнерства между дефектологами и учителями массовой школы. Множество проблем возникает при попытках нормализации социально-психологического климата в отечественной массовой общеобразовательной школе, становящейся на путь интеграции. Инклюзивное образование невозможно без социального партнерства. Однако сегодня его нет даже среди обычных детей, так как отечественная массовая школа традиционно ориентирована не на личность как таковую, а на результат (успешность сдачи ЕГЭ, процент поступивших в вузы). Партнерство в школе подменено конкуренцией, где побеждают самые умные, здоровые, сильные и красивые. Устоявшаяся система школьных ценностей отечественной массовой школы находится сегодня в глубоком противоречии с идеей инклюзивного образования.

В заключение можно сделать вывод о том, что в настоящее время наша страна находится лишь на дальних подступах к действительно инклюзивному образованию, дорога к которому лежит через преодоление (или непреодоление) системных проблем отечественного образования.

Анализ современных подходов к проблемам образования детей с психофизическими нарушениями (Н.Н. Шипицина; Т.А. Григорьева, В.П. Гриханов, Л.С. Димскис, М.Е. Кобринский, Т.Л. Лещинская и др.) позволяет рассматривать их в русле создания единого правового поля. Специальное образование выступает как одно из зве-

ннев единой системы образования, неотъемлемая часть единого образовательного пространства.

Интеграция рассматривается как конечная цель обучения: выпускник, имеющий психофизическое нарушение, должен войти в общество, интегрироваться в нем как полноценный и полноправный его член, способный к самостоятельной жизни, взаимодействию с окружающими людьми и продуктивной деятельности. С этих позиций интегрированное (совместное) обучение выступает как наиболее эффективное средство достижения конечной цели при условии, если в массовых образовательных учреждениях созданы условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку.

Интеграция является противоположностью сегрегации, так как позволяет предпринять меры, в максимальной степени способствующие участию лица с психофизическими нарушениями в жизни общества, его культурной среде. Интегративный подход к специальному образованию сформировался не сразу, но он является признаком современного образования.

В Межрегиональной программе Организации Объединенных Наций для людей с нарушениями развития (1994) прослеживаются различные периоды (фазы) в истории развития общества по отношению к лицам с психофизическими нарушениями.

Первый период (фаза отчуждения) характеризуется всяческим отделением лиц с нарушениями от обычных людей. Они отвергались из-за боязни или невежества окружающих. В некоторых случаях их преднамеренно убивали (Спарта). На этой стадии развития общества лица с нарушениями являлись изгоями общества, которое их игнорировало, отвергало, преследовало, эксплуатировало.

Второй период (фаза заботы) отражает проявление большей заботы о детях с нарушениями развития по религиозным или благотворительным побуждениям. Начинает формироваться система специального образования, но государство старается не обременять себя заботой о ней. Содержание обучения детей с нарушениями развития, их воспитание считаются частной проблемой семей, имеющих этих детей. Создаются автономные специальные школы, усиливающие социальную депривацию, изоляцию от общества.

Третий период (фаза реабилитации) характеризуется тем, что лица с нарушениями получают не только уход, но и подготовку, позволяющую осуществлять деятельность в обществе. Предметом обсуждения становятся вопросы приемлемых видов деятельности, условия эффективности оказываемой помощи. Тем не менее, реабилитация осуществляется, в основном, в специальных, изолированных учреждениях и на благотворительной основе. В этот период начинают создаваться специальные классы в общеобразовательных школах, что в большей мере было вызвано желанием оградить обычных детей от тех, кто может мешать процессу обучения и претендовать на внимание к себе. На этой стадии важную роль приобретают тесты определения интеллектуального уровня. На их основании выделяются те, кто может достигать высоких результатов и кто неперспективен. Элитность системы образования приводит к тому, что часть детей отвергается ею.

Четвертый период (фаза интеграции) характеризует процесс регулирования отношения общества в целом с теми, кто имеет отклонения. Нарушение развития перестает быть проблемой отдельного индивидуума, не связанной с окружающей его средой. Новая концепция – «Общество для всех» отражает новое понимание нарушения развития, которое рассматривается в аспекте социальной ситуации развития и обеспечения лицам с нарушениями в развитии полного участия и равенства. Общество пытается регулировать свои отношения с людьми, имеющими нарушения, с позиции демократии, гуманизма и обязанностей перед ними. Не люди с нарушениями в развитии приспособляются к потребностям общества, а общество приспосабливается к ним. Современное отношение общества к лицам с психофизическими нарушениями фактически отражает признание идей интегрированного обучения, возможности его осуществления.

Важный вклад в развитие проблемы интегрированного обучения вносят исследования, выполненные в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования под руководством Н.Н. Малофеева, позволившие дать научное обоснование периодизации развития национальных систем специального образования, доказавшие необходимость реструктуризации специального образования, определившие внешние и внутренние условия успешности образовательной интеграции.

В современных психолого-педагогических исследованиях (Т.Л. Лещинская, Н.Н. Малофеев, Л.И. Шипицина, Н.Д. Шматко) определенное место занимает обсуждение проблемы предотвращения механической интеграции, сопряженной со снижением требований к ребенку с нарушениями, что ведет к тому, что по сравнению с нормально развивающимися детьми он получает меньший объем знаний, умений и навыков, или с завышением требований, увлечением цензовостью образования, игнорированием того, что есть дети, которые в силу особенностей психики могут овладеть лишь ограниченным объемом элементарных знаний.

По нашему мнению, интеграция детей с психофизическими нарушениями в процесс обучения обычных детей предполагает обеспечение им получения знаний, умений и навыков, соответствующих их познавательным возможностям. Кроме того, в основе их обучения лежит педагогическая коррекция, которая является основной закономерностью, отличительным признаком получаемого образования. Она направляется на предотвращение, сведение к минимуму, преодоление, или, по крайней мере, ослаблению отклонений от нормального развития личности.

Современные взгляды на интегрированное обучение проследим на примере обучения слепых и слабовидящих детей за рубежом (Свен Элехаммер Андерсен, Бьерн Е. Холштейн, С. Спанжин). Этому способствует собственный опыт изучения системы образования в США (1998).

Интегрированное обучение и воспитание – организация специального образования, при которой обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития осуществляется в дошкольных учреждениях (кроме специальных дошкольных учреждений) и общеобразовательных учреждениях (кроме специальных общеобразовательных школ (школ-интернатов) (далее – учреждениях образования), создавших специальные условия для пребывания и получения образования такими детьми.

При организации интегрированного обучения и воспитания открываются:

- на уровне дошкольного образования – специальные группы, группы интегрированного (совместного) обучения и воспитания;
- на уровне общего базового и общего среднего образования – специальные классы, классы интегрированного (совместного) обучения и воспитания.

Интегрированное обучение и воспитание может организовываться для следующих групп детей:

- с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью);
- с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- с тяжелыми нарушениями речи;
- с нарушениями зрения;
- с нарушением слуха;
- с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Основной целью интегрированного обучения и воспитания является реализация права детей с особенностями психофизического развития на получение образования в соответствии с их познавательными возможностями и способностями по месту жительства, их социальная адаптация и интеграция в общество, повышение роли семьи в воспитании и развитии своего ребенка.

Главными задачами интегрированного обучения и воспитания являются:

- обеспечение обязательного минимума содержания образования учащимся с особенностями психофизического развития в соответствии с требованиями образовательных стандартов общего среднего образования, в том числе и государственных образовательных стандартов специального образования, определение оптимального соотношения общеобразовательных и специальных учебных программ;
- развитие потенциальных возможностей детей с особенностями психофизического развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- организация психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования;
- реализация коррекционно-развивающего обучения, направленного на исправление или ослабление имеющихся у детей физических и (или) психических нарушений, препятствующих их успешному обучению и развитию;
- создание адаптивного образовательного пространства, позволяющего удовлетворять образовательные потребности ребенка с особенностями психофизического развития;
- формирование жизненно значимого опыта и целенаправленное развитие у детей когнитивных, речевых, моторных, социальных спо-

способностей, позволяющих снизить зависимость ребенка от посторонней помощи и повысить социальную адаптацию;

- формирование позитивного отношения к детям с особенностями психофизического развития, создание психологически комфортной среды в учреждении образования;

- предупреждение возникновения вторичных нарушений физического и (или) психического развития;

- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития, включение законных представителей в процесс обучения и воспитания ребенка, формирование у них адекватного отношения к особенностям его развития, выработка оптимальных подходов к проблемам семейного воспитания.

Организация образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания предусматривает создание в учреждениях образования следующих специальных условий:

- создание коррекционно-развивающей, предметно-пространственной и социальной среды, обеспечивающей стимулирование эмоционального, сенсорного, моторного и когнитивного развития детей с особенностями психофизического развития в соответствии с их потребностями;

- создание адекватной возможностям детей с особенностями психофизического развития образовательной среды, что достигается обеспечением учреждений образования соответствующими учебными изданиями, индивидуальными техническими средствами обучения, необходимыми дидактическими средствами;

- организация социального взаимодействия здоровых детей и детей с особенностями психофизического развития, направленного на гармонизацию детских взаимоотношений;

- оказание коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития, направленной на исправление либо преодоление физических и (или) психических нарушений;

- обучение незрячих (слепых) на основе рельефно-точечной системы Брайля, слабовидящих – по учебникам и учебным пособиям, изданным увеличенным шрифтом, с использованием тифлотехнических средств и специального оборудования;

- обучение неслышащих (глухих) и слабослышащих детей, с использованием звукоусиливающей аппаратуры, технических средств,

обеспечивающих передачу учебного материала и другой информации на визуальной основе;

- создание безбарьерной среды для обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);
- наличие кабинета учителя-дефектолога, оснащенного необходимым коррекционно-развивающим оборудованием, средствами обучения и учебной литературой.

Образовательный процесс для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания осуществляется на основе учебных планов и учебных программ соответствующих типов учреждений образования с использованием средств и методов обучения, учитывающих специфику физических и (или) психических нарушений.

Решение об открытии специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания и принимается местными исполнительными и распорядительными органами (далее – учредитель) по представлению управлений (отделов) образования местных исполнительных и распорядительных органов на основании заключений государственных центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – центров).

Зачисление ребенка в класс (группу) интегрированного (совместного) обучения и воспитания или в специальный класс (группу) осуществляется приказом руководителя учреждения образования с указанием программы обучения ребенка с особенностями психофизического развития на основании письменного заявления законного представителя ребенка и заключения центра с рекомендациями об организации образовательного процесса для такого ребенка.

Организационно-методическую помощь по вопросам открытия и функционирования классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания, специальных классов (групп) для детей с особенностями психофизического развития оказывают специалисты центра.

По мнению Н.Н. Малофеева, интеграция – не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально

развивающихся сверстников по разным причинам. Условно можно разделить на четыре группы:

- дети, чья «интеграция» не вольна и обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено;

- дети, родители которых, зная об особых проблемах ребенка, по разным причинам хотят обучать его в массовом детском саду или школе. К сожалению, лишь для части из них такую форму обучения можно признать эффективной, многие через несколько лет обучения, не соответствующего особым нуждам детей, все же оказываются в специальных учреждениях или даже полностью «выпадают» из системы образования;

- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение. В дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом, психологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном (часто только) через родителей;

- воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными.

Интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в России в начале 90-х годов. Это связано с начавшимися в стране реформами политических институтов, с демократическими преобразованиями в обществе, с наметившимся в общественном сознании поворотом к признанию самоценности личности, ее гарантированного права на свободу выбора и самореализацию.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад 20 лет назад, сразу позволило увидеть ряд притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей, имеющих проблемных детей, и именно они стали активно инициировать в начале 90-х гг. попытки обучения свои детей (с самыми различными отклонениями в развитии) в массовых детских садах и школах.

Несмотря на такой благоприятный посыл, в России интеграции предстоит стать полномасштабным явлением и обрести тер общенациональной программы в особых социокультурных условиях, принципиально отличающихся от западноевропейских. Европа подошла к интеграции в условиях уже установившихся, юридически закрепленных норм демократии и, экономического подъема, Россия – в ситуации становления демократических норм, их первого законодательного оформления и глубокого экономического кризиса. Обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется на Западе в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции; в России же такого рода обсуждения не имеют под собой законодательной базы. На Западе существуют богатые традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов. В России традиция благотворительности была прервана в 1917 году. В настоящее время благотворительность – еще слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством.

В странах Запада, благодаря десятилетиям целенаправленной работы средств массовой информации и Церкви, в общественном сознании глубоко укоренилась идея равенства прав людей, независимо от состояния их здоровья и уровня развития. В России, где на десятилетия была пресечена линия церковной благотворительности, а для СМИ существовало негласное табу на освещение проблем инвалидов, в общественном сознании надолго закрепилось отношение к детям с психофизическими отклонениями, к инвалидам как к маргинальной части общества.

Особенно важно, что на Западе идеи социальной и образовательной интеграции проводятся в контексте противостояния дискриминации людей по любому признаку – расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому, состоянию здоровья.

В России же интеграция часто декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов. В 90-х гг. на западе интеграция развивалась под лозунгом уважения к неизбежным различиям между людьми, их права быть не такими, как все. В России

же интеграция на практике проводится под лозунгом защиты права аномального ребенка быть таким, как все.

Из сказанного следует, что на отечественной почве процесс Интеграции имеют свои исторически и культурно обусловленные истоки, а потому нам не уйти от необходимости создания отечественной модели организации интегрированного обучения. Вобрав в себя критически осмысленный зарубежный опыт и экспериментальные данные отечественных исследований, мы должны развивать интеграцию, учитывая экономическое состояние, социальные процессы, степень зрелости демократических институтов, культурные и педагогические традиции, уровень нравственного развития общества, отношение к детям-инвалидам, закрепившееся в общественном сознании и т.д. Вместе с тем надо иметь в виду, что «российский фактор» – это не только тяжелые экономические или особые социокультурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки в дефектологии, в сущности, логически связанные с проблемой интеграции. Речь идет, например, о уже существующих комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции, позволяющей вывести многих «проблемных» детей на такой уровень психофизического развития, который дает им возможность максимально рано влиться в нормальную общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию может стать первой, самой главной, ведущей идеей российской версии.

Совершенно очевидно также, что интеграция особых детей в массовые образовательные учреждения не снимает проблемы их коррекционной поддержки, без нее неординарные ученики вряд ли смогут учиться наравне со своими обычными одноклассниками и реализовать свое право на образование. Ввиду нестандартности ситуации, интегрированный ребенок будет также нуждаться в услугах службы психологической поддержки, и ей предстоит осуществлять контроль за успешностью его обучения, помогать ему справляться с эмоциональными трудностями. Следовательно, для успеха интеграции в образовательном пространстве страны должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном

учреждении. Поэтому вторым условием эффективности отечественно-версии интеграции должно стать обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение особого ребенка в общеобразовательном учреждении. Необходимо, по нашему убеждению, создание коррекционного блока, дополняющего и тесно связанного с общеобразовательным.

Наконец, мы убеждены, что не для всех «проблемных» детей интегрированное обучение является предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и наш собственный опыт. Интеграция (как и любое другое прогрессивное начинание) ни в коем случае не должна быть тотальной, безусловно, она может быть полезна лишь той части особых, детей, уровень психофизического развития которых в целом соответствует или близок возрастной норме. В других случаях необходимо определять полезную меру и формы введения особого ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников. Следовательно, для того, чтобы «не навредить», специалистам необходимо выработать научно обоснованные дифференцированные показания к определению форм интегрированного обучения. Нам представляется, что это третье условие продуктивного развития отечественной интеграции. Безусловно, решение, в конечном итоге, принимают сами родители. Они вправе как согласиться с мнением специалистов, так и отвергнуть его.

Отметим, однако, что в ряде западноевропейских стран сложилась следующая практика: родитель может рискнуть и настоять на интегрированном обучении ребенка, которому специалисты данной формы обучения не рекомендуют. Но в этом случае оплатить такое обучение родители должны сами. При этом специалисты будут продолжать регулярно отслеживать результативность обучения, меру продвижения ребенка в развитии, продолжать диалог с семьей и в случае неуспеха продолжать защищать интересы ребенка.

Ранняя социализация благотворно сказывается на формировании личности детей и их адаптации в реальной жизни. Благодаря интеграции, часть «неординарных» детей, посещая ближайшую массовую школу, сможет не разлучаться с семьей на длительное время, как это бывает, когда ребенок учится в специальной школе-интернате, находящейся, как правило, на большом расстоянии от места жительства. Родители, таким образом, получают возможность воспитывать

своего ребенка в соответствии с собственными жизненными установками, влияя на него адом дома и характером взаимоотношений в семье. Иногда является для семьи решающим аргументом в пользу совместно с обычными детьми обучения. И специалист должен научиться понимать и принимать подобные аргументы родителей. Вместе с тем мы хотим подчеркнуть, что интегрированное обучение само по себе не может рассматриваться как гарантированное решение всех проблем ребенка. Совместное обучение – это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монополю, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Он не должен вытеснять и разрушать формы эффективной помощи ребенку, сложившиеся и развивающиеся в специальном образовании. Интеграция – по сути своей и «детище» самой дефектологии, именно в ней поколениями работников накапливались знания и создавались методы, позволяющие теперь успешно организовать интегрированное обучение. Принятый общеобразовательной средой особый ребенок должен оставаться под ее патронатом: учась даже в обычном классе (группе) общеобразовательного учреждения, ребенок должен обязательно получать коррекционную помощь. Тем более это необходимо ребенку, обучающемуся в специальном классе массовой школы. Поэтому подлинная интеграция не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Таким образом, необходимо отметить, что, к сожалению, интегрированное обучение стоит не дешевле специального (дифференцированного), так как оно все равно требует создания особых условий для особого ребенка. Как уже отмечалось, к ним относятся:

- раннее выявление отклонений в развитии и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;
- ответственный отбор детей, которым может быть рекомендовано интегрированное обучение, подбор его форм с учетом их возраста, особенностей интеллектуального и личностного развития, перспективы овладения цензовой программой, характером социального окружения, возможностей оказания эффективной коррекционной помощи, участия родителей в воспитании т.п.;
- создание вариативных моделей интегрированного обучения (комбинированная, частичная и временная интеграция в условиях спе-

циальных дошкольных групп и классов при массовых учреждениях, полная интеграция в условиях воспитания ребенка в массовом детском саду или школе);

- наличие адекватной коррекционной помощи каждому ребенку с отклонением в развитии, находящемуся в условиях полной или комбинированной интеграции;

- систематический контроль за развитием ребенка и эффективностью его интегрированного обучения;

- обеспечение необходимых аппаратурно-технических условий успешного обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых детей.

Для организации эффективного интегрированного обучения, безусловно, необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку. Такая подготовка включает комплекс взаимосвязанных задач, среди которых можно выделить несколько основных.

В первую очередь, у педагогов массовых детских садов и школ следует вызвать адекватное отношение к появлению особого ребенка: сформировать симпатию, интерес и желание учить такого ребенка.

Во-вторых, необходимо раскрыть потенциальные возможности обучения «нестандартных» детей. Показать и доказать, что такие дети могут в условиях профессионально организованной поддержки достичь уровня развития большинства своих сверстников, а в чем-то и опередить их.

В-третьих, принятие педагогом интегрируемого ребенка, прежде всего как ребенка, должно сочетаться с ясным пониманием особенностей его психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон его личности.

В-четвертых, необходимо специально учить налаживать взаимодействие с родителями и близким окружением, учить сотрудничеству и партнерству.

И, наконец, необходимо познакомить педагогов с конкретными методами и приемами коррекционной поддержки ребенка системе

дошкольного и школьного интегрированного обучения, дать им представление о действующей системе специального образования.

Эти задачи уже реализуются в специально созданной программе подготовки педагогов массовых детских садов и школ к работе с детьми с нарушенным слухом, интегрированными в учебные заведения общего типа. Необходимо создание юридического обеспечения национальной программы интеграции в России, которое, как уже отмечалось, на сегодня практически отсутствует. Имеются лишь документы общего характера, отражающие взгляд на то, каким должно быть положение в обществе и государстве лиц с особыми нуждами. Это уже упоминавшиеся Декларации ООН, (Декларация прав ребенка, 1959; Декларация о правах умственно отсталых, 1971; Декларация о правах инвалидов, 1975; Конвенция о правах ребенка, 1975).

В этих документах признается неотъемлемое право человека-инвалида на достойную жизнь, на предоставление ему равных с другими членами социума возможностей, что для ребенка означает, в первую очередь, право свободно выбирать (через родителей) форму и способ получения стандартного образования.

Так, в одном из документов декларируется необходимость обеспечения «ребенку с особыми нуждами эффективного доступа к услугам в области образования, таким образом, который приводит к наиболее полному вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности» (Конвенция о правах ребенка, ст. 23 п.2.).

Закон «Об образовании» в рассматриваемом контексте тоже следует расценить как документ общего характера. В нем отдельной строкой прописано, что родители имеют право выбора как специального, так и массового общеобразовательного учреждения для детей с выраженными отклонениями в развитии.

Базовым правовым документом для реализации программы интегрированного обучения должен стать Закон РФ о специальном образовании, который пока существует в качестве проекта. В Законе интегрированное обучение для лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, признано одной из равнозначных форм получения ими образования (раздел II ст.7 п. 1; раздел III ст.10 п. 1). Закон предписывает Российской Федерации и ее субъектам «способствовать развитию интегрированного обучения в его основных видах» (раздел III ст. 11 п. 1).

Наконец, Закон фиксирует очень важную правовую норму: «Лица с физическими и (или) психическими недостатками имеют право на интегрированное обучение в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями при условии, что образовательное учреждение общего типа может обеспечить им необходимую специализированную помощь. Образовательное учреждение общего типа не в праве отказать таким лицам приеме по мотиву наличия у них физического и (или) психического недостатка при отсутствии противопоказаний к обучению» (раздел III ст. 11 п. 2).

В развитие общих правовых норм, отраженных в проекте Закона РФ о специальном образовании, необходимо разработать и принять ряд подзаконных актов, которые бы регламентировали практику интегрированного обучения. К первоочередным мерам законодательного порядка мы относим следующие:

- законодательное определение статуса интегрированного ребенка, включая возможность получения им по месту учебы адекватной коррекционной помощи в нужном объеме, и статуса массовых детских садов и школ, принимающих ребенка с особыми нуждами (предельная наполняемость групп и классов, дополнительная оплата труда педагогов и т.д.);

- законодательное обеспечение необходимости подготовки и переподготовки и педагогов массовых дошкольных и школьных учреждений, и учителей-дефектологов к работе в новых условиях интегрированного обучения; внесение изменений в статус специальных образовательных учреждений за счет его дополнения функциями оказания коррекционной помощи интегрированным детям;

- проведение целенаправленной работы с обществом по его подготовке к принятию человека с ограниченными возможностями;

- внесение изменений в материально-техническое обеспечение массовых общеобразовательных учреждений для создания в них условий для воспитания и обучения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии.

Институт коррекционной педагогики РАО считает, что проведение взвешенной скоординированной политики в области образования, обеспечивающей в равной мере дальнейшее развитие, как системы специального обучения, так и интеграционных процессов, позволит не на словах, а на деле обеспечить право родителей на выбор

образовательного маршрута особого ребенка, Подлинная интеграция в образовании может состояться лишь в том случае, если специалисты, работающие в системе общего и специального обучения, сами смогут прекратить противостояние и объединиться. Это нужно нам, взрослым, но еще больше в нуждаются дети.

Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии дошкольных образовательных учреждениях.

Демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками. В настоящее время в Российской Федерации интегрированное воспитание и обучение детей значительно расширилось. Однако необходимо придать данному процессу организованный характер, обеспечив каждому ребенку, имеющему отклонения в развитии, уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции. Внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений интегрированного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями.

Развитие интегрированного воспитания и обучения создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком, имеющим отклонения в развитии, сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Особое внимание важно уделять интеграции детей раннего возраста, которая способствует достижению ребенком с отклонениями равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду нормально развивающихся сверстников.

В системе дошкольного образования России эта форма обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии должна учитывать современные российские социально-экономические условия, особенности отечественной системы образования и полностью исключать «механическое копирование» зарубежных моделей. Кроме того, интеграция не должна осуществляться стихийно, она возможна лишь при наличии в дошкольных образовательных учреждениях (далее – ДООУ) соответствующего материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения. Только совокупность этих условий обеспечивает полноценную, грамотно организованную систему интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. В этой связи наиболее адекватные условия для проведения целенаправленной работы по интегрированному воспитанию и обучению дошкольников созданы в ДООУ комбинированного вида (с функционирующими компенсирующими группами и сложившимся кадровым, программно-методическим и материально техническим обеспечением).

Дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида может организовать интегрированное воспитание и обучение определенной категории воспитанников, например, совместное воспитание и обучение нормально слышащих детей и детей с нарушениями слуха, детей с нормальным и нарушенным зрением, нормально развивающихся и детей с задержкой психического развития и т.п. В каждом ДООУ комбинированного вида целесообразно предусмотреть условия для оказания коррекционной помощи детям со сложными нарушениями развития. Таким образом, даже в небольшом населенном пункте (особенно в сельской местности), имеющем всего три-пять ДООУ, может быть организовано воспитание и обучение практически всех категорий дошкольников, что ведет к увеличению охвата нуждающихся детей специализированной коррекционно-педагогической помощью и делает дошкольное образование более доступным.

В соответствии с п. 5 Типового положения о дошкольном образовательном учреждении, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 01.07.95 N677, в ДООУ комбинированного вида могут быть организованы общеразвивающие, компенсирующие, оздоровительные группы в разном сочетании. Однако в настоящее время, в переходный период развития системы специального образования, в силу социально-экономических преобразо-

ваний в обществе, а также постоянно увеличивающегося количества детей с отклонениями в развитии особо актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм оказания коррекционной психолого-педагогической помощи нуждающимся детям. Одной из таких форм является организация в ДОУ комбинированного вида смешанных групп, где одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети и дети с определенными отклонениями в развитии (по профилю функционирующих в учреждении групп компенсирующего вида). Смешанные группы финансируются по нормативам, соответствующим нормативам финансирования групп компенсирующего вида.

Комплектование смешанной группы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии. При этом общая наполняемость группы сокращается: две трети состава группы составляют воспитанники с уровнем психофизического развития в соответствии с возрастной нормой, а треть воспитанников – дети с тем или иным отклонением (например, с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта – умственной отсталости в степени дебильности, Примечание: либо дети раннего возраста, не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающие от возрастной нормы (в том числе дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы).

Наполняемость смешанной группы зависит от характера первичного отклонения в развитии и возраста ребенка. Общая наполняемость смешанной группы уменьшается (в сравнении с наполняемостью групп, определенных Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении).

При организации смешанной группы необходимо предусмотреть решение ряда специфических задач:

- осуществление ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции воспитанников с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников путем создания условий для разнообразного общения детей в дошкольном образовательном учреждении;

- проведение коррекционно-педагогической, медико-психологической и социальной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии;

- оказание необходимой коррекционно-педагогической поддержки воспитанникам, не имеющим выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающим от возрастной нормы;

- обучение родителей (законных представителей) педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам воспитания и обучения, оказание им психологической поддержки.

Содержание образовательного процесса в смешанной группе определяется программой дошкольного образования и специальными (коррекционными) программами с учетом индивидуальных особенностей воспитанников (возраста, структуры нарушения, уровня психофизического развития и т.п.). Педагогический коллектив самостоятелен в выборе программ из комплекса вариативных общеразвивающих и коррекционных программ. На каждого воспитанника группы составляется индивидуальная программа развития.

Организационными формами работы смешанной группы являются фронтальные и подгрупповые занятия с воспитанниками, а также занятия малыми подгруппами (по 2-3 ребенка), индивидуальные занятия. При этом воспитатели проводят занятия в первую половину дня с нормально развивающимися воспитанниками, а во вторую половину дня – со всеми воспитанниками группы. По такой же схеме проводятся физкультурные и музыкальные занятия. При необходимости воспитанники с отклонениями в развитии обеспечиваются индивидуальными занятиями с инструктором по физическому воспитанию и музыкальным руководителем.

Для организации работы смешанной группы в штат ДОУ вводится должность (одна ставка) учителя-дефектолога (в группу с детьми: с нарушением слуха – сурдопедагога, с нарушением зрения – тифлопедагога, с нарушением интеллекта – олигофренопедагога; должность учителя-логопеда может вводиться в дополнение к должности учителя-дефектолога, например, в группу для детей с нарушением зрения, интеллекта и т.д.). К работе с воспитанниками в смешанной группе привлекаются также педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, ЛФК, а также необходимый медицинский и обслуживающий персонал (например, сурдотехник, медицинская сестра), педагоги дополнительного образования. При этом максимальное количество времени следует

отводить на коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога и педагога-психолога.

В зависимости от степени выраженности и сложности структуры нарушения, продвижения ребенка в процессе обучения и желания родителей (законных представителей) обучение в смешанной группе может осуществляться 1-2 года или до его поступления в общеобразовательное учреждение.

В конце каждого года обучения психолого-медико-педагогическая комиссия по результатам обследования воспитанников группы дает рекомендации о дальнейших формах обучения ребенка, имеющего отклонения в развитии.

В случае если на проведение занятий в группе затрачивается дополнительное время состоящих в штате специалистов, оплата их труда производится за фактически отработанное время.

Таким образом, ДОО комбинированного вида позволяет обеспечить для всех детей с отклонениями в развитии раннюю интеграцию в той степени, которая доступна и полезна каждому из них на данном этапе развития.

Проведение целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии в коллектив здоровых сверстников и возможное в связи с этим расширение сети комбинированных дошкольных учреждений не означает упразднения ранее созданных дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. Более того, такие ДОО могут принимать активное участие в интегрированном воспитании и обучении той части детей с отклонениями в развитии, которая находится в условиях полной интеграции. Эти дети могут получать квалифицированную коррекционную помощь через группы кратковременного пребывания (письмо Минобразования России «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии» от 26.06.99 N 129/23-16).

В подготовке данного материала активное участие принимали сотрудники Института коррекционной педагогики РАО.

Рекомендации по организации деятельности педагогического и обслуживающего персонала смешанной группы:

1. Деятельность учителя-дефектолога (логопеда, олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога).

Основным, ведущим специалистом, проводящим и координирующим коррекционно-педагогическую работу в группе, является учитель-дефектолог. Содержание его деятельности аналогично деятельности учителя-дефектолога групп компенсирующего вида. Однако организация коррекционно-педагогического процесса в смешанной группе имеет некоторые особенности. Так, учитель-дефектолог:

- планирует (совместно с другими специалистами) и организует целенаправленную интеграцию детей с отклонениями в развитии в группе, в ДОУ;

- консультирует воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, социального педагога и педагога дополнительного образования по вопросам организации коррекционно-педагогического процесса и взаимодействия всех детей группы, помогает в отборе содержания и методики проведения совместных занятий;

- координирует коррекционную психолого-педагогическую и медицинскую помощь детям с отклонениями в развитии; проводит совместные занятия с другими специалистами (музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, ЛФК и т.п.);

- ведет необходимую документацию.

Учитель-дефектолог проводит фронтальные и индивидуальные занятия с воспитанниками, имеющими отклонения в развитии или отстающими от возрастной нормы, а также подгрупповые и групповые занятия, объединяя нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии. При необходимости дети с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии) обеспечиваются дополнительно индивидуальными занятиями или занятиями в малой группе – по 2-3 человека. Длительность таких занятий не должна превышать 10-15 минут.

2. Деятельность воспитателя.

Деятельность воспитателя смешанной группы аналогична деятельности воспитателя общеразвивающей и компенсирующей групп и направлена на обеспечение всестороннего развития всех воспитанников. Особенности организации работы воспитателя смешанной группы являются:

- планирование (совместно с учителем-дефектологом и другими специалистами) и проведение фронтальных занятий со всей группой

детей, включая воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии);

- планирование (совместно с другими специалистами) и организация совместной деятельности всех воспитанников группы;

- соблюдение преемственности в работе с другими специалистами по выполнению индивидуальной программы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии);

- обеспечение индивидуального подхода к каждому воспитаннику с отклонениями в развитии с учетом рекомендаций специалистов;

- консультирование родителей (законных представителей) детей с отклонениями в развитии по вопросам воспитания ребенка в семье;

- ведение необходимой документации.

3. Деятельность педагога-психолога.

Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья каждого воспитанника группы. В его функции входят:

- психологическое обследование воспитанников;

- участие в составлении индивидуальных программ развития (воспитания и обучения ребенка в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения);

- проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-психологической работы с воспитанниками;

- динамическое психолого-педагогическое изучение воспитанников;

- проведение консультативной работы с родителями по вопросам воспитания ребенка в семье;

- осуществление преемственности в работе ДООУ и семьи;

- консультирование персонала группы;

- заполнение отчетной документации.

4. Деятельность музыкального руководителя.

Деятельность музыкального руководителя направлена на развитие музыкальных способностей, эмоциональной сферы и творческой деятельности воспитанников. Особенности работы музыкального руководителя в смешанной группе являются:

- взаимодействие со специалистами ДООУ (группы) по вопросам организации совместной деятельности всех детей на занятиях, праздниках развлечениях, утренниках и т.д.;

- проведение занятий со всеми воспитанниками группы (в том числе совместно с другими специалистами: учителем-дефектологом, педагогом-психологом, инструктором по физической культуре);

- консультирование родителей по использованию в воспитании ребенка музыкальных средств;

- ведение соответствующей документации.

5. Деятельность инструктора по физической культуре.

Деятельность инструктора по физической культуре направлена на сохранение и укрепление здоровья всех детей, и их физическое развитие, пропаганду здорового образа жизни. В смешанной группе организация его работы предусматривает:

- проведение (в том числе совместно с другими специалистами) индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий со всеми воспитанниками с учетом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей;

- планирование совместной деятельности воспитанников группы; подготовку и проведение общих спортивных праздников, досугов и развлечений;

- оказание консультационной поддержки родителям по вопросам физического воспитания, развития и оздоровления ребенка в семье;

- регулирование (совместно с медицинскими работниками образовательного учреждения) физической нагрузки на воспитанников;

- ведение необходимой документации.

6. Деятельность социального педагога.

Направлена на обеспечение социального благополучия воспитанников и их семей. К специфике организации его работы в смешанной группе относятся:

- осуществление преемственности между образовательным учреждением и семьей воспитанников;

- участие в изучении воспитанников и составлении индивидуальных программ развития;

- консультирование родителей по вопросам формирования адекватного социального поведения и воспитания ребенка в семье;

- изучение социальных условий развития и воспитания ребенка в семье;

- взаимодействие с педагогами, специалистами служб социальной защиты, благотворительными организациями по вопросам оказания социальной помощи воспитанникам;

- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите воспитанников группы;

- выявление интересов, потребностей, трудностей, отклонений в поведении воспитанников и своевременное оказание им социальной помощи;

- ведение необходимой документации и составление в конце учебного года аналитического отчета о работе за год.

7. Деятельность педагога дополнительного образования.

Деятельность педагога дополнительного образования, работающего с воспитанниками смешанной группы, направлена на:

- изучение воспитанников с отклонениями в развитии и участие (совместно с другими специалистами) в составлении индивидуальных программ развития;

- выявление творческих способностей воспитанников, создание условий, способствующих их развитию;

- проведение индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий со всеми воспитанниками группы;

- осуществление тесного взаимодействия с другими специалистами;

- консультирование родителей (законных представителей) по вопросам развития творческих способностей ребенка в условиях семьи;

- ведение необходимой документации и представление в конце учебного года отчета о проделанной работе.

8. Деятельность сурдотехника.

Направлена на обеспечение технического обслуживания стационарной звукоусиливающей аппаратуры, индивидуальных слуховых аппаратов. Консультирует родителей по вопросам использования звукоусиливающей аппаратуры в домашних условиях и приспособления бытовой техники к потребностям детей с нарушенным слухом.

9. Деятельность медицинского персонала.

При наличии в штате ДОО медицинских работников воспитанникам с отклонениями в развитии оказывается специализированная медицинская помощь.

Врач-невропатолог обследует состояние нервно-психического статуса воспитанников, учреждения (группы) и при необходимости назначает лечение; следит за изменениями в состоянии здоровья воспитанников в процессе коррекционно-педагогического воздействия и дозирует допустимую для каждого воспитанника нагрузку,

консультирует родителей и педагогов по вопросам сохранения психического здоровья ребенка.

Врач-офтальмолог обследует зрение воспитанников, назначает курс лечения, определяет зрительную и физическую нагрузку, дает рекомендации другим специалистам и родителям по вопросам офтальмологического лечения воспитанников и организации взаимодействия лечения с коррекционно-педагогической работой

Медицинская сестра по медицинским показаниям осуществляет плеопто-ортопостереоскопическое лечение зрения воспитанников; совместно с другими специалистами определяет нагрузку воспитанников группы интегрированного обучения и воспитания.

Перечень рекомендуемой документации для специалистов, участвующих в интегрированном воспитании и обучении дошкольников с отклонениями в развитии.

В настоящее время перечень необходимой документации, форма ее ведения определяются как органом управления образованием, на территории которого находится данное образовательное учреждение, так и самим образовательным учреждением в зависимости от реализуемой образовательной программы. Представленный ниже перечень разработан на основе многолетнего практического опыта педагогических работников ДООУ и систематизирован.

1. Документация учителя-дефектолога (логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, олигофренопедагога).

1. Личное дело каждого воспитанника.
2. План организации совместной деятельности всех воспитанников группы (учреждения).
3. Планы (перспективные; календарные индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий).
4. Тетрадь индивидуальных занятий с ребенком (в ней отражаются структура дефекта, направления коррекционно-педагогической работы и т.д.).
4. Тетрадь для записей рекомендаций разным специалистам (воспитателю, музыкальному руководителю и т.д.).
5. Тетрадь для родителей ребенка с индивидуальными рекомендациями.

В конце учебного года составляются характеристика на каждого воспитанника и аналитический отчет о результатах коррекционной работы.

2. Документация воспитателей.

1. План организации совместной деятельности всех воспитанников группы.

2. Планы (перспективные и календарные фронтальных занятий).

3. Тетрадь передачи детей.

4. Тетрадь для родителей с индивидуальными занятиями.

5. Дневник наблюдений за детьми (определяется целями и задачами образовательной программы, реализуемой в данном учреждении).

В конце учебного года воспитатель участвует в составлении характеристики на каждого воспитанника группы и аналитического отчета по результатам коррекционно-педагогической работы.

3. Документация педагога-психолога.

В соответствии с приложением к инструктивному письму Минобразования России от 01.03.99 N3 обязательными для заполнения педагогом-психологом являются:

1. Карта психологического обследования воспитанников.

2. План работы педагога-психолога.

3. Заключение по результатам проведенного психодиагностического обследования.

4. Журнал консультаций педагога-психолога.

5. Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку.

6. Журнал коррекционной работы (отражает динамику коррекционного обучения).

7. Программа коррекционно-развивающих занятий.

8. Аналитический отчет о работе педагога-психолога.

При необходимости могут вводиться дополнительные формы отчетности (например, индивидуальные планы работы с семьей, журнал учета групповых форм работы, программа работы педагога-психолога с группой и т.д.).

4. Документация музыкального руководителя.

1. Планы (перспективные и календарные) проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с детьми.

2. План организации и проведения совместной деятельности детей на музыкальных занятиях, досугах, праздниках и т.п.

3. Аналитический отчет о результатах работы за год.

5. *Документация инструктора по физической культуре.*

1. Планы (перспективные и календарные) проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с детьми.

2. План организации и проведения совместной деятельности на физкультурных занятиях, спортивных праздниках и т.п.

3. Аналитический отчет о работе за учебный год.

Количество детей с отклонениями в развитии различной степени тяжести и генеза неуклонно растет. Обучение же в специализированных учреждениях часто приводит не к компенсации имеющегося дефекта, а к усугублению социальной дезадаптации ребенка. Причем многие дети, отнесенные к категории «неперспективных» («необучаемых») вообще не имеют возможности получить образование. Таким образом, не выполняется положение Конвенции ООН о правах ребенка, требующих предоставления детям с отклонениями в развитии равных возможностей в получении образования.

Между тем, как не раз писал Л.С. Выготский, что стоит взглянуть на ребенка, и мы увидим, что в нем заложено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление, а осуществившееся поведение есть ничтожная часть того, которое реально заключается в виде возможности. Так как развитие каждой личности таит самые непредсказуемые возможности, велика опасность ложного прогноза этого развития. А ведь именно в образовании осуществляется масштабный процесс развития личности, и именно школа является тем уникальным социальным институтом, призванным раскрыть индивидуальность каждого ребенка, а также помочь им найти свою дорогу в полном противоречий мире.

Среди общих проблем воспитания детей с ограниченными возможностями можно выделить две: во-первых, собственно проблему обучения и приобретения знаний, умений и навыков, и, во-вторых, проблему развития и возможности созревания личности ребенка, чему в современных программах воспитания, в основном, большого внимания не уделяется. У ребенка, имеющего какие-либо отклонения от нормы, не бывает нарушена одна лишь способность к обучению. Чаще всего проблемы связаны со сложностями роста и развития личности. Ведь созревание личности для больного ребенка представляет собой более актуальную и сложную проблему, чем для нормального ребенка. Следовательно, при

воспитании аномального ребенка особое внимание должно быть направлено на развитие личности в целом.

Естественно, обучение и развитие личности тесно связаны друг с другом. Только в процессе сотрудничества с взрослым, ребенок сумеет расширить свои возможности. Научные же знания, заданные в учебном материале, являются лишь средством организации умственной деятельности детей, которое позволит вырабатывать новые способы отношений (познавательных и практических) к субъективной и объективной действительности. Человек по природе наделен определенной жизненной силой, заставляющей его действовать вообще и в том числе в познавательной сфере. Понимание образования как реализации потенции, заложенной в организме природой, и предполагает, что педагогика развития должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

Существенной помощью при этом является предоставление возможности ребенку с отклонениями в развитии учиться в коллективе здоровых сверстников. Такое интегрированное обучение позволит подготовить детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии к будущей самостоятельной жизни и интеграции в обществе. Кроме того, его реализация позволяет охватить больше детей, нуждающихся в специальной психолого-педагогической помощи.

Однако такое обучение детей с отклонениями в развитии в обычной школе требует разработки специальных методик обучения и воспитания, где особым образом учитываются нарушения, которые есть у ребенка. Методики должны соответствовать специфическим возможностям и способностям ребенка, а также особому характеру трудностей его развития. Несомненно, что содержание, методы и формы работы должны быть сообразны возрастным особенностям ребенка. Так, младший возраст – это еще мир детства, сказки и мифологического восприятия мира, и поэтому язык учителя с учениками должен быть мифологическим. Через сказки, мифы и легенды идет становление личности ребенка и формирование нравственности, а также начала человеческой истории. Возможно, одни дети с отклонениями в развитии, обучаясь вместе с ровесниками, не смогут понять, что им рассказывают на уроках, другие в состоянии полностью понимать смысл сказанного. При этом вовлечен-

ные в свободное время в игры на различные тематики, дети с ограниченными возможностями смогут пережить на собственном опыте прообразы своего развития, овладеют искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого человека, осуществлять победы над собственным эгоцентризмом. При обучении и воспитании младших детей также необходимо учитывать особенности восприятия действительности, а именно преобладание образного восприятия. Они не боятся фантазировать, они могут довериться интуиции и догадке, умеют «видеть сердцем». На протяжении первых лет обучения определяющим в образовательном процессе должен быть художественный процесс. Лишь с переходом в старшие классы вводить понятийно объяснение и суждение, оттачиваясь при этом из представления А.Н. Леонтьева, что смысловые установки и личностный смысл с большим трудом передаются через слова, если эти слова не выражают отношения самого учителя к передаваемым знаниям. Для воспитания смысла крайне важно, чтобы, начиная с ранней юности, он мог с уважением следовать за окружающим его взрослыми, мог воспринимать их как пример для себя. Важно построение развивающего образа жизни. Когда дети, имеющие какие-либо нарушения, вырастают, формы и методы работы, используемые для их индивидуального развития, должны становиться еще более дифференцированными.

Обучение детей с отклонениями в развитии в обычной школе затрудняет реализацию одного из существенных направлений их будущей интеграции в обществе – профессиональную подготовку, поскольку массовая школа не ставит перед собой таких задач и не имеет необходимой материальной базы. Возникает необходимость специальной послешкольной профессиональной подготовки интегрированных выпускников. При решении вопроса о последовательности обучения и о выборе профессии необходимо принимать во внимание положительные возможности ребенка с целью оптимального использования его индивидуальных особенностей. Например, сверхчувствительному ребенку хорошо обучиться садоводству, детям с недостаточной визуальной координацией движений большую пользу принесет ткачество и т.д. Иными словами, ключ к воспитанию личности лежит в организации таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие лич-

ности. При обучении, какому-либо ремеслу важно также приобретение общего опыта работы в течение дня, для того, чтобы иметь возможность работать на пользу другим и получению удовлетворения от проделанной работы. Таким людям необходимо время для адаптации к полному рабочему дню. В это время важно, чтобы все нарушения развития, недостатки особенностей его поведения, какими бы патологическими они не казались, принимались бы как составная часть его человеческого существования.

Следовательно, интегративный подход необходимо осуществлять, так как он позволяет расширить возможности развития личности. Но ограниченные возможности детей, имеющие различные отклонения в развитии требуют выдвинуть следующие принципы коррекционно-развивающего обучения:

1. Принятие и самопринятие. Принятие другого таким, каков он есть означает изначальную ориентацию на человека и его ценность как личности, готовность взаимодействовать с человеком, признание за ним прав на собственные интересы, учет его особенностей, допущение его возможного резкого отличия от других. Принятие другого, по мнению С.Л. Рубинштейна, значит утверждение неповторимого существования именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами. Это отказ от оценок его личности, безусловное к нему отношение.

Самопринятие личности можно определить как ощущение ценности собственной личности, чувство собственного достоинства, силы своего «Я». Оно характеризуется доверием своим чувствам, верой в себя и свои возможности.

2. Педагогическая защита – принцип, отражающий готовность и способность педагога прийти на помощь ребенку, незащищенному и ранимому, в критических ситуациях. Данный принцип предполагает создание в образовательном пространстве системы мер, обеспечивающих детей собственной способности к защите себя и других. Он предполагает также соответствие и согласованность конкретных педагогических действий и психологических и социокультурных факторов развития индивида, высокую степень доверительных отношений взрослого и ребенка. Педагогическая защита направлена не на создание «тепличной» среды, изолирующей ребенка от проблем, трудностей и невзгод, а осуществляется в совместном (ре-

бенка и взрослого) поиске конкретных способов выхода из жизненных критических ситуаций на основе стимулирования всех его способностей и развития рефлексии, самоанализа и самоконтроля.

3. Взаимодействие – принцип, предполагающий согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов. Один из психологических законов, описанных С.Л. Рубинштейном, подчеркивает связь развития личности и деятельности. Эта связь лежит в основе понимания педагогической значимости взаимодействия, в котором и через которое раскрывается вся сложная система способностей. Взаимодействие есть один из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации детей. Его дополнительный эффект – межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке, а также принятии индивидуальных интересов участников взаимодействия.

4. Взаимопонимание – есть система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого. Причем взаимопонимание достигается лишь в такой совместной деятельности, в которой педагог опирается на любовь к детям, свое личное обаяние и индивидуальные приемы и способы обучения и воспитания, а дети свободны в реализации своих интересов и способностей, при этом прислушиваясь к советам старших. При таком подходе достигается понимание ценности личности ученика и его успеха.

Интеграция детей с ограниченными возможностями в коллектив нормально развивающихся детей может быть:

а) частичная – когда отдельные дети проводят часть дня в обычных классах;

б) временная – когда специальные и массовые группы и классы объединяются для проведения различных мероприятий, соревнований, отдельных занятий;

в) комбинированная – когда ребенок обучается в классе здоровых детей, получая при этом систематическую адекватную коррекционную помощь учителя-дефектолога специального класса;

г) полная – когда дети с отклонениями в развитии могут по 1-2 человека вливаться в обычные массовые школы. Коррекционную помощь в случае необходимости таким детям обычно оказывают родители, контролируемые время от времени специалистами.

Таким образом, путей совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии несколько. Необходимо лишь, чтобы общество было готово к принятию человека с ограниченными возможностями. Интегрированное же обучение поможет ребенку совершить в жизни самый трудный выбор – выбор быть человеком.

Список литературы:

1. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия. – М.: ООО «Аспект», 2005.

2. Дефектология. Словарь-справочник / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Педагогика, 1996.

3. Дмитриев А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. – 2005. – №4.

4. Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» // Собрание законодательства РФ. 1996. N 7.

5. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб.: Педагогика, 1996.

6. Комаркова И.Ю. Интеграция в общество инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата // Работник социальной службы. – 2002. – №4.

7. Концепция коррекционно-развивающего обучения ГНУ «ИКП РАО». http://logpres.narod.ru/_private/Kro.doc

8. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.

9. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М., 1997.

10. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы интегрированного обучения. Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными

ми возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), 2001г. – М., 2001.

11. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения//Дефектология. № 5. 2005.

12. Назарова Н.М. Истоки интеграции: уроки для будущего // В сб.: «Ребенок в современном мире». – СПб, 2008.

13. Реабилитация детей с ограниченными возможностями // Социальная работа. – 2003. – №2.

14. Реализация приоритетных направлений развития системы общего образования в Хабаровском крае в 2006/2007 учебном году. Методические рекомендации: И.В. Банкрашкова. Возможности создания благоприятных условий для коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития. – Хабаровск, ХК ИППК ПК, 2006.

15. Сводина В.Н. Интегрированное воспитание дошкольников с нарушением слуха // Дефектология. – 1998. – № 6.

16. Семаго Н., Семенович М. Интеграция стихийная и продуманная.// Школьный психолог. – №23. – 2005.

17. Специальная педагогика в 3-х томах. Том I.: Назарова Н.М., Пенин Г.Н. История специальной педагогики. – М., 2007.

18. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: «Академия», 2004. – 400с.

19. Ханжин Е.В., Карпова Т.П., Ерофеева Н.П. Основы социальной работы. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

20. Холостова Е.И. Технология социальной работы. – М.: ИНФРА, 2001. – 348с.

21. Шевченко С.Г. Организация специальной помощи детям с трудностями в обучении в условиях дошкольных учреждений, комплексов «Начальная школа – детский сад» // Дефектология. – 2000. – № 6.

22. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно -педагогические аспекты. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1999.

23. Шевчук Л.Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе: монография – Челябинск: ИИ УМЦ «Образование»; 2005.

24. Шевчук Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении // Дефектология. – 2004. – №6.

25. Шукшунов В., Взятых В., Романова Л. От осознания парадигмы к образовательной практике. – М., 1995.

26. Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. Г.В. Осипова. – М., 1995.

Оглавление

| | |
|--|------------|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 3 |
| ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 5 |
| ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ | 19 |
| ГЛАВА III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА | 85 |
| ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ .. | 135 |
| ГЛАВА V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА | 180 |
| ГЛАВА VI. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ | 227 |
| ГЛАВА VII. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ | 288 |
| ГЛАВА VIII. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ | 321 |

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Учебное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Учебное пособие

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

| | | |
|-----------------------------|-----------------|-----------------------------|
| Формат 60x84 $\frac{1}{16}$ | Усл.печ.л. 5,87 | Подписано в печать 11.10.11 |
| Бумага офсетная | Тираж 100 экз. | Уч.-изд.л. 5,01 |
| | | Заказ 152 |

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».